

Projekt OP VpK

Terciární vzdělávání
výzkum a vývoj
Vysokoškolské vzdělávání

**Kolektiv
autorů**

Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele

Tato studijní opora je spolufinancována
Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem České republiky



SYNERGIE

Registrační číslo projektu CZ.1.07./2.2.00/07.0355



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**METODIKA VÝUKY JEDNOTLIVÝCH
PŘEDMĚTŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH
ŠKOL Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE**
—
NÁMĚTY PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

KOLEKTIV AUTORŮ

SYNERGIE reg. číslo: CZ.1.07/2.2.00/07.0355



OSTRAVA 2010

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Recenzenti: Martina Čiklová

David Bražina

Jazyková korektura: Lenka Bijoková

Název: Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele

Autor: Ondřej Šimik, Marie Švrčková, Danuše Sztablová, Jana Poledníková, Božena Holubová, Bohuslav Pisklák, Hana Durčáková, Jana Hyplová, Darja Babůrková, Hana Klimtová, Jan Karaffa, Hana Cisovská

Vydání: 1. vydání, 2010

Počet stran: 171 stran

Tisk: Ostravská univerzita v Ostravě

Studijní materiál pro distanční kurz: *Přípravný seminář k profesní praxi*

© Ondřej Šimik, Marie Švrčková, Danuše Sztablová, Jana Poledníková, Božena Holubová, Bohuslav Pisklák, Hana Durčáková, Jana Hyplová, Darja Babůrková, Hana Klimtová, Jan Karaffa, Hana Cisovská

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7368-431-0

OBSAH:

Úvod.....	6
1 Vybrané okruhy z učiva českého jazyka pro 1. stupeň základní školy	7
1.1 Slovní druhy	8
1.2 Slovesa – osvojování si vybraných slovesných kategorií	18
Shrnutí kapitoly	23
2 Výuka čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ	25
2.1 Zásady práce učitele ve výuce počátečního čtení a psaní 1. ročníku ZŠ v soudobé koncepci	26
2.2 Didaktické pomůcky ve výuce počátečního čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ	28
2.3 Metodika výuky počátečního čtení	30
2.4 Metodika výuky počátečního psaní.....	37
Shrnutí kapitoly	40
3 Pedagogická praxe v matematice na 1. stupni základní školy	43
3.1 Organizace vyučování matematiky na 1. stupni ZŠ	44
3.2 Příprava učitele na vyučování matematiky	50
3.3 Příprava učitele na vyučovací hodinu matematiky	52
3.4 Náměty pedagogických činností v hodinách matematiky.....	59
Shrnutí kapitoly	68
4 Praxe v přírodovědě – využití pokusů a experimentů ve výuce.....	69
4.1 Demonstrace, pokus a experiment	69
4.2 Aktivizace žáků ve vyučování prostřednictvím žakovských experimentů a práce učitele.....	70
4.3 Postup při tvorbě vlastního experimentu.....	72
4.4 Frontální pokus a jeho použití v praxi.....	73
4.5 Žakovský pokus a jeho použití v praxi.....	77
4.6 Pomůcky pro experimentování – problém nebo možnosti?.....	80
Shrnutí kapitoly	82
5 Podněty k pedagogické praxi učitelů 1. stupně základního vzdělávání ve výtvarné výchově	89
5.1 Výtvarná výchova jako vzdělávací obor na 1. stupni základního vzdělávání.....	90
5.2 Souvislosti mezi uvedenými modely profesních kompetencí učitele na 1. stupni základního vzdělávání a obsahy vymezenými Rámcovými vzdělávacími programy.....	121
5.3 Příprava na vzdělávací situaci ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova na 1. stupni základního vzdělávání	129
Shrnutí kapitoly	133
6 Tělesná výchova v pedagogické praxi.....	139
6.1 Hospitace v tělesné výchově	140
6.2 Pedagogické dovednosti v tělesné výchově a jejich vytváření	143
6.3 Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy.....	145
Shrnutí kapitoly	149
7 Podněty k praxi dramatické výchovy	151
7.1 Kázeň a motivace	152

7.2	Komunikace	155
7.3	Konkrétní cíle	157
7.4	Otázky	161
	Shrnutí kapitoly	168

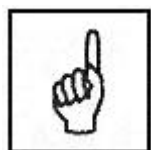
Vysvětlivky k používaným symbolům



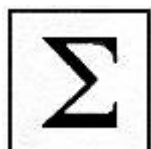
Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob, kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použita ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



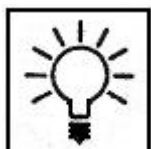
Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Milí studenti,

otevíráte učební text, který je určen posluchačům studujícím Učitelství 1. stupně. Text je zaměřen na podporu Vaší pedagogické praxe. V průběhu studia realizujete několik pedagogických praxí, na nichž se (poprvé) setkáváte s edukační realitou, která v některých případech může být zcela odlišná od Vašich představ nebo od toho, co jste slyšeli v posluchárnách během vysokoškolského studia. Tento text by Vám měl pomoci překonávat bariéry mezi pedagogickou teorií a praxí, pomoci Vám, začínajícím učitelům, uvádět Vaše teoretické znalosti a dovednosti z oblasti oborových didaktik do výuky přímo na základní škole. Text obsahuje inspiraci a návody k výuce oborových předmětů na 1. stupni základní školy.

Při studiu věnujte pozornost samostatným úkolům a příkladům z praxe, které jsou tvořeny jako náměty pro Vás na začátku Vaší pedagogické kariéry. Věříme, že chcete být tvořiví učitelé, a uvedené náměty Vám poslouží pro vlastní pedagogickou činnost, budete je dále samostatně rozvíjet.

Za tým autorů

Ondřej Šimik

Po prostudování textu budete:

- znát některé pedagogické přístupy k výuce oborových předmětů na 1. stupni ZŠ,
- znát možnosti, jak motivovat žáky,
- si umět připravit vlastní vyučovací jednotku,
- lépe připravení pro praxi.

Získáte:

- inspiraci pro vlastní pedagogickou praxi,
- komplexní pohled na možnosti výuky jednotlivých předmětů,
- přehled různých vyučovacích metod a jejich využití,
- řadu konkrétních námětů do výuky a možnosti práce s nimi.

1 Vybrané okruhy z učiva českého jazyka pro 1. stupeň základní školy

V této kapitole se dozvíte:

- jak můžete využít induktivní postup při vyvozování nového učiva, na němž se žáci budou aktivně podílet a sami docházet k poznatkům pod vedením učitele,
- jak můžete u žáků prostřednictvím textu rozvíjet jejich komunikační dovednosti,
- jaké můžete volit typy úloh rozvíjející čtenářskou gramotnost,
- jak integrovat všechny složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit podstatu a důležitost používání algoritmu pro poznávání a řešení vybraných jazykových jevů,
- objasnit význam poznávacích metod pro rozvoj žákova myšlení,
- charakterizovat vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy,
- na základě praktických ukázek být schopni připravit vyučovací hodinu.

Klíčová slova kapitoly: morfologický a syntaktický pravopis, induktivní postup, algoritmus, slovní druhy, kategorie životnosti, zařazení podstatných jmen rodu mužského ke vzorům, slovesné tvary, přítomný čas, přítomný tvar.

Průvodce studiem

Následující kapitola si klade za cíl seznámit studenty 1. stupně ZŠ s možnostmi didaktické transformace vybraných poznatků z jazykovědy do vyučovacího procesu. Autorky při jejím zpracování vycházely z platných metodických příruček a z vlastní pedagogické praxe. Na zvládnutí této kapitoly, ve které se



snažíme nastínit, jak lze postupovat při vyvozování nového učiva, budete potřebovat asi 10 hodin, tak se pohodlně usadíte a nenechte se nikým a ničím rušit.

Pro vyvození níže uvedeného učiva autorky zvolily induktivní postup, který se na 1. stupni základní školy využívá především v etapě prvotního seznámení žáků s učební látkou. Jde o myšlenkový postup, kdy žák od jednotlivých faktů (příkladů) dochází k obecnému závěru; směřuje od analýzy jednotlivých příkladů k definici (poučce), tj. od jednotlivého k obecnému (srovnej Brabcová, 1989, Palenčárová, 2003, Svobodová, 2003). Pro vyvození vybraných jazykových jevů a osvojování si příslušného algoritmu, který je v odborné literatuře definován jako konstantní sled elementárních a dílčích operací (kroků), jejichž dodržení vede žáka k vyřešení úkolu (Kusák, Dařílek, 2000), autorky volily souvislé texty z dětské beletrie nebo texty vytvořené autorkami této kapitoly. Jazykový materiál obsahuje jednak v přiměřené míře sledované jevy, jednak rozvíjí na základě znalostí a zkušeností žáků jejich komunikační dovednosti a rovněž umožňuje propojení všech složek předmětu, tj. jazykové, slohové a literární. Texty svým zaměřením také poskytují dostatečný prostor pro uplatnění průřezových témat a mezipředmětových vztahů. Každá podkapitola je stejně koncipována. V jejím úvodu se studenti stručně seznámí s problematikou sledovaného jevu. K výchozímu textu se vážou otázky a úkoly, jež mají motivační charakter a kterými podněcujeme u žáků komunikační dovednosti a zájem o práci s textem. Současně také rozvíjejí jejich čtenářskou gramotnost. Od rozhovoru přecházíme k induktivnímu způsobu vyvození učiva tak, aby žák byl aktérem učení. Uvedené ukázky mohou posloužit jako náměty pro přípravu vyučovacího bloku (tj. 2 vyučovacích hodin českého jazyka). Podkapitolu uzavírá shrnutí a úkoly určené studentům.

1.1 Slovní druhy



Cílem této části je seznámit studenty s nácvičkou algoritmu při určování slovních druhů. Třídění slov na deset slovních druhů je založeno na třech hlediscích: významovém (sémantickém), tvaroslovném (tj. na schopnosti

vyjadřovat různými tvary různé mluvnické významy), skladebním (tj. na funkci slova ve větě). Žáci se již ve 2. ročníku seznamují s celou soustavou slovních druhů. Podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce a citoslovce poznávají (v jednoduchých případech) podle jejich věcného významu. Hledisko skladební uplatňují u předložek, spojek a částic. Spojují-li žáci podstatná jména s přídavnými jmény (přívlastkem), slovesa s příslovci (přísllovečným určením), přispívá tento postup k poznávání slovních druhů z hlediska skladebního. Jakmile si žáci osvojí mluvnické významy rodu, čísla a pádu podstatných jmen, času, čísla a osoby sloves (ve 3. ročníku), jsou připraveni na to, aby dokázali uplatnit i hledisko tvaroslovné.

Poznámka:

Pod pojem jména jsou zahrnuty ohebné slovní druhy, které se skloňují, tedy podstatná jména, přídavná jména, zájmena a číslovky.

Metodický postup:

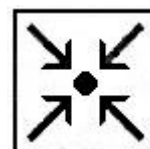
Žáci mají před sebou přehled s charakteristikou slovních druhů, který slouží jako předloha pro algoritmické poznávání slovních druhů. Rozlišují slova ohebná a neohebná. Poznávají, zda slovo mohou říct v jiném tvaru, zda se dá nebo nedá obměnit. Poznávají, zda se skloňuje nebo časuje. Např. (kdo, co) chlapec, (koho, čeho) chlapce, slovo ohebné, skloňuje se; zmizel – (já) zmizím, (ty) zmizíš, slovo ohebné, časuje se; podivně – neskloňuje se ani nečasuje, neohebné. Slova na základě otázek přiřazují podle charakteristiky v přehledu ke slovním druhům (je v každé učebnici ČJ).



Výchozí text

Chlapec vystoupil na plochý břeh a zmizel v houštinách. Všude byl hvozd a podivně seskupené skály. Spatřil pět kamzíků. Pst. Ať stádečko nevyplaším! Tu se však odkudsi vynořila skupina dětí. Podle jejich chování chlapec usoudil, že si asi hrají na indiány. Než stačil děti na kamzíky upozornit, byli pryč. Ztratili se za obzorem, zrovna tam, kde mezi stromy probleskovaly načervenalé paprsky slunce.

Text poskytuje náměty pro rozhovor se žáky:



U: V jakém prostředí se chlapec pohybuje?

Ve které denní době se událost stala?

Proč si chlapec uvědomil, že musí být potichu?

Uměli byste nahradit slovo hvozd jiným výrazem?

Jak si představujete podivně seskupené skály?

Jak na chlapce asi působily?

Jaké zvuky byste mohli v tomto prostředí slyšet?

Nakreslete k textu obrázek. Pokuste se v něm zachytit pocity a dojmy, které ve vás vyvolal.

Které hory byste museli navštívit, abyste spatřili kamzíky? Pokud nevíte, vyhledejte odpověď v encyklopedii.

Proč nemůžeme kamzíky spatřit v obyčejném lese jako srny?

Zkuste si vzpomenout alespoň na jedno přirovnání, ve kterém se objevuje slovo kamzík.



1.1.1 Osvojování si algoritmického postupu při určování slovních druhů:

chlapec – (kdo? co?) chlapec, (koho? čeho?) chlapce; slovo ohebné, skloňuje se, název osoby, podstatné jméno;

vystoupil – (já) jsem vystoupil, vystoupím, (ty) jsi vystoupil, vystoupíš; slovo ohebné, časuje se, vyjadřuje děj, sloveso;

na – neskloňuje se ani nečasuje, neohebné slovo, spojuje se se jménem (břeh), předložka;

plochý – (kdo? co?) plochý (břeh), (koho? čeho?) plochého (břehu); slovo ohebné, skloňuje se, vyjadřuje vlastnost věci (břehu), odpovídá na otázku jaký?, přídavné jméno;

břeh – (kdo? co?) břeh, (koho? čeho?) břehu; slovo ohebné, skloňuje se, název věci, podstatné jméno;

Následují aplikační cvičení.



Kontrolní úkol

Jak byste s žáky postupovali při určování následujících slovních druhů (viz výchozí text): /.....břeh/ a /zmizel....., podivně, seskupené, skály, pst, ať.

Kontrolní úkol

Proč nelze místo názvů slovních druhů užívat číslice?

**Kontrolní úkol**

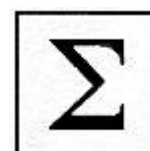
Které logicko-myšlenkové operace uplatňuje žák při rozlišování slovních druhů?

**Korespondenční úkol**

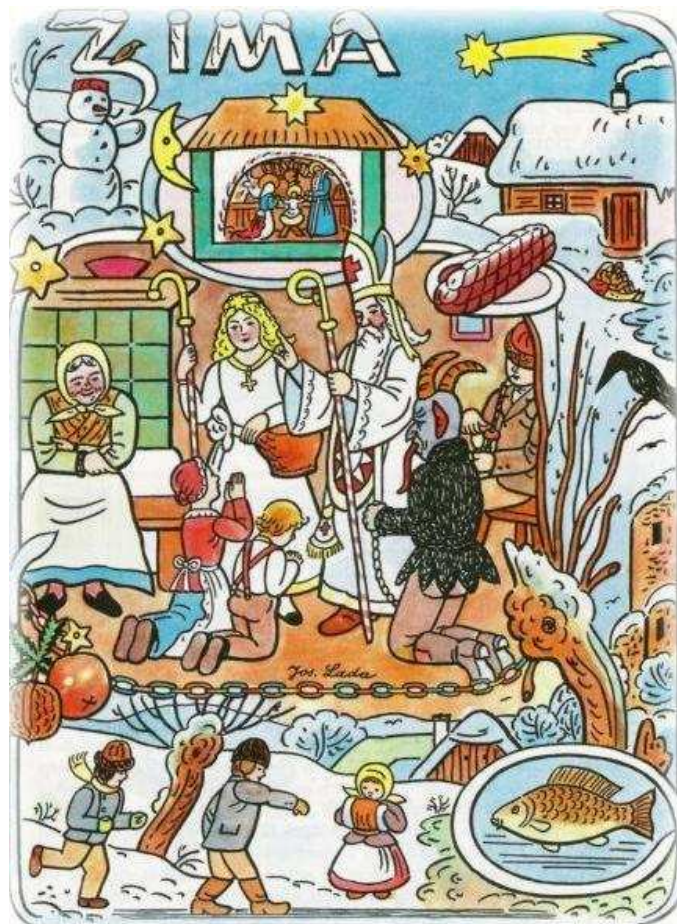
Uveďte k textu otázky, které mají formativní funkci a kterými budete uplatňovat průřezová témata.

**Shrnutí části 1.1.1**

V této podkapitole autorky kladly důraz na to, aby žáci byli vedeni k znalosti základního systému slovních druhů a osvojování si algoritmického postupu určování slovních druhů, neboť jen tak předejdeme tomu, aby je hádali.

**1.1.2 Podstatná jména rodu mužského životného a neživotného**

Podstatná jména rodu mužského se dělí na životná a neživotná. Od počátku usilujeme, aby žáci rozlišovali biologickou (přirozenou) živost/životnost a mluvnickou životnost. Vedeme je k poznání, že rozlišování rodu mužského životného a neživotného je vlastností slova, nikoli vlastností označované skutečnosti. Žáci poznávají, že se toto rozlišení (rodu mužského životného a neživotného) zakládá na rozdílnosti nebo shodě tvarů v 1. a 4. pádě (obojího čísla). Proto se autorky v této podkapitole zaměřily na substantiva rodu mužského s nulovou koncovkou, neboť substantiva rodu mužského s koncovkou jsou vždy životná. Pro vyvození učiva zvolily Ladovu ilustraci, která nabízí dostatek podnětů pro práci se sledovaným jevem, ale také pro řízený rozhovor, práci se slovní zásobou, uplatnění vnitropředmětových i mezipředmětových vztahů apod.



Metodický postup:

Úkoly a otázky k ilustraci:

U: Poznáte, kdo je autorem ilustrace?

Co vidíte na obrázku?

Je na obrázku zachycena současnost?

Můžete určit podle obrázku, který měsíc v roce je na něm zachycen? Podle čeho?

S kterými svátky je tohle roční období spojeno?

Proč myslíte, že je na obrázku řetěz, kapr, jablko a ořech?

Jak byste obrázek nazvali?

Vyvození učiva:

U: Vypište všechna podstatná jména rodu mužského v základním tvaru, tj. v 1. pádě jednotného čísla.

Ž: *sněhulák, chlapec, anděl, kapr, čert, Mikuláš, řetěz, havran, měsíc, dům, led, sníh, košík*

U: Napište tato podstatná jména ve 4. p. j. č.

Ž: *sněhuláka, chlapce, anděla, kapra, čerta, Mikuláše, řetěz, havrana, měsíc, dům, led, sníh, košík*

U: Která podstatná jména mají v 1. p. j. č. a ve 4. p. j. č. stejný tvar?

Ž: *řetěz, měsíc, dům, led, sníh, košík*

U: Která podstatná jména mají v 1. p. j. č. a ve 4. p. j. č. různé tvary?

Ž: *sněhuláka, chlapce, anděla, kapra, čerta, Mikuláše, havrana*

U: Do kolika skupin jste tato podstatná jména rozdělili?

Ž: *Do dvou.*

U: Podle čeho jste je do těchto dvou skupin rozdělili?

Ž: *Podle zakončení ve 4. pádě – některá podstatná jména končí na souhlásku, jiná na samohlásku.*

U: Podstatná jména, která mají v 1. a 4. pádě rozdílné tvary, jsou rodu mužského životného. Např.

(kdo? co?) sněhulák – (koho? co?) sněhuláka

(kdo? co?) chlapec – (koho? co?) chlapce

(kdo? co?) anděl – (koho? co?) anděla

Poznámka:

Vlastnosti sněhuláka – je ze sněhu, skládá se ze tří koulí..., nežije.

Vlastnost slova sněhulák – název věci, slovo odvozené, skládá se ze tří slabik..., je rodu mužského, rozdílnými tvary v nominativu a akuzativu se řadí do kategorie životnosti.

Neživotného mužského rodu jsou ta podstatná jména, která mají v 1. a 4. p. č. j. tvary stejné (shodné). Např.

(kdo? co?) led – (koho? co?) led

(kdo? co?) měsíc – (koho? co?) měsíc

(kdo? co?) řetěz – (koho? co?) řetěz

U: Uved'te co nejvíce podstatných jmen rodu mužského, která se vztahují k zimnímu období.

Ž: *mrak, mráz, lyžař, kabát, bruslař, kožich, rampouch, sánkař apod.*

U: Rozdělte tato podstatná jména rodu mužského podle zakončení ve 4. pádě na životná a neživotná.

Klíč:

(kdo? co?) mrak – (koho? co?) mrak, slovo má v 1. a 4. p. j. č. stejný tvar, je to podstatné jméno neživotné;

(kdo? co?) lyžař – (koho? co?) lyžaře, slovo má v 1. a 4. p. j. č. různý tvar, je to podstatné jméno životné.



Pro slohovou a komunikační výchovu učitel může zvolit následující úkoly:

popis čerta, mikuláše, anděla či jiné postavy z obrázku,

statický (velmi jednoduchý) popis – Ladův zimní obrázek,

popis pracovního postupu – stavění sněhuláka,

vypravování – Jak jsem si spletl Čerta s čertem,

vypravování – Jak jsem se poprvé setkal s čertem // mikulášem // andělem (i obrazně),

vyhledávání pranostik, vztahujících se k zimě,

Ladovy pohádky – vyhledej v knihovně jakoukoli Ladovu pohádku, která se odehrává v zimě,

vyhledej v knihovně jakoukoli báseň o zimě.



Pro literární výchovu (tvořivou činnost) může učitel zvolit úkoly:

Co umí vykouzlit mráz? (Pomůcka: učitel navodí otázkami představu příchodu personifikované postavy Mráze. Ptá se dětí: Co vykouzlí Mráz na rybníce?

Očekávanou odpovědí je led. Jak bychom mohli ledovou plochu také nazvat?

Co nám připomíná? Žáci by mohli uvádět konotace k základnímu slovu: např.

zrcadlo, kluziště apod. Co vykouzlí Mráz na oknech? (květy). Co nám jeho

kouzlení připomíná? (krajku, záclonku). Co vykouzlí na stromech? (jinovatku

– kožíšek, kabátek; obalí stromy; nasadí jim sněhovou čepici, apod.) Můžeme

užít i frazeologie – mráz zalézá za nehty, štípe do tváří, apod.

Vytvořte rým ke slovu mráz, zima, sněh...)

Napište krátkou báseň o kouzlech pana Mráze (žáci využijí slovní zásoby z předchozích úkolů). Báseň by měla mít alespoň čtyři verše.

Kontrolní úkol

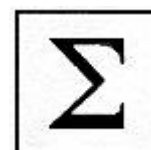
Jak byste postupovali při určování životnosti a neživotnosti u následujících slov: drak, strašák, nebožtík, kostlivec, hmyz, dobytek.

**Korespondenční úkol**

Vymyslete pro žáky problémové cvičení, kterým ověříte, zda žáci učivu porozuměli.

**Shrnutí části 1.1.2**

Tato podkapitola si kladla za cíl, aby žáci při určování kategorie životnosti a neživotnosti u podstatných jmen rodu mužského byli důsledně vedeni k rozlišování mluvnického a přirozeného rodu. Mluvnický rod je jazyková (mluvnická – gramatická) kategorie, vlastnost slova, kterou označujeme nějakou skutečností, nikoli vlastnost označované skutečnosti.

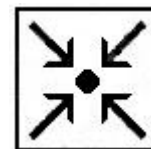
**1.1.3 Vzory podstatných jmen rodu mužského životného a neživotného**

K tomuto učivu bychom neměli přistoupit dříve, než si žáci skutečně osvojí rozlišování rodu mužského životného a neživotného.

Pro vyvozování vzorů podstatných jmen autorky zvolily následující text.

Metodický postupVýchozí text

Konečně došli k cíli. Vůdce se zastavil na louce plné jetele. Všichni pohlíželi na dívku. Polekala se, když zblízka uviděla vůdcův kostnatý obličej, jeho malé oči, drobný plochý nos a v ústech bělající se špičáky. Obličej měl obrostlý řídkými vousy. Přelétla vyděšeným zrakem ostatní lovce z tlupy. Jeden z nich byl podobný mužům z jejich rodu. Hleděl na ni s úsměvem. Z tváře jiných, zvláště obra, vyčetla tvrdost a divoké pudy. Zdálo se jí, že všichni na ni pohlížejí jako vlci na obklíčené jehně. Tvářili se jako hrdinové.



(Karel Sellner Poslední, upravený text)

U: Vypište z textu všechna podstatná jména rodu mužského v základním tvaru, která jsou zakončena na souhlásku.

Ž: *cíl, jetel, obličej, nos, špičák, vous, zrak, lovec, muž, rod, úsměv, obr, pud, vlk*

U: Která podstatná jména rodu mužského jsou v základním tvaru zakončena na tvrdou souhlásku?

Ž: *špičák, zrak, rod, obr, pud, vlk*

U: Převeď tato podstatná jména do 2. p. j. č.

Ž: *špičáku, zraku, rodu, obra, pudu, vlka*

U: Skloňují se podstatná jména mužského rodu, která jsou zakončena tvrdou souhláskou, stejně?

Ž: *Ne, liší se. Některá podstatná jména končí ve 2. p. j. č. na -a, některá na -u.*

U: Máme pro ně dva vzory – PÁN a HRAD. Jsou to tvrdé vzory. Pán je vzor pro podstatná jména rodu mužského životného. Hrad je vzor pro podstatná jména rodu mužského neživotného.

U: Která podstatná jména rodu mužského jsou v základním tvaru zakončena na měkkou souhlásku?

Ž: *obličej, lovec, muž*

U: Tato podstatná jména zapište ve 2. p. j. č.

Ž: *obličeje, lovce, muže*

U: Mají tato podstatná jména rodu mužského, která jsou zakončena na měkkou souhlásku, ve 2. p. j. č. stejnou koncovku?

Ž: *Ano.*

U: Která z nich jsou životná a která neživotná?

Ž: *Životná jsou lovec (-e), muž (-e). Neživotná obličej (-0).*

U: Pro měkká podstatná jména mužského rodu máme dva vzory – MUŽ a STROJ. Muž je vzorem pro podstatná jména rodu mužského životného. Stroj je pro rod neživotný.

U: Která podstatná jména rodu mužského jsou zakončena na obojetnou souhlásku?

Ž: *cíl, jetel, nos, vous, úsměv*

U: Dejte tato podstatná jména do 2. p. j. č.

Ž: *cíle, jetele, nosu, vousu, úsměvu*

U: Podle kterých vzorů se podstatná jména mužského rodu zakončená na obojetnou souhlásku skloňují?

Ž: *cíl (-e, -0), jetel (-e, -0) jako stroj, ostatní jako hrad*

U: Mužská jména zakončená obojetnou souhláskou jsou buď měkká – cíl, jetel, nebo tvrdá – nos, vous, úsměv.

U: Vypište z textu všechna podstatná jména rodu mužského v základním tvaru, která jsou zakončena na samohlásku.

Ž: *vůdce, hrdina*

U: Kolik vzorů potřebujeme pro mužská podstatná jména zakončená v základním tvaru na samohlásku?

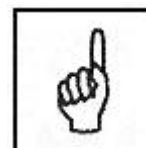
Ž: *Dva.*

U: Podstatná jména rodu mužského zakončená na -a se skloňují podle vzoru PŘESEDÁ a podstatná jména rodu mužského zakončená na -e se skloňují podle vzoru SOUDCE.

Podstatná jména mužského rodu zakončená na samohlásku jsou vždy životná.

Žáci si osvojují algoritmus. Postupují podle schématu v učebnici (schéma je převzato z učebnice českého jazyka pro 4. ročník):

	tvrdou n. obojetnou	život. - pán	
	2. p. -a, -u		tvrdé vzory
	/	neživ. - hrad	
	souhlásku		
/	\	život. - muž	
	měkkou n. obojetnou		měkké vzory
	2. p. -e		
podst. jm. r. muž.		neživ. - stroj	
zakončená na			
\			
	-a	předseda	tvrdý vzor
samohlásku /			
	\ -e	soudce	měkký vzor



Žáci při zařazování podstatného jména k deklinačnímu vzoru pracují podle schématu tak dlouho, dokud si postup neosvojí.

Žáci postupují:

sněhulák: zakončeno na souhlásku tvrdou, 2. pád – sněhuláka (-a), životné (1. p. sněhulák – 4. p. sněhuláka), vzor pán.

Následují aplikační cvičení.



Kontrolní úkol

Pro které typy pravopisu je důležitá dovednost rozlišit životný a neživotný rod (u maskulin) a dovednost zařadit podstatné jméno k deklinačnímu vzoru?



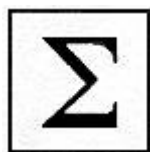
Kontrolní úkol

O který myšlenkový postup se žák při stanovení deklinačního vzoru především opírá?



Korespondenční úkol

Podstatná jména z podkapitoly 1.3 využijte pro přípravu podobné vyučovací hodiny.



Shrnutí části 1.1.3

V této kapitole si autorky kladly za cíl, aby byli žáci vedeni k osvojení si algoritmu pro zařazování podstatných jmen rodu mužského k deklinačním vzorům. Přestože může mít učitel pocit, že tento postup je zdlouhavý, neměl by ho zkracovat, měl by mít vždy na paměti, že si žáci musejí algoritmický postup – dílčí kroky – pro zařazování podstatných jmen k deklinačnímu vzoru náležitě a trvale osvojit. V opačném případě žáci vzory hádají, v důsledku nejsou s to opravit v mluveném projevu použití nesprávného tvaru a v písemném projevu se pak dopouštějí pravopisných chyb v koncovkách podstatných jmen.

1.2 Slovesa – osvojování si vybraných slovesných kategorií



V této části budeme věnovat pozornost některým vybraným jevům z učiva o slovese. Žáci ve 2. ročníku poznávají sloveso podle věcného významu, podle toho, že vyjadřuje děj. Od 3. ročníku probírají mluvnické významy sloves, tj. osobu, číslo, čas (osvojují si tvary v čase přítomném, minulém a budoucím oznamovacího způsobu) a způsob (ve 4.–5. roč.) Osvojují si pojem infinitiv, rozlišují tvary jednoduché a složené. Po seznámení se s kategorií slovesného

způsobu (oznamovacího, rozkazovacího a podmiňovacího) žáci určují slovesné kategorie v pořadí: **osoba, číslo, způsob, čas**.

Důkladné poznání slovesa z hlediska sémantického a mluvnického umožní žákům lépe pochopit např. základní větné členy (podmět a přísudek), větu jednoduchou a souvětí, vytvoří předpoklady pro snazší zvládnutí učiva o slovesném vidu (2. stupeň), o slovese zvrtném a přispěje ke zkvalitnění žákova projevu. Žák se naučí využívat slovesa a jeho (kodifikovaných) tvarů ve vlastním projevu (mluveném a psaném).

Poznámka k učivu o slovese na 1. stupni ZŠ:

Z vlastní praxe doporučujeme, aby žáci při vyhledávání sloves (slovesných tvarů) a určování jejich mluvnických významů (kategorií) pracovali se souvislým textem. Doporučujeme, aby nejdříve uváděli, zda je sloveso ve tvaru jednoduchém nebo složeném. Žáci si často neuvědomují, že přičestí činné (minulé) je ve větě **VŽDY** součástí složeného slovesného tvaru minulého času (přičestí činné + jsem, jsi, (jest), jsme, jste (je) nebo podmiňovacího způsobu (přičestí činné + bych, bys, by, bychom, byste, by) a že přičestí činné (nezačleněné do věty, izolované) je jednoduchý slovesný tvar neurčitý (srovnej Jandová, 1996, Hoflerová, 2007). Tento požadavek podpoříme příklady z praxe. Při identifikaci slovesa (slovesného tvaru) a určování jeho mluvnických kategorií, např. v souvětí *Vyšplhal jsem na ten nejvyšší strom, abych dobře viděl do kraje*, žák uvede z druhé věty pouze přičestí činné (viděl) a následně chybně určí i mluvnické kategorie (osobu 3., způsob oznamovací, čas minulý). Rovněž nelze žákům zadávat k určování slovesných tvarů určitých a neurčitých izolovaná slovesa, např. číst, nesl jsem, zpíval, neboť žáci (a často i učitelé) mylně pokládají jednoduchý slovesný tvar přičestí činného (zpíval) za tvar určitý (viz výše).

1.2.1 Budoucí čas – slovesné tvary

Žáci se nejdříve seznámili s časováním sloves v přítomném čase. Poznali, že se slovesné tvary od sebe liší různými koncovkami: -u, -i, -ím, -ám (čtyři typy časování). Seznámili se s pojmem přítomný tvar.

Žák se má naučit, že přítomné tvary vyjadřují buď čas přítomný (píšu), nebo budoucí (napíšu). Je veden, aby rozlišoval slovesný tvar a význam, který se jím

vyjadřuje. Na základě práce s texty žáci poznávají, že tvary budoucího času mohou mít buď formu tvaru složeného, nebo tvaru jednoduchého.

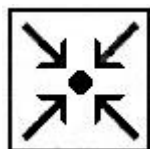
Výchozí text

Mašinfír Knotek už zdálky volá:

„To je ale pěkný nadělení.“

Dojel. Zarazil stroj, přeskočil uhlák, popadl hadici, spustil pumpu a proudem lil do ohně vodu. Oheň vzdoroval, chvíli přešlapoval, ale nakonec zkrotl. V lese uhaslo a už tam jen horce vonělo. Ohniváč opatrně na sobě zamáčkl několik jiskřiček a povídal Knotkovi: „Tak ti, mašinfíre, nastotísíckrát děkuju. A já jsem ti dlužen službu.“

(Václav Čtvrtek: Rumcajs, upravený text)



Metodický postup:

Úkoly k textu:

U: Nahrďte slovo mašinfír slovem téhož významu.

Co byste o mašinfírovi Knotkovi řekli? Byl:

lhostejný

pohotový

bázlivý

drzý

Kdo byl Ohniváč? (ohnivý muž)

Co se asi v lese stalo?

Myslíte, že to nadělení v lese Ohniváč způsobil úmyslně? Vyhledejte věty, které vaše tvrzení dokazují.

Myslíte, že mašinfír Knotek stál o Ohniváčovu protislužbu? Co asi odpověděl?

Na jaké lokomotivě mašinfír Knotek pracoval? (elektrická, motorová, parní)

Myslíte, že by mohla nastat situace, kdy by mašinfír přece jen Ohniváče mohl potřebovat?

Zkuste vyjádřit jinými slovesy:

oheň vzdoroval

chvíli přešlapoval

nakonec zkrotl

Proč myslíte, že je v textu užito zrovna těchto sloves? Jak na vás působí?

Ve které případě (a, b, c) bychom mohli nahradit uvedené sloveso výrazem:
Nakonec si dál říct?

Jak byste se měly vy, děti, chovat, aby se Ohniváč do lesa nedostal?

Podle čeho jste poznali, že se jedná o pohádku? (Podle pohádkové postavy Ohniváče)

Vyvození učiva:

U: Říkejte věty s podtrženými slovesy, jako by se děj měl teprve uskutečnit.

Tabule:

	<i>přítomný čas</i>		<i>přítomný čas *</i>
dojede	<i>x</i>	bude lít	<i>lije</i>
zarazí	<i>x</i>	bude vzdorovat	<i>vzdoruje</i>
přeskočí	<i>x</i>	bude přešlapovat	<i>přešlapuje</i>
popadne	<i>x</i>	bude vonět	<i>voní</i>
spustí	<i>x</i>	bude povídat	<i>povídá</i>
zkrotne	<i>x</i>		
uhasne	<i>x</i>		
zamáčkne	<i>x</i>		

*Poznámka: Bude dopsáno po otázkách, zda můžeme k oběma sloupcům připsat přítomný čas.

U: Porovnejte oba dva sloupce. Čím se tvary sloves liší?

Ž: V prvním sloupci jsou slovesné tvary vyjádřeny jedním slovem, jednoduchým tvarem.

Ve druhém sloupci dvěma, tj. složeným tvarem.

U + Ž: Ke slovesům ve druhém sloupci připíšeme (s žáky) slovesa v přítomném čase.

U: Můžeme připsat ke slovesům v prvním sloupci také přítomný čas?

Ž: Ne. Nejde to.

U: Řekněte vlastními slovy, u kterých sloves se budoucí čas vyjadřuje složenými tvary budoucími?

Ž: U těch, které vyjadřují přítomnost // vyjadřují přítomný čas.

U: Řekněte vlastními slovy, u kterých sloves se budoucí čas vyjadřuje přítomnými tvary?

Ž: U těch, u kterých nejde vyjádřit/utvořit přítomný čas.

U: Z čeho se skládá složený budoucí čas?

bude vonět
/ \
z pomocného slovesa být a infinitivu

(Pomocné sloveso být nám (vyjadřuje věcný význam)

pomáhá tvořit tvary budoucího
času. **Pomáhá** určit osobu, číslo
a čas.)

U + Ž: Společně s žáky vyznačí předpony u sloves v prvním sloupci.

U: Kterými tvary vyjadřují slovesa budoucí čas?

Ž: Tvary složenými a tvary jednoduchými.

Následují kontrolní otázky a cvičení (vytvořené učitelem nebo vybrané z učebnice), které ověří, zda žáci učivu porozuměli.

Poznámka:

Nejčastější chyby, kterých se žáci dopouštějí:

Žáci tvoří budoucí čas sloves nedokonavých pomocí předpon, např. zpívám – zazpívám (správně budu zpívat), píšou – napíšou (správně budu psát). Žákům můžeme zadat úkol, aby uvedli ke slovesům základní tvar: zpívám – zpívat, zazpívám – zazpívat, píšou – psát, napíšou – napsat. Učitel přidá poučení, že se jedná o různá slovesa.



Kontrolní úkol

1. Uved'te, která nedokonavá slovesa vyjadřují budoucí čas pouze jednoduchými tvary.
2. V učebnici českého jazyka pro 1. stupeň vyhledejte, jakým způsobem žáci odůvodňují pravopis osobních koncovek.
3. Prostudujte v lingvistické literatuře přehled koncovek indikativu prezenta nedokonavých sloves a futura sloves dokonavých a v učebnici českého jazyka pro základní školy přehled osobních koncovek sloves.

Posuďte, zda školská definice koncovky splňuje požadavek relativní úplnosti a přesnosti.

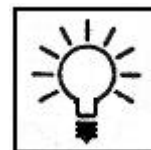
Korespondenční úkol

1. Vymyslete pro žáky problémové cvičení, kterým ověříte, zda žáci učivu porozuměli.



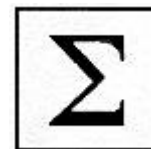
Úkol k zamyšlení

1. Proč žáci po seznámení se slovesným způsobem určují mluvnické kategorie v pořadí: osoba, číslo, způsob, čas?



Shrnutí kapitoly

Cílem této podkapitoly je ukázat, jak můžete společně s žáky vyvodit učivo o slovesných tvarech času budoucího. Jak je vést k pochopení, že slovesa, která přítomnými tvary vyjadřují budoucnost, nemohou vyjádřit přítomný čas.



Citovaná a doporučená literatura

BRABCOVÁ, R. *Didaktika českého jazyka*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24251-0.

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

DVOŘÁKOVÁ, Z., STYBLÍK, V., ONDRÁŠKOVÁ, K. *Metodická příručka k učebnici český jazyk pro 2. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-017-X.

HUBÁČEK, J., JANDOVÁ, E., SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. Opava: OPTYS, spol. s.r.o., 1996. ISBN 80-85819-41-4.

HOFLEROVÁ, E. *Průvodce tvaroslovím současné češtiny*. Odry: Vade Mecum Bohemiae s.r.o., 2007. ISBN 80-86041-35-2.

KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: ÚIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-837-2.



PALENČÁROVÁ, J., KESSELOVÁ, J., KUPCOVÁ, J. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2003. ISBN 80-10-00328-X.

STYBLÍK, V., ONDRÁŠKOVÁ, K. *Metodická příručka k učebnici český jazyk pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-042-0.

STYBLÍK, V., DVOŘÁKOVÁ, Z., ONDRÁŠKOVÁ, K. *Metodická příručka k učebnici český jazyk pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-051-X.

SVOBODOVÁ, J. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava: OU PF, 2003. ISBN 80-7042-301-3.

2 Výuka čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ

V této kapitole se dozvíte:

- jak probíhá současná výuka čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ,
- jaké zásady práce by měl učitel vyučující čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ dodržovat, aby výuka byla efektivní a pro žáky přitažlivá,
- jaké didaktické pomůcky lze ve výuce čtení a psaní použít,
- jaká je metodologie výuky čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ a jak navazuje na vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura,
- jak sestavit vyučovací hodinu čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit pojem počáteční čtenářská gramotnost,
- popsat soudobou metodiku výuky čtení a psaní – jednotlivé etapy a obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura s požadavky na 1. ročník ZŠ,
- vybrat vhodné didaktické pomůcky pro nácvik dovednosti čtení a psaní a samostatně vést vyučovací hodinu.

Klíčová slova kapitoly: počáteční čtenářská gramotnost, didaktika čtení a psaní, vyučovací předmět Český jazyk a literatura v 1. ročníku ZŠ.

Průvodce studiem

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 a 1/2 hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



Text je určen studentům disciplíny Didaktiky čtení a psaní ve studijním oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V rámci této disciplíny mají studenti možnost prostřednictvím předmětových praxí 5RAX1, 5RAX2, 5RAX3 nahlédnout do pedagogické praxe současné školy a ve spolupráci s předmětovým didaktikem a cvičným učitelem se samostatně také podílet na procesu výuky rozvoje *počáteční čtenářské gramotnosti* u žáků 1. ročníku ZŠ ve „funkčním“ pojetí

pro život (funkční gramotnost).

Výuka počátečního čtení a psaní v pedagogické praxi je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v 1. ročníku základní školy, tj. vyučovacího předmětu Český jazyk a literatura. Zavedením RVP ZV by měla procházet také **postupnou proměnou** a učitelé by se měli podílet na rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti, nikoliv jen na kvalitativních a kvantitativních znacích čtenářského výkonu. Tato proměna se však děje velice pomalu.

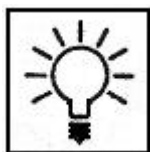
Přesto však vyučovací předmět Český jazyk a literatura má v RVP ZV nyní komplexní charakter, tj. je preferován „*celojazykový princip*“ (dochází k propojení jednotlivých jazykových složek – komunikační a slohové výchovy, jazykové a literární výchovy). Ve vyučovací hodině, popř. vyučovacím bloku, je všem složkám věnováno rovnoměrně stejné množství času, žádná ze složek není opomíjena nebo preferována na úkor jiné, vyučovací hodiny se již nedělí na jazykové (popř. slohové) a literární, jak tomu bylo dříve.

Hlavní cíle tohoto vyučovacího předmětu pro 1. vyučovací období a očekávané výstupy žáka tohoto období podává platná verze RVP ZV 2007.

2.1 Zásady práce učitele ve výuce počátečního čtení a psaní 1. ročníku ZŠ v soudobé koncepci

- Na počátku zahájení procesu výuky by měl učitel **diagnostikovat žákovy vstupní** schopnosti a dovednosti v rozvíjené oblasti čtení a psaní – žákovu výchozí úroveň, s níž do výuky vstupuje (znalost písmen, vlastní dovednost čtení, logopedické vady – povoleno je pouze vadné R a Ř – artikulace mluvidel, pravolevá orientace atd.) a na kterou učitel svou práci navazuje (zařazujeme na začátku škol. roku nebo před započítím nové látky či metodického úseku) – viz jednotlivé složky Vašeho **portfolia na zjištění úrovně školní zralosti a připravenosti disciplíny 5CPS1 a 55PS1**
- Plynule navazuje na předškolní výchovu v MŠ – dominantní aktivitou ve výuce v 1. ročníku je didaktická hra, střídá organizační formy a výukové metody, využívá celý prostor učebny.

- Klade důraz na komunikační funkci jazyka, rozvíjí a kultivuje mluvený projev žáka (včetně práce s dechem a relaxace) – **učitel je mluvní vzor.**
- **Respektuje výkonnostní křivku žáka** – dodržuje základní hygienické návyky při rozvoji dovednosti čtení a psaní – správné sezení, správný úchop psacího náčiní (např. děti nečtou a nepíší vleže na koberci, nepřetěžuje žáky časově náročnými úkoly a činnostmi atd.).
- **Uplatňuje princip tzv. funkčního čtení** – „čtení pro život“ – využití a funkce čtení v návaznosti na běžný život, vybírá texty a motivaci z prostředí, které je dětem blízké (životní situace, dětské příběhy apod.).
- Variuje základní metodické postupy (kombinace výukových metod, forem), uplatňuje metody problémového a kooperativního učení, činnostní princip a prožitkové učení.
- Využívá pro žáky přitažlivé pomůcky – didaktické prostředky (obrázky, jazykové hry – stavebnice s písmenky, karty, nástěnné obrazy, CD, interaktivní tabule, maňásky, loutky apod.),
- Motivuje žáky k rozvoji dovednosti čtení a psaní a kontextových souvislostí – různorodost motivace – motivace v průběhu, a ne pouze na začátku hodiny.
- Respektuje zásadu přiměřené náročnosti, posloupnosti metodických koků (od jednoduššího ke složitějšímu, od jednotlivých částí k celku).
- Hodnotí, co žák umí, čeho dosáhl v individuálním rozvoji sebe sama (pozitivní motivace), nikoliv chyby a to, co žák neumí, co ještě nezvládl – podporuje žákovo zdravé sebehodnocení.
- Společně se žáky mapuje individuální pokroky ve čtení a psaní – např. **vytvářením žákova portfolia** (zakládání prac. listů, písemných prací, přečtených úseků apod.) nebo vlastního místa na nástěnce.
- Klade důraz na spolupráci se spolužáky, s rodinou, s odborníky – knihovníci, spisovatelé, ilustrátoři apod. (literární kavárny, návštěva knihovny apod.).
- Spolupracuje s PPP.
- Nezapomíná, že učitel ve výuce je „facilitátor“ žákova rozvoje, tj. vždy respektuje individuální potřeby žáka a individuální vzdělávací možnosti žáka v rozvoji dovednosti čtení a psaní, nesrovnává s kolektivem.



Otázky k zamyšlení:

1. Vzpomeňte si na svou první třídu, jak probíhala výuka čtení a psaní? Byla pro Vás zábavná, těšili jste se do hodin?
2. Na které další zásady by neměl učitel v 1. ročníku při výuce počátečního čtení a psaní zapomenout?



Příklad motivačních ranních pozdravů:

Odemyky – zamyky,
rozvažte se, jazyky!
A z těch slabik, slov a vět
vykouzlíme celý svět.

Zaklepeme na čelíčko
ťuky, ťuky, ťuk!
Otevř oči pro sluníčko,
nespi, vstávej, kuk!

Dobry den, dobry den,
prejeme vam pekny den,
mame ruce na tleskani a
nozicky na dupani,
dobry den, dobry den,
dneska zlobit nebudem.

(Pozn. Doporučujeme kombinovat s pohybem)



Část pro zájemce

Při rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti, tj. ve výuce počátečního čtení a psaní, je důležité si uvědomit, že úroveň čtenářských dovedností žáka je podle O. Zápotočné ovlivňována především těmito aspekty: **úrovni čtenářské vypělosti žáka, charakterem textu, znalostí významu a kontextu čteného textu, komunikačním záměrem** (O. Zápotočná 2001, s. 299). Proto nezapomeňte na vhodný výběr textu, aby byl pro děti přínosný a smysluplný. **I v 1. ročníku vycházejte od nápadů a námětů dětí, dejte jim prostor výběru.**

2.2 Didaktické pomůcky ve výuce počátečního čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ

Aby výuka rozvoje prvopočátečního čtení a psaní byla efektivní a pro žáky zábavná a motivující k učení, může učitel využít celou řadu didaktických pomůcek a motivačního materiálu. **Vlivem informačních a komunikačních technologií je motivace žáků dnes stále náročnější a vyžaduje větší připravenost učitele, aby udržel žakovu pozornost.**

Tyto pomůcky jsou buď volně prodejné v knihkupectví nebo papírnictví, anebo jsou součástí ucelené metodické řady učebnic pro výuku Českého jazyka a

literatury pro 1. ročník ZŠ jednotlivých nakladatelství. Tvořivý učitel si může řadu pomůcek pro výuku čtení a psaní vyrobit sám. Pro inspiraci uvádíme ty nejčastěji užívané, jak k motivaci, tak pro vlastní proces výuky. Učitel může využít:

- maňáska, loutky, kreslené postavičky či plyšovou hračku (na děti mluví, oslovuje, chválí pod.),
- obrázky či karty s písmeny nebo slabikami se zobrazenými věcmi, které představují nebo na jejíž písmeno či slabiku začínají (nabízí např. nakladatelství Nová škola) – demonstrační obrázky,
- nástěnné obrazy či plakáty s abecedou, s motivačními obrázky písmen (nabízí nakladatelství Studio 1+1, Prodos),
- písmenkové pexeso (na jedné straně písmeno, na druhé obrázek),
- kostky s písmeny nebo slabikami (k vyvozování písmen a slabik), popř. k rozeznávání krátkých a dlouhých samohlásek,
- stavebnice s písmenky (dřevěná písmenka),
- molitanová písmenka (dostupné na objednávku),
- skládací abecedu,
- domino se slovy, popř. slabikami a obrázkem (nabízí nakladatelství Studio 1+1),
- karty se slovy nebo s větami (nabízí nakladatelství Alter, Prodos),
- pohádkové knížky či jednotlivé hrdiny, ať již dětské nebo zvířecí (např. kniha o prvňákovi: „Šimsa“ spisovatelky Hany Doskočilové),
- písmenkové pohádky (pohádky o tom, jak na svět přišlo jednotlivé písmenko, např. L. Horníka).
- sada písmen abecedy – např. písmenka k vystřížení (nakladatelství Alter),
- čtecí karty (nakladatelství Alter, Prodos, Fraus),
- záložka do knížky (motivace – mohou si děti vyrobit samy),
- obrázky, jak správně sedět při psaní, správného úchopu psacího náčiní (tužky, pera),
- nástěnná abeceda psacího písma (tabule psacího písma),
- mazací tabulka s fixem, trojhranné tužky,
- interaktivní tabule, prezentace PowerPoint (součást vybavení školy, zajišťuje vedení ZŠ).

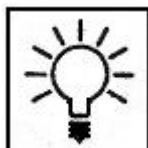
**Úkol:**

Dříve, než budete sami na praxi vyučovat, zjistěte si vybavenost třídy, a které didaktické pomůcky využívá Váš cvičný učitel, popř. uvádějící učitel.

Projděte si nabídky jednotlivých knihkupectví ve Vašem městě nebo internetové stránky Vašeho oblíbeného nakladatelství a zjistěte si nabídku.

**Příklad:**

Udělejte třídu pro děti zajímavou – proměňte ji např. v Zemi písmenek nebo Písmenkové království. Např. nakladatelství TOPP nabízí v sešitovém vydání nápady pro šikovné ručičky – jak si vyrobit motivační písmenkové postavičky včetně přílohy se šablonami jednotlivých postaviček. Pakliže byste nesehnali tento sešit, sami si vyrobte barevná písmenka, postačí vytisknout na počítači a vyvěste po třídě. Využití těchto písmen je celá řada v didaktických hrách. Děti mohou písmenka číst, hledat je ve hře na detektivy, vymýšlet slova apod.

**Otázka k zamyšlení:**

Lze tvořivě vyučovat bez pomůcek? Jaké by mělo být základní vybavení didaktických pomůcek učitelky vyučující počáteční čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ?

2.3 Metodika výuky počátečního čtení

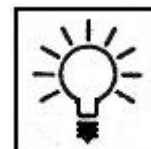
Současná výuka prvopočátečního čtení a psaní má být dnes pojímána v širším kontextu, tj. jako rozvoj „*počáteční čtenářské gramotnosti*“ (**komplex kompetencí spojených s dovedností číst** – rozvoj poslechu, vyjadřování a mluvních dovedností, rozvoj myšlení a kognice na všech úrovních při práci s textem). V praxi se však ještě setkáme převážně s metodikou rozvoje čtení a psaní čistě podle **metody analyticko-syntetické** (dále A-S), v ojedinělých případech v kombinaci s metodou genetickou (dále G), což znamená, že je stále **preferována spíše technika čtení**, tj. jak žák čte (výrazově správně, plynule, vázaně apod.) než co čte a jak rozumí čtenému textu. Pro úspěšný rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti je metoda A-S nedostačující a **je potřeba ji inovovat a variovat**.

Aby však byl zajištěn plynulý přechod na novou metodologii, uvedeme příklady a náměty z praxe (jak rozvíjet dovednost čtení a psaní v počáteční

etapě) podle metody A-S v kombinaci s metodou G realizovanou alternativními (zábavnými) formami a doplněnou o inovační prvky.

Otázka k zamyšlení:

Vzpomenete si, podle jaké metody čtení jste byli vyučováni Vy v 1. třídě ZŠ? Bylo čtení pro Vás zábavou, anebo nutností?



Etapy výuky čtení

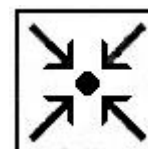
Výuka čtení podle metody A-S má několik etap, které je nutné dodržet. Detailní popis jednotlivých etap metody A-S naleznete ve skriptech doc. PaedDr. R. Wildové, CSc. a PhDr. Z. Křivánka CSc. UK Praha (*Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*) nebo ve skriptech PaedDr. H. Šimičkové, Ph.D. OU Ostrava (*Aspekty prvopočátečního čtení a psaní...*).

První etapou výuky čtení je tzv. **přípravné období** (délka je zhruba 6–9 týdnů) – zaměřujeme se na rozvoj žákova: **mluveného projevu, sluchové analýzy a syntézy, zraku, prostorové orientace a pravolevé orientace myšlení, fantazie, představivosti, soustředěnosti a pozornosti**, jedná se o období **přípravy na čtení a psaní** (uvolňování ruky – ramenního kloubu, loketního a zápěstí, nácvik úchopu tužky – špetky, uvolňovací cviky tužkou či jinými kresebnými prostředky, rozvoj grafomotoriky). Období tzv. „**předslabikářové**“ – z hlediska práce s učebnicí se **jedná o období práce se „ŽIVOU ABECEDOU“** a prvním dílem písanek s „**UVOLŇOVACÍMI CVIKY**“.

Příklad práce s mluvidly:

Práci s mluvidly zařazujeme na začátku vyučovací hodiny (např. v ranním kruhu) po dechových cvičeních nebo vždy před vlastním čtením, k rozmluvení (tzv. **odemykání jazýčků**). Používáme např. shluku hlásek: brbly, brbly, bubly, bubly, pt, pt, bt, bt, bd, bd nebo dětských jednoduchých jazykolamů; můžeme doprovázet pohybem:

„V naší peci piští myši, v naší peci psíci spí.“



„Králíček, králičí král, s králicí Klárou na klavír hrál.“

Zpěv zhudebněného jazykolamu: „Na cvičišti čtyři svišti piští...“

Zpěv libovolné písničky.

Práce **se zrcadlem** – kontrola postavení rtů, jazyku při vyslovování.



Příklad dechového cvičení:

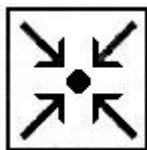
V přípravě na četní je velice důležitá práce s dechem a hospodaření s dechovou kapacitou, proto zařazujeme jednoduchá dechová cvičení, např. odfukování mráček (nádech a výdech), lze motivovat básničkou:

*Slunce vstalo, světlo dalo,
probudilo holčičku,
pak ji něžně, opatrně,
pohladilo tvářičku.*

(Karla Kašáková)

Dále: přivonění si ke květině (nádech), odfuknutí peříčka nebo papírové kuličky z dlaně (výdech), říci krátkou větu na jeden nádech (hospodaření s dechem).

Zařadit můžete také **didaktickou hru „Na větríky“**. Žáci utvoří dvojice nebo dvě družstva a mezi sebe na čáru nebo do vymezeného prostoru se umístí papírová kulička či více kuliček a soutěží se, kdo ji přefoukne na druhou stranu nebo odfoukne dál.

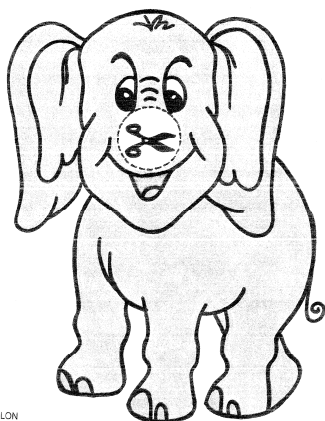


Příklad didaktické hry k rozvoji pravolevé orientace:

Děti mohou stát v kruhu nebo u lavice, učitel dává pokyny: pravou rukou si zakryj levé oko, chyt' se levou rukou za pravé ucho, zvedni levou nohu apod.; nebo žák může ukazovat na druhé osobě: svou pravou rukou ukaž na sousedovo pravé ucho apod.

Jiná obměna – postav se vpravo od židle, dopředu před lavici, vlevo do tabule apod.

Vyrobte si **zábavnou pomůcku**, která usnadní žákům pravolevou orientaci. Využijte třeba našeho **sloníka Jumba**, který má pohyblivý chobot – ukazováček dětí. Každý žák si jej vystříhne z papíru.



Otázka k zamyšlení:

Proč je důležité pro dovednost čtení naučit žáky pracovat s výdechovým proudem a hospodařit s dechovou kapacitou?



Vyvozování písmene

Pro tzv. období „**ŽIVÉ ABECEDY**“ je charakteristické vyzovování písmene /u metody G lze vycházet ze jmen žáků nebo ze slov dětem blízkým/.

Jak lze efektivně vyvodit písmeno?

Je velice důležité, aby žáci znali rozdíl mezi pojmy: **hláska** (to, co slyšíme – v mluvené formě) a **písmeno** (to, co vidíme – v psané formě). Písmeno je grafická značka hlásky. Vždy vysvětlíme na praktických příkladech.

Žáky můžeme seznámit s písmenem např. využitím **Písmenkové pohádky** (např. Pohádky I. Horníka), při čtení pohádky mohou děti písmeno kreslit podle pokynů v pohádce **na mazací tabulku (děti si lépe pamatují to, co mají možnost prožít, proto zapojujeme co nejvíce smyslů)**. Vždy však vycházejte ze zásady názornosti, **děti musí písmenko vidět (na obrázcích) a prožít si jeho vlastní „tvorbu“**.

Poté mohou žáci na danou hlásku (vyvozovaného písmene) **tvorit slova** nebo **hledat z řady obrázků** ty, které na danou hlásku začínají. Písmeno také mohou **vytvořit ze svých těl** (děti utvoří skupiny), a postaví písmenko spojením rukou a nohou. Učitelka však musí určit směr, odkud se písmeno bude číst. Písmeno mohou také **postavit z pastelek** (velká tiskací) apod.

Je také důležité, aby učitelka ukázala žákům **správnou výslovnost hlásky**, jak jsou postavena ústa – pomocí metodických obrázků, zrcadla.

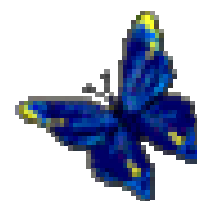
Je žádoucí, aby již od počátku žáci vyvozované písmeno **zapisovali hůlkovým písmem** (je pro děti přirozenější). Netrváme na psaní malého tiskacího tvaru.

Není podstatné, aby ihned po vyvození žáci znali všechny čtyři tvary daného písmene (malý a velký tiskací, malý a velký psací, jak doporučují metodické příručky). Žáky to zatěžuje a brzdí to proces porozumění při práci s tvořením slov (přesto můžeme žáky seznámit se všemi tvary, ale netrváme na jejich užití – tj. číst text z psacích písmen, kdy ještě žák dané písmeno v psacím tvaru neumí napsat). Je důležité, aby byli žáci vedeni k praktickému užití vyvozovaného písmene, tj. uměli jej zapsat (velké tiskací), a předat společně s dalšími písmeny informaci (slovem). Po této etapě lze pracovat s tištěnou formou písmene, např. práce s pracovním listem nebo textem živé abecedy či dětského časopisu. Nabízíme pár příkladů:



Příklady práce s písmeny:

- na pracovním listě mohou žáci označit obrázek, který začíná na vyvozovanou hlásku (v psané formě písmeno),
- spojit obrázek s písmenem,
- zakroužkovat nebo podtrhnout či jinak označit vyvozované písmeno ve slově: M Q T Ý L nebo v textu věty či říkanky,
- určit polohu písmene ve slově – na začátku, na konci, uprostřed slova – totéž s hláskou,
- určit počet slabik ve slově a polohu písmene, ve které slabice se písmeno nachází,
- hledat písmeno v prostoru třídy, kde je umístěno (nástenky, obrázky, závěsné abecedy, plakáty apod.),
- psát písmeno do mřížky – políček podle polohy, kde se ve slově nachází



- vybrané písmeno lze také vyhledávat mezi jinými, např. mezi kartičkami s ostatními písmeny (kartičky s písmeny si můžete vyrobit sami) – toto hledání můžete motivovat hrou „Rybáře“,
- písmena lze také roztřídovat z jiných, např. zobrazených na kartách – „vyber písmeno M“ ...,

- žáci mohou malovat a tvořit obrázky z písmen – „*napiš písmeno M a dokresli, co Ti připomíná*“,
- písmena lze modelovat z plastelíny, z hlíny, z drátků, z bavlnky,
- žáci mohou vyhledávat dvojice – k velkému písmenu malé: „*Najdi velkému M kamaráda malé m.*“,
- vybarvovat písmena podle diktátu učitele (z předlohy písmen nebo textu),
- lze také využít písmenkové pexeso – je však potřeba mít více sad, aby mohla hrát celá třída (ve skupinkách),
- písmena lze psát rukou do vzduchu – učitel/ka může ukazovat zrcadlově,
- písmena lze také psát spolužákovi na záda – určování písmen – žáci utvoří dvojice, jeden sedí zády a druhý mu píše písmeno na záda, ten, co hádá, může písmeno říct nebo napsat na mazací tabulku,
- žáci mohou podle obrázků určovat, které písmeno/a mají dané obrázky společné (např. LES, PES, VES, SENO).

Úkol:

Vymyslete si sami další pracovní aktivity s písmeny, popř. zábavné didaktické hry s písmeny. Vaši hru či námět k práci však vždy nezapomeňte značit a zakládejte – tvořte si své „**profesní portfolio učitele**“.



Část pro zájemce:

V metodě A-S se při vyvozování písmen abecedy vychází od postupu vyvození nejprve všech samohlásek a posléze souhlásek (v učebnicích nakl. Nová škola Živá abeceda je zaveden postup od souhlásek, a to M, L, S, P a poté samohlásky A, E, I, O U). Takové vyvozování písmen (zvlášť sk. samohlásek a zvlášť sk. souhlásek) je bez návaznosti na život a především bez významu obsahu čteného; vede děti k pamětnému učení – v těchto etapách nečtou, nýbrž odříkávají řady hlásek pamětně. Demotivační je také fakt, že v této etapě vyvozování děti „nečtou“, ale znají pouze některé hlásky – písmena. Proto **doporučujeme již při vyvozování jednotlivých písmen nedodržovat čistě analyticko-syntetický postup vyvozování písmen, ale vyvozujte vždy již samohlásku se souhláskou a tvořte od samého počátku se žáky slova, která**



jsou blízka jejich životním situacím, děti nabývají velice rychle dojmu, že čtou. Předkládejte také dětem písmena ve slovech, které jste ještě nevyvozovali, žáci si je spontánně a automaticky osvojí.

Druhou etapu tvoří práce se slabikou (v metodě G se slabika neuzívá). Slabiku čteme vždy jako celek. **Tato etapa však brzdí rozvoj porozumění čtenému textu. Žáci ze slabik tvoří slova bez kontextového významu z textu.**



Příklady práce slabikou:

- žáci mohou pracovat se skládací abecedou nebo nastříhanou abecedou, kdy tvoří z jednotlivých písmen slabiky či slova (nabízí nakladatelství Alter),
- při vyslovování slov si žák podloží pod bradu hřbet ruky a podle ťukání brady do hřbetu ruky určuje počet slabik ve slově,
- vyhledávání slabik z psaného souvislého textu – zakroužkování, podržení,
- spojování slabik s obrázkem,
- tvoření obrázků ze slabik, tvoření slov ze slabik,
- sluchová analýza a syntéza slabik ze slov, určování počtu – krátká a dlouhá slabika,
- hra na čárkovanou – učitel/ka říká slova a žáci zakreslují podle slabik čárky a tečky, např. SLON ● (jedna slabika, krátká, zaznačíme tečkou: ●)

MÍLA — ● (dvě slabiky, dlouhá – zaznačíme čárkou — ,
krátká, zaznačíme ●)

Později můžeme takto pracovat s jednotlivými slovy a značit je po jednotlivých hláskách.



Hra na módní přehlídku:

Každý žák dostane na lepícím papírku napsanou slabiku, kterou si připevní na oblečení. Učitel říká slova, ti, kdo mají na svém lístečku slabiku obsaženou ve vysloveném slově, se postaví a vytvoří model, popř. se projdou po třídě. Tato hra také rozvíjí pozornost, postřeh a sluchovou analýzu.

Třetí období je SLABIKÁŘOVÉ, tj. práce se SLABIKÁŘEM. Ačkoli v této etapě žáci neznají v metodě A-S ještě celou abecedu, od samého počátku práce se slabikářem rozvíjíme především **čtení s porozuměním čteného obsahu a s uvedením do děje**. Je velice důležité děti ke čtení motivovat volbou vhodných a pro ně zajímavých textů.

Z hlediska utváření si vztahu ke knize můžeme toto období se slabikářem zahájit slavnostně a dětem předat tzv. **Pamětní list na 1. den se Slabikářem**. **Etapa práce se Slabikářem** je pro žáky velice klíčovou pro utváření si kladného postoje ke čtení a využití dovednosti čtení v běžném životě. Díky tomu, že žáci již čtou celá slova a věty, máme stále na paměti, že **velice důležitá je přitažlivost textů, které dětem ke čtení předkládáme**. **Především však žáky čtením nepřetěžujeme**.

Pozor si dáváme u čtení nahlas před celou třídou, zejména u dětí, u nichž máme podezření na poruchu čtení (dyslexii). Kromě slabikářových textů pracujeme také s texty mimoslabikářovými, s texty dětských knih a dětských časopisů, které dětem nabízejí řadu zajímavých informací pro život.

Při práci se čteným textem učitel vede žáky k tomu, aby žák dovedl:

- a) vyjádřit hlavní myšlenku – poslání textu (obsahu čteného, úseku),
- b) vysvětlit nebo doložit porozumění toho, co přečetl (na příkladu, jak tomu rozumí – vysvětlit, popsat),
- c) srovnat to, co přečetl, s vlastní zkušeností,
- d) srovnat to, co přečetl, s jinými texty, které přečetl (dříve),
- e) předvídat, co se stane v dalších částech čteného textu (dokončit text),
- f) učinit zobecnění a závěr o tom, co přečetl.

Po ukončení práce se Slabikářem mohou pro motivaci žáci obdržet DIPLOM nebo TITUL, který si mohou nalepit: „*Malý čtenář*“

2.4 Metodika výuky počátečního psaní

Základem nácviku psaní je vždy správné sezení a úchop psacího náčiní (které často není pro děti samozřejmostí) – uvolněná ruka a vyhraněná lateralita. V 1. ročníku by měl žák bezpečně vědět, která je jeho vedoucí ruka, kterou uchopuje psací a kreslicí náčiní (viz prvky školní zralosti a připravenosti). **Stejný důraz na správnost klademe také při práci s leváky**.

Jak naučit děti správně sedět a držet psací náčiní?



Zkuste to např. říkankou, kterou si děti zapamatují, a povede je, jak na to:

Pozor, žáci prvňáci, *(děti si sednou a zpozorní)*

co teď máme na práci.

Sešit mírně nakloníme, *(vzít sešit a nachystat jej)*

a rovně se posadíme.

Pravá, levá, z rukou stříška, *(položít ruce na stůl – pokrčení v loktu)*

schová se tam pampeliška.

A co hlavu,

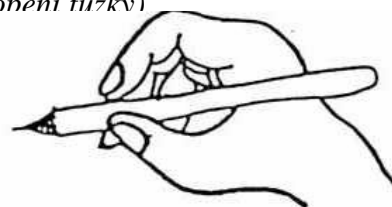
jak ji dáš, hlavu pěkně narovnáš, *(kontrola hlavy, narovnání)*

nohy dáme do podlahy, *(kontrola postavení nohou)*

ať máš krásné rovné tahy

A s lehkostí motýlí, *(lehké uchopení tužky)*

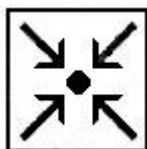
písmenko je za chvíli.



Úkol:

Pokuste se vysvětlit, proč je důležité dbát především u žáků v 1. ročníku na dodržování správného sezení a úchopu tužky. Jaké důsledky pro žáka může mít nedodržování tohoto pravidla v budoucnosti?

Při nácvičku psaní je také důležitá **správná volba psacího náčiní**, zpočátku vždy doporučujeme co nejměkčí – např. trojhranné **tužky s tvrdostí č. 1, 2**.



Příklady cvičení:

Jak rozvíjet jemnou motoriku a grafomotoriku?

Než přejdeme k vlastnímu nácvičku psaní na psací ploše listu písanky – sešitu, využíváme k uvolnění ruky a nácvičku správného držení psacího náčiní především **velké psací plochy** v různých polohách – vodorovné, svislé (což umožňuje např. balicí papír, tabule) a **psací plochy s různým povrchem**, kde si žáci uvědomí nejen „stopu“ psacího náčiní, ale jimiž především uvolní

ramenní kloub. Proto k uvolnění ruky využíváme cvičení bez psacího náčiní i s psacím náčiním:

- **Cvičení k uvolnění ramenního a loketního kloubu** – učitelka předvádí, žáci opakuji pohyby:
napodobování letu ptáků – např. čápů – paže jako křídla – mávání křídly,
napodobování pohybu při setí, kosení trávy,
bočné kruhy s napnutými pažemi, bočné kruhy s ohnutím v loketním kloubu,
čelné kruhy s napnutými pažemi před obličejem – „větrný mlýn“,
- **Cvičení k uvolnění zápěstí a nácvičku špetky:**
postavení palce proti všem prstům – dalekohled,
solení chleba, drobení slepičkám,
postupné dotyky palce s ostatními prsty – tam i zpět,
dotyky prstů o stůl – ťukání dešťku,
znázorňování hraní na klarinet – ve vzduchu,
hraní jako na klavír – ťukání jednotlivými prstíky o stůl,
otevřít dlaň – udělat z prstíků špetku – zavřít dlaň – rytmicky střídat,
tleskání rukama,
mačkání míčku,

Cvičení s psacím náčiním – využití kresby, velké psací plochy:

kresba a uvolňovací cviky tužkou či pastelkou na balicí papír (na podlaze),
kresba a uvolňovací cvičení na tabuli,
kresba a psaní rukou do vzduchu (s psacím náčiním nebo ukazovákem),
kresba a psaní do různých povrchů (např. rytí klacíkem, špejlí, tužkou):
plocha z plastelíny – plocha z písku – plocha z cukru – šterk,
kresba křídou na beton (chodník),
kresba štětcem a vodovými barvami na balicí papír a jiné;

- cvičení žáci mohou provádět v různých polohách – ve stoje, v sedu, v kleku, vleže na zádech...,
- uvedená cvičení především k uvolnění zápěstí, prstů a nácvičku špetky (dle Vašeho výběru – vždy 2–3 cvičení) využíváme vždy před každým nácvikem psaní do písanky nebo sešitu,

- motivujeme různými říkadly a písničkami (naleznete v metodických příručkách).

Vlastní nácvik psaní

Ve vlastní etapě nácviku psaní následuje po výše uvedených cvičeních psaní uvolňovacích **grafických elementů do 1. dílů Písanek** – většinou s názvem: „**UVOLŇOVACÍ CVIKY**“, kde se žáci učí pracovat již s malou psací plochou (stránky velikosti formátu A4), nejprve bez omezení plochy, následně s omezením, kde grafická cvičení vepisují do liniemi vyhraněných prostorů a nakonec do širokých linek postupně se zužujících v dalších dílech písanek.

Příklady grafických elementů a konkrétní metodický postup při práci s nimi obdržíte na semináři výukové disciplíny Didaktika čtení a psaní.

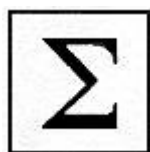
Po nácviku psaní uvolňovacích cviků a prvotních grafických elementů, které jsou základní průpravou pro psaní písemných tvarů psacích písmen, následuje nácvik vlastních – jednotlivých psacích tvarů psacích písmen.

I tato metodika má konkrétní postupy, které je nutné dodržet (viz Didaktika čtení a psaní). Vždy však dodržujeme zásadu přiměřené náročnosti a posloupnosti, a psací tvar psacího písmene učíme žáky po částech, které následně jedním tahem spojujeme. Je důležité dbát na názornost a celý postup žákům ukázat na velké ploše – na tabuli, a společně žáky při psaní vést a kontrolovat (proto je také důležité, aby byl učitel schopen ukazovat psaní psacího tvaru v zrcadlově otočeném postupu, neboť vždy stojíme před žáky čelem a žáci po nás postup opakují).



Korespondenční úkol:

Na základě znalostí metodických postupů z disciplíny Didaktiky čtení a psaní sestavte na konkrétní část učiva vyučovací hodinu v 1. ročníku ZŠ.



Shrnutí kapitoly

Hlavním úkolem studentů pedagogické praxe disciplíny Didaktiky čtení a psaní je vést žáky k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti se zaměřením na tzv. funkční čtení pro život, ačkoli v praxi stále ještě převládá metodologie výuky čtení podle metody analyticko-syntetické. Z pohledu současné metodologie

výuky rozvoje prvopočátečního čtení a psaní je potřeba tuto metodologii inovovat a variovat. Je však velice důležité nezapomínat na to, že výuka v 1. ročníku musí být pro žáky nejen přínosná z pohledu rozvoje žákových znalostí a dovedností, ale také především motivující a zábavná.

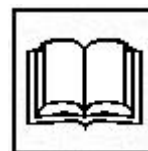
Kontrolní otázky a úkoly:

1. Popište nedostatky výuky podle principů metody analyticko-syntetické.
2. Vysvětlete termín počáteční čtenářská gramotnost.
3. Jak lze hodnotit písemný projev žáka, aby byl pro žáka motivující?
4. Které očekávané výstupy musí zvládnout žák na konci 1. ročníku v oblasti rozvoje čtení a psaní?



Citovaná a doporučená literatura

1. DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.
2. FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni ZŠ*. Brno: Paido, 2000.
3. KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: PdF UK, 1998. 142 s. ISBN 80-86039-55-2.
4. WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-103-6.



3 Pedagogická praxe v matematice na 1. stupni základní školy

Tato část učebního textu je psána podle zásad určených pro distanční formu vzdělávání, mimo jiné převážně k samostatnému studiu. Jejím smyslem je poskytnout studentům studijní materiál k úspěšné realizaci všech typů praxí zařazených do studijního programu „Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“. Rovněž lze tento text využít zejména v začátcích pedagogické praxe „nových“ učitelů.

Nejprve, než se seznámíme se strukturou této části textu, dovoluji citovat pohledy, názory a stanoviska učitelů z praxe.

- ✓ „Matematika je obor, který mám moc ráda. Myslím, že je to velmi důležité v práci učitele. Děti jsou jeden obrovský lakmusový papír a my svou energií, kterou máme, k nim „vyzařujeme“, a ony si z toho berou to kladné – to, co nás samotné baví. Ale pozor, i to špatné, když nás něco nebaví. Jedno moudro říká, že nás baví to, co umíme. Snažím se o to i já.“
- ✓ „Velkou devizou matematiky je přesnost a logika. Na 1. stupni ZŠ je úloha učitele nesmírně důležitá, nejen po stránce citové, ale i tedy mít schopnost empatie k dětem, vnímat jejich potřeby, umět chválit a povzbuzovat při sebemenším úspěchu, nepoukazovat jen na nedostatky a neúspěchy.“

Role učitele spočívá také v tom, jak umíme formulovat v matematice otázku, jak umíme přesně reagovat na varianty řešení, jak umíme děti vést jednoduše a zároveň bez chyb k výsledku, k cíli naší práce. Nejdůležitější úkol je v dětech vypěstovat pocit **mít školu rád a cítit se v ní dobře!**

Po prostudování textu budete znát:

- především základní poznatky pro vytváření učebních, tematických plánů, základní informace týkající se hospitačních záznamů, tvorby příprav na výuku matematiky na 1. stupni základní školy.

Získáte:

- vědomosti a znalosti pro zdařilé vykonání všech typů praxí v předmětu matematika, rovněž i pro počátky své pedagogické činnosti.

3.1 Organizace vyučování matematiky na 1. stupni ZŠ

V této kapitole se dozvíte:

- jaké jsou základní typy vyučovacích hodin a jejich orientační náplň v předmětu matematika,
- stručnou charakteristiku prvků vyučovací hodiny matematiky,
- o problémech spojených s výukou matematiky v souvislosti s orientací na průměrného žáka,
- o postupech, jak využívat diferenciaci žáků k optimálnímu zvládnutí výukových cílů.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- charakterizovat stěžejní typy hodin matematiky s jejich obsahovou náplní,
- popsat charakteristiku prvků vyučovací jednotky v matematice,
- stručně objasnit pojem průměrný žák,
- vysvětlit možnosti a úlohu diferenciaci žáků,
- objasnit nezbytnou úlohu samostatné práce s učebnicí a pracovními sešity.

Klíčová slova kapitoly: základní typy vyučovacích hodin v matematice, prvky vyučovacích hodin, průměrný žák, diferenciaci žáků, samostatná práce.

**Průvodce studiem**

V následujících podkapitolách jsou rozpracovány jednotlivé části vztahující se k problematice tohoto tematického celku.

3.1.1 Typy vyučovacích hodin matematiky na 1. stupni základní školy

V jednotlivých vyučovacích hodinách, nyní i dle RVP (resp. ŠVP) jsou určeny základní didaktické cíle, přičemž jeden má vždy být hlavní. Z tohoto hlavního cíle je možné hodiny matematiky začlenit do jedné ze základních kategorií – typů.

A to:

- a) hodiny prověřování vstupních znalostí (týká se zejména 1. ročníku),
- b) hodiny prvotního osvojování nových vědomostí (poznatků),
- c) hodiny zaměřené na formování dovedností a návyků,
- d) hodiny určené k dílčímu a následně celkovému upevňování znalostí,
- e) hodiny závěrečné (shrnující) kontroly a hodnocení dovedností, vědomostí i návyků.

ad a)

Tyto vyučovací hodiny, zejména na úvod 1. ročníku základní školy, jsou orientovány na „matematické“ znalosti, vědomosti z předškolní výchovy, ale i zjištění si prvotních návyků žáků a vytvoření si základního přehledu o „úrovni“ třídy.

Téměř totéž se týká zahájení každého nového školního roku a vždy, kdy dochází ke změně třídního učitele.

ad b, c)

Podle didaktických zásad se převážná část hodin výuky, zaměřená na počáteční osvojování si nových poznatků, člení do dvou kategorií – tj. na hodiny smíšené (kombinované) a hodiny zaměřené na získávání nových vědomostí (zejména ve vyšších ročnících 1. stupně základní školy).

Hodina kombinovaná má v matematice zpravidla následující strukturu:

- kontrola domácího úkolu (frontálně i individuálně; přitom různými formami),
- shrnující kontrola učiva minulé vyučovací hodiny, zejména s využitím různých frontálních forem,
- uvedení a vlastní výuka nového učiva,
- upevnění nového učiva (převážně formou procvičování),

- zadání dalšího domácího úkolu, a to převážně nejen z nového, ale i předchozího učiva).

Ke kladným prvkům patří její struktura, kdy se v poměrně krátkých časových intervalech střídají různé činnosti ve vztazích učitel ↔ žák. Nespornou výhodou těchto hodin je, že žáci nejsou dlouhodobě orientováni k jedné myšlenkové činnosti. Jejich nevýhodou je pak zejména nedodržení časového harmonogramu přípravy na hodinu učitelem. Velmi častým jevem je skutečnost, že ve vzájemném (dříve uvedeném) vzdělávacím kontaktu se některá z prvních částí neúměrně protáhne, a pak následuje učitelův „úprk“ ke splnění cíle hodiny. Z uvedeného vyplývá následující posloupnost: Prodloužení kontroly domácího úkolu může vést k nevyužití vhodných (přitom předem naplánovaných) metod prezentace nového učiva, následně k jeho nedostatečné prezentaci na příkladech, navazujícímu procvičení i zadání domácího úkolu. Tato okolnost velmi často ovlivní skutečnost, že žáci probírané téma nepochopí. Důsledkem pak bývají nesprávná řešení nejen úloh k procvičení (zde může pomoci ještě učitel), ale zejména domácích úloh.

Hodiny zaměřené na získávání nových vědomostí je možné zařadit zejména ve vyšších ročnících 1. stupně základní školy, k ucelenému tématu. Jsou věleňovány do hodin, kde jde o jistým způsobem dílčí uzavřený celek. Většinou mají následující strukturu:

- prezentace nového učiva dle zvolené formy učitelem; upevnění nového učiva (převážně formou procvičování),
- zadání domácího úkolu, a to převážně nejen z nového, ale rovněž i z předchozího učiva).

Tyto hodiny vyžadují uvedení do řešeného a následně probíraného tématu, přitom na nejrůznějších typech úloh z praxe, a navíc, k jejichž řešení lze využít zejména různých metod řešení (modelování, grafické znázornění, ap.).

ad d)

Hodiny určené k dílčímu a následně celkovému upevnování znalostí charakterizujeme také jako hodiny procvičovací. V jejich rámci by žáci měli jejich převážnou část věnovat své samostatné práci.

Nezbytná poznámka: Učitel by měl neprodleně, tj. v příští vyučovací hodině, zadanou samostatnou práci vyhodnotit a seznámit žáky s jejich osobními

výsledky, případně „problematické“ úlohy (úlohy, ve kterých bylo nejvíce chyb) „optimálně“ vyřešit.

ad e)

Hodiny závěrečné (shrnující) kontroly a hodnocení dovedností, vědomostí i návyků. V pedagogické literatuře se mnohdy nazývají metody klasifikační. Někdy jsou ještě rozdělovány na hodiny písemné kontroly a hodiny ústního zkoušení. Konkrétní hodnocení, které je provedeno vždy, je jednou z charakteristik, kterou se liší od předem uvedených typů.

3.1.2 Struktura vyučovací hodiny matematiky na 1. stupni základní školy.

Vyučovací hodina (převážně 45´) je v základní škole určující organizační formou. Formou, která se přímo vztahuje k hromadnému vyučování na tomto typu školy. Jejím cílem je v souvislosti s příslušným vzdělávacím programem, tzn. požadovaným vzdělávacím i výchovným úkolům, ji vhodně využít. Při tomto výchovně vzdělávacím procesu je nezbytné zařadit vhodné metody, postupy, které stanovené záměry, úkoly a cíle umožní optimálně realizovat.

Shrneme-li to, základním článkem vyučování matematiky na základní škole, a tedy i na jejím 1. stupni, je vyučovací hodina.

Doplňující formou jsou: volitelné předměty, skupinová a individuální práce s talentovanými i méně nadanými žáky mimo řádnou výuku, domácí úlohy a úkoly (i individuálního charakteru).

Při plnění základních úkolů vyučování matematiky lze využít těchto didaktických prvků:

- prezentace nového učiva,
- upevnění nového učiva,
- řešení příkladů, úloh a jejich procvičení,
- utvrzení předem probíraného učiva,
- kontrola samostatných a domácích prací žáků,
- prověřování vědomostí, dovedností i návyků žáků,
- hodnocení vědomostí, dovedností i návyků žáků.

Z uvedených didaktických prvků je můžeme pro přípravu na vyučovací hodinu vybrat a lineárně uspořádat podle požadovaného cíle. Nezbytně však musíme respektovat cíl hodiny!

Poznámky k některým prvkům vyučovacích hodin:

- Aktivní zapojení žáků a jejich samostatnost v myšlení je nutným předpokladem seznamování se s novým učivem. Tzv. „hotová“ teoretická i praktická zkušenost by měla být učitelem použita jen sporadicky. Jinak by šlo pouze o informace, ale nikoliv o získání nových poznatků. Informaci mohou žáci chápat jen jako poznatek, který však jen někteří dokážou zařadit do „svého“, i když matematického systému.
- Upevnění nového učiva odpovídá začlenění do dosavadních žákových poznatků (zda patří mezi, nebo na „konec“). Upevnění, tj. mimo jiné i zařazení nově sdělených poznatků, může být jen první fází, nově sdělený poznatek musí být pochopen ve všech souvislostech, včetně jeho aplikací. Zde je vhodné rozčlenit několik vzájemných vazeb. Jednou fází je řešení motivační úlohy či úloh učitelem a následné zobecnění. Jinou je pak vyvození motivační strategie učitelem a formulace problému či problémů žáky, vyřešení, zobecnění, předložení obecného závěru. Další pak již jen znamená navození problémů, které žáci mohou formulovat, následně řešit a samostatně vyvodit shrnutí.
- Řešení příkladů, úloh a jejich procvičení může být použito ve všech fázích výchovně vzdělávacího procesu. Zejména motivaci, procvičování, zadání samostatných prací, hodnocení.
- V průběhu vyučování matematiky na 1. stupni základní školy je nezbytné pravidelné opakování (řešení úloh) nejen z předchozích vyučovacích hodin daného ročníku. Nezbytně je nutné vracet se i do ročníků „nižších“ – opakovat, procvičovat!
- Kontrola samostatných a domácích prací žáků musí být prováděna ihned po zadání, tj. přímo v hodině, případně po zadání domácí práce v hodině následující. Klasifikace domácích úkolů se zpravidla neprovádí. Domácí úkoly je možné řešit v i samostatném sešitě.
- Prověřování vědomostí, dovedností i návyků žáků musí být ukazatelem pro učitele, jak žáci zvládli dílčí etapy probíraného učiva, zda stanovených záměrů bylo dosaženo.

- Hodnocení i klasifikace jsou přímou součástí vyučování. Je jím i každý dílčí závěr učitele o žakových dovednostech, vlastnostech. Je rovněž nezbytné mít konkrétní přehled o žakových kladech i záporech, a vědět, jak zmíněné nedostatky odstranit. Slouží k prověřování vědomostí, návyků, dovedností. Učitel si musí zjistit, zda byly splněny požadavky určené vzdělávacími programy. Klasifikace – tj. výsledek hodnocení učitele dle kritérií a formy stanovené klasifikačním řádem.

Část pro zájemce

Zde z pohledu autorů doporučujeme inspiraci i věcnost čerpat z různých zdrojů. Např. edicí učebnic a pracovních sešitů, případně metodických příruček. Přitom však nejen těch současně používaných, ale i z předchozích období, tj. v rámci jednotlivých etap vyučování matematiky.



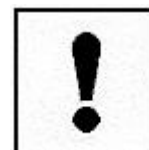
Kontrolní otázky a úkoly:

1. Ze kterých prvků se zpravidla skládá vyučovací hodina matematiky?
2. Tyto prvky charakterizujte.
3. Jaké rozeznáváte typy vyučovacích hodin v matematice na 1. stupni základní školy?
4. Formulujte jejich obsahovou náplň.
5. Jakých forem diferencované práce lze při výuce matematiky použít?



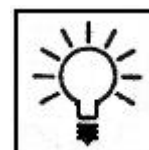
Úkoly k textu

1. Vytvořte si vlastní písemnou přípravu pro učitele, ve které budete prezentovat jednotlivé prvky vyučovacích hodin matematiky na 1. stupni ZŠ. Doplněte je ilustrujícími příklady.
2. Vytvořte si vlastní písemnou přípravu pro učitele, ve které budete prezentovat základní typy vyučovacích hodin matematiky na 1. stupni ZŠ. Doplněte je vhodnými konkrétními náměty.



Otázky k zamyšlení:

1. Jaká bude optimální proporce využití jednotlivých typů vyučovacích hodin v matematice v jednotlivých ročnících 1. stupně (vlastní, případně konzultované stanovisko)? Vytvořte si vlastní písemné



přípravy pro učitele, ve kterých budou prezentovány jednotlivé prvky vyučovací hodiny matematiky na 1. stupni ZŠ. Doplňte je ilustrujícími příklady.

2. Jaký bude vhodný podíl dílčího i závěrečného hodnocení žáků ve vzájemném vztahu s vlastní, konkrétní výukou a domácími pracemi?



Korespondenční úkoly

V této části textu odkazujeme na oddíl „Úkoly k textu“



Citovaná a doporučená literatura:

Je uvedena v závěru této části distančního textu.

3.2 Příprava učitele na vyučování matematiky

V této kapitole se dozvíte:

- jaké prameny využívá učitel při přípravě na vyučování matematiky,
- o roli školního vzdělávacího programu,
- jak se vytváří a co je obsahem tematického plánu výuky.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit záměry tematického plánu pro pedagoga,
- umět popsat systém vzdělávacího programu,
- vytvořit základní tematický plán pro daný ročník.

Klíčová slova kapitoly: Rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, učební osnovy, roční tematický plán.

Rámcové vzdělávací programy stanovují povinný rozsah, obsah i podmínky vzdělávání. Tyto jsou jednoznačně určené pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Zpracovává (případně upravuje) je MŠMT: „Národní vzdělávací program vzdělávání“, a to pro jednotlivé typy škol, tedy i školu základní. Stanovení

konkrétních cílů vzdělávání i jeho konkrétní délku, obsah, časový plán i formy vzdělávání určuje Rámcový vzdělávací program, jehož vyústěním je školní vzdělávací program. Učební osnovy charakterizující „vše“ o dané disciplíně, jsou pro výuku daného předmětu závazné. Určující je výstup – co má žák umět. Pro výuku matematiky stanoví přesné dílčí cíle, záměry a úkoly konkrétní tematický plán. Je nezbytné připomenout, že obsahuje návaznost jednotlivých výukových prvků (chronologii), časový plán výuky včetně používané základní literatury. Dále je vhodné upozornit, že v rámci učebního plánu školy je dána hodinová dotace pro příslušný předmět. A ta má rozhodující vliv na tvorbu časového plánu výuky školního roku. Při jeho tvorbě je nutné počítat se ztrátami (struktura kalendářního roku, školního roku a další vlivy).

3.2.1 Tematický plán učiva

Pro výuku každého předmětu, a zejména matematiky, jej lze považovat za téměř nepostradatelný. V průběhu školního roku je při organizaci vyučování celoroční tematický plán „základním“ dokumentem pro práci učitele. Sice podle školského zákona nepatří k povinné školní dokumentaci, ale vzhledem ke splnění vzdělávacích i výchovných úkolů uvedených v RVP je základním východiskem pro vlastní výuku. Při jeho tvorbě je nezbytné respektovat učební osnovy předmětu daného ročníku, které obsahuje ŠVP. Tento plán obsahuje zejména předmětem rozvíjené kompetence, předpokládané výstupy, chronologii jednotlivých témat, průřezová témata i mezipředmětové „vztahy“ (přesahy). Je doplněn o časový plán výuky a základní studijní vzdělávací materiál (učebnice ap.). Dále se při jeho tvorbě opíráme o učební plán školy, který stanoví hodinovou týdenní dotaci, jež je nepostradatelným faktorem při vytváření časového plánu.

Ukázka orientačního (schematického) zpracování celoročního tematického plánu a časového rozdělení témat:

Předmět:

Školní rok:

Ročník:

Týdenní dotace:

Učebnice:

Očekávané výstupy RVP:

- číslo a početní operace
- závislosti a práce s daty
- geometrie v rovině a prostoru
- nestandardní aplikační úlohy a problémy

Školní výstupy	Učivo	Přesahy a vazby (mezipředmětové vztahy, průřezová témata)	Poznámky (měsíc, počet hodin)
Žák: - pracuje s...	Numerace	EV, VV...	Září, 10 Říjen, 15

3.3 Příprava učitele na vyučovací hodinu matematiky

V této kapitole se dozvíte:

- o podmínkách a postupech přípravy učitele na vyučovací hodinu,
- o struktuře přípravy (zejména písemné) a její vlastní tvorbě,
- o jejím využití přímo v rámci výukové hodiny,

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- charakterizovat dílčí kroky přípravy na vyučovací hodinu,
- vytvořit vlastní přípravu na hodinu (hodiny),
- charakter přípravy orientovat na typ vyučovací hodiny,
- písemnou přípravu využívat ve vyučovací hodině,

Klíčová slova kapitoly: příprava teoretická, písemná příprava, časové rozvržení písemné přípravy, výstupy vyučovacích hodin.

Každá příprava na vyučovací hodinu obsahuje jisté doporučené fáze, které je vhodné respektovat. Neměla by být zpracována jen na základě osobních

východisek vyplývajících z předchozích zkušeností, předpokladů. Na základě prostudovaných teoretických záležitostí a studia zejména základní literatury (učebnice, metodické příručky ap.) by se měla vždy stát tvůrčím činitelem k naplnění dílčích i souhrnných cílů výuky.

Fáze přípravy učitele: tzn. teoretickou přípravu (zejména znovu si osvojení pojmů ve všech vzájemných souvislostech), následně si učitel vytvoří vlastní přípravu (zejména úlohy propočítat – kontrola!). Při přípravě na navazující výukovou hodinu této přípravy využít – a tím si vytvořit předpoklady k vypracování „jistého katalogu“, který by mohl sloužit jako východisko pro výuku v následujících letech.

Při vlastní, zejména písemné přípravě na vyučovací hodinu, by měl učitel respektovat několik základních pravidel:

- plně si ujasnit, jaký tematický celek probírá (přitom ve všech vzájemných vazbách),
- na jaké dovednosti a znalosti může navázat,
- využívá předchozích příprav vlastních nebo kolegů,
- respektuje tematické plány,
- využívá výchovných i vzdělávacích strategií,
- zaměří se na formy vyučování; frontálního, skupinové práce v homogenních či heterogenních skupinách, práci ve dvojicích, samostatnou práci, projekty, ap.

Při plánování konkrétní vyučovací hodiny navíc vychází z materiálních podmínek, které mu škola poskytne, tj. zejména učebnic a dalšího didaktického materiálu.

Osobní zkušenosti, způsoby využití všech didaktických potřeb a učitelův „teoretický základ“ je rozhodujícím předpokladem pro konkrétní písemnou přípravu na vyučovací hodinu. Její struktura je doplněna jistým (předpokládaným) časovým harmonogramem. Ke splnění cíle je vhodné využít cíleně zaměřené úkoly, prezentace jejich řešení ve všech částech jejich řešení. Je možné zařadit i orientační zkoušení, krátké „desetiminutovky“, problémové úlohy či motivační otázky.

3.3.1 Ukázka hospitačního záznamu

Uvedená ukázka slouží k ucelenému záznamu či popisu všech sledovaných jevů, které se probírají v rámci rozboru a vyhodnocení příslušné vyučovací hodiny.

Ukázka „formuláře“ hospitačního záznamu:

Záznam o hospitaci

Datum Kolikátá vyučovací hodina

Škola Třída

Vyučující

Vzdělávací program

Tematický celek

Téma hodiny

Cíl hodiny

Vlastní pozorování

Čas	Průběh vyučovací hodiny	Učitel	Žáci
Poznámky (dotazy)			

Rozbor hospitace

Klady (+)	Zápory (–)
Závěry	

3.3.1 Ukázky příprav na vyučovací hodinu matematiky na 1. stupni základní školy

Zde se čtenáři mohou seznámit s variantami příprav na vyučovací hodinu aritmetiky a geometrie na 1. stupni základní školy.

a) aritmetika

Ukázka písemné přípravy praktikanta na vyučovací hodinu ve 2. ročníku ZŠ

Používané učebnice:	Matematika pro 2. ročník základní školy, 2. díl, Prodos 1992 autor : H. Mikulenková, L. Konečná
	Zajímavá matematika pro druháky Prodos 1995 autor : H. Mikulenková, J. Molnár
Tematický celek:	Sčítání a odčítání v oboru do 100
Téma hodiny:	Sčítání do 100 s přechodem desítky; sčítání dvojciferného a jednociferného čísla
Cíl hodiny:	Vyvození další etapy sčítání v oboru do 100; rozšířit sčítání s přechodem desítky v oboru do 20
Zajištění hodiny:	tabule, magnetická tabule, číselná osa, barevné křídly, ukazovátko, učebnice

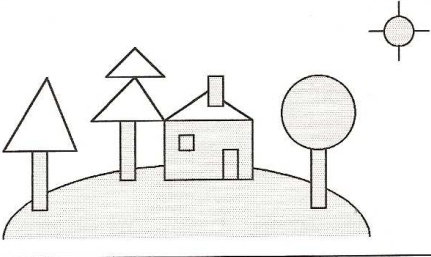
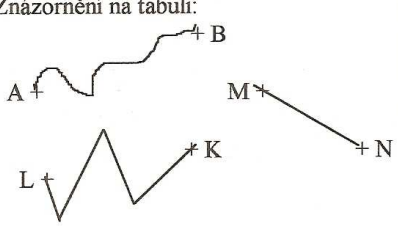
- 5' {
1. Úvod – seznámení žáků s cílem vyučovací hodiny
 2. Početní rozcvička – jednoduché příklady na rozklad jednociferného čísla:
 - rozlož číslo 4, 9, 5, 8
 - jedním způsobem
 - všemi způsoby
- 8' 3. Opakování – procvičit sčítání s přechodem přes desítku v oboru do dvacet
(13')
- a) ústní zadávání příkladů $7+4$, $5+8$, $9+6$, $8+3$, $3+8$
 - b) na tabuli přichystány příklady ve třech sloupcích, každý z nich pro jednu řadu lavic (soutěž – kontrola, hodnocení)
 - c) samostatná práce – učebnice str. 45, první polovina žlutého sloupce, druhá polovina domácí úkol


- 12' 4. Nové učivo – užitíme postupné řešení na tabuli s výkladem:
(25') (řešená úloha z učebnice – str. 45 nahoře)
- a) Pomocí rozkladu vypočítej : $78 + 7 =$
 $39 + 4 =$
 $57 + 8 =$
 $7 + 79 =$
- b) Práce s učebnicí str. 45, př. 1;
první sloupeček společně, druhý samostatná práce,
třetí sloupeček domácí úkol
- 15' 5. Procvičování – řešení úlohy z učebnice str. 45, př. 2 :
(40') první a druhý sloupeček – úvodní příklad společně, ostatní
samostatná práce se společným hodnocením (třetí sloupeček si
ponecháme na další hodina na opakování)
- 3' 6. Domácí úloha – přesně zopakovat předchozí zadání:
(43') a) druhá polovina žlutého sloupce na str. 45
b) druhý sloupeček př. 2 na téže straně (45)
- 2' 7. Závěr – zopakovat společně se žáky – co nového se naučili !
(45')

b) geometrie

Geometrie 2. ročník ZŠ - II. pololetí

Příprava na vyučovací hodinu

1.	Žáci si připravují (pod kontrolou učitele):	geom. tvary, měřítka, špejle, plastelínu na podložce
2.	Učitel na tabuli sestavuje z geom. tvarů vhodně zvolený obrázek (pokud není připraven dříve, případně jej nemají žáci k dispozici; v tomto případě je vhodná i kombinace obou).	
3.	Úvodní motivační část hodiny: Stojí na kopečku domeček, má střechu, komín, okno, dveře, ... Okolo je lesíček, svítí sluníčko.	<p>Jaký tvar má střecha ? Jaký tvar má sluníčko? . . .</p> <p>Jak se jmenuje tento geometrický útvar ? (žáci odpovídají)</p> <p>Ukaž troj., obd., čt., kruh (žáci zvedají ze svých sad, které mají na lavici)</p>
4.	Další část hodiny: Poznávání těles - učitel má na stole modely krychle, válce, kužele, koule a hranolu	<p>Co je to? (žáci pojmenovávají) Najdi ve svém okolí předmět, který má tvar koule, krychle, . . . Najdi v okolí více než jednu kouli, hranol, . . .</p>
5.	Následující činnost (analogické útvary v prostoru a rovině: Učitel ukazuje model koule a kruhu, krychle a čtverce.	<p>Co je toto? (žáci opět pojmenovávají) Jaký je rozdíl? Rovinné geometrické tvary. Prostorové jsou tělesa.</p>
6.	Znázornění na tabuli: 	<p>Procvičování přímé, lomené a křivé čáry.</p> <p>Tabule, sešit, papír, učebnice, . . .</p> <p>Úsečka: „Nejkratší spojnice dvou bodů“</p>

7.	Modelování ze špejlí a plastelíny Vymodeluj úsečku AB! Vymodeluj bod K, který na ní leží! Vymodeluj bod L, který na ní opět leží! Vymodeluj další body M, N, O, které na úsečce AB neleží!	Žáci modelují a odpovídají na otázky.
8.	Nové učivo: 4 žáci pomocí motouzu modelují čtverec. A,B,C,D jsou vrcholy. Úsečky AB, CD, . . . jsou strany čtverce. Sousední strany - mají společný vrchol. Protější strany - nemají společný vrchol.	Kolik vrcholů má čtverec? A B Kolik stran má čtverec? C D Která je sousední strana ke straně AB? . . . CD Která je protější strana ke straně AB? . . .
9.	Znázornění obrázku na tabuli: 	Jakou barvu mají sousední strany zelené strany obdélníka? . . . Jakou barvu mají protější strany červené a žluté strany čtverce? . . .
10.	Totéž aplikovat v pracovním sešitě! Znázorni čtverec, popiš vrcholy A, B, C, D.	Označ barevně a vypiš sousední strany ke straně CD, . . . Vypiš protější strany ke straně BC, . . .
11.	Měření: Všechny strany čtverce mají stejnou velikost.	Změř délky všech stran čtverce měřítkem: Např.: $ AB = 4 \text{ cm } 3 \text{ mm}$ $ CD = 4 \text{ cm } 3 \text{ mm}$
12.	Procvičení a zopakování!	Další činnosti žáků pod vedením učitele.
13.	Závěr: Vyhodnocení poznatků!	Žáci: Čtverec má všechny strany stejně dlouhé. Naučili jsme se charakterizovat sousední a protější strany.

Jde o objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladech ze života, z praxe, ze společenské reality. Příklady můžete zařadit do textu k jednotlivým článkům – podkapitolám nebo na konec celé kapitoly, po shrnutí.

Kontrolní otázky a úkoly:



1. Jaké nezbytné poznatky by měl zařadit učitel do písemné přípravy?
2. Je vhodné zařadit do každé písemné přípravy i hodnocení žáků?
3. Stanovte základní prvky písemné přípravy na vyučovací hodinu matematiky – zvolte téma a ročník.

Úkoly k textu

1. Vytvořte přípravu na vyučovací hodinu 1. ročníku základní školy – zvolte téma a základní cíle.
2. Vytvořte přípravu na vyučovací hodinu 3. ročníku základní školy – zvolte téma a základní cíle.
3. Vytvořte přípravu na vyučovací hodinu 4. ročníku základní školy – zvolte téma a základní cíle.

**Otázky k zamyšlení:**

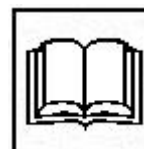
1. Z jaké doplňující literatury lze čerpat?
2. Lze použít vybrané diplomové práce katedry matematiky s didaktikou k řešení k vytvoření přípravy na vyučovací hodinu?

**Korespondenční úkoly**

1. Vytvořte přípravu na vyučovací hodinu 1. stupně základní školy – téma: „Jednoduché slovní úlohy ve 2. ročníku základní školy.“
2. Vytvořte přípravu na vyučovací hodinu 1. stupně základní školy – téma: „Složené slovní úlohy ve 4. ročníku základní školy.“
3. Vytvořte přípravu na vyučovací hodinu 1. stupně základní školy – téma: „Slovní úlohy s neprázdným průnikem ve zvoleném ročníku.“

**Literatura:**

Viz obsah a závěr textu této kapitoly.



3.4 Náměty pedagogických činností v hodinách matematiky

V této kapitole se dozvíte:

- o námětech, kterých je možno využít v rámci příprav učitele na vyučovací hodiny i vlastní výuky žáků,
- další dílčí náměty pro inspiraci jsou uvedeny v následující podkapitole.

3.4.1 Poznámky z příprav na vyučovací hodiny matematiky na 1. stupni základní školy (1. ročník ZŠ)

Následující text využívá zkušeností pedagoga z praxe, je námětem pro možnosti aplikace – využití při sestavování příprav na vyučovací hodiny.

Dovolíme si citovat následující skutečnosti i zkušenosti:

Děti ve třídě mají zpravidla k dispozici každý svůj zásobník – např. plastovou krabičku od žvýkaček naplněnou fazolemi, čímž je možné zároveň procvičit jemnou motoriku a zároveň i určování počtu prvků souboru.

Např.: Dej na stůl stejný počet fazolí jako je na obrázku počet lodí.

Podobně si můžeme počínat i s papírovými penízky, které jsou v příloze učebnic nakladatelství Prodos.

Dáváme pokyn: Chci si koupit papírové kapesníky za 4 koruny.

Dej na stůl 4 koruny, můžeš různými možnostmi – např. 4×1 koruna nebo 2×2 koruny znázornit, popsat úlohu? Dětem řekneme, že sčítáme stejné sčítance. Tím už také předcházíme k učivu opakovaného sčítání – základ pro násobení.

Můžeme se dětí rovněž zeptat, jestli mohou zaplatit i většími mincemi než je dvoukoruna, a co se nám u pokladny stane. Děti navrhnou, že např. zaplatí pětikorunou, a u pokladny jim paní pokladní vrátí 1 korunu zpátky. Také můžeme zahrát scénku – tedy použijeme dramatizaci, hrajeme si na obchod, děti to mají velmi rády.

Je výrazně důležité od počátku děti naučit, že kdekoliv na předměty – na stole, na tabuli, v sešitě... se také díváme nebo je dáváme, následně i ukazujeme, počítáme (pokud je jich malý počet, jako souhrn objektů), v další fázi **zleva doprava – tudíž zpravidla od okna ke dveřím!** (Ordinární přístup – využití lineárního uspořádání, graficky i číselné osy, názorně pak počítadla ap.). Nezapomeňte také na „Peanovský přístup“! Tato informace se týká zejména 1. ročníku základní školy.

POZOR při ukazování čelem ke třídě – zapamatujeme si zrcadlově, kde je vlevo a vpravo!

3.4.2 Náměty pro přípravu vyučovacích hodin matematiky

Některé náměty pro přípravu na vyučovací hodinu matematiky, zejména pro 1. ročník ZŠ; možnosti jejich využití. Zde jsou přímo využity zkušenosti, záměry i závěry učitele i učitelů z praktické výukové činnosti.

A nyní již přímo uvádíme:

Žáci mají k dispozici matematické divadélko – což je výborná pomůcka (ze školení „Tvořivé školy“) – obal od menší bonboniéry např. přelepíme jednobarevným balicím papírem a vytvoříme na horním dílu 4 řady po 5 otvorech. Tímto způsobem je možné aplikovat počítání do 5, 10, 15, 20 apod. Děti mají uvnitř krabice vytvořeny „loutky“ – tedy papírové obrázky nalepené na malých špejlích – dělají je v hodinách pracovní činnosti již v září nebo poprosím na konci předcházejícího školního roku žáky vyšších ročníků o pomoc při jejich výrobě. Situace motivujeme příběhem: Na louce stála chaloupka. – „Dej chaloupku do horní první levé dírky.“ K chaloupce přiletěl motýl. – „Dej hned vedle vpravo od chaloupky motýla.“

Kolik máš v tomto příběhu loutek? (odpověď zní 2)

Můžeme tímto způsobem motivovat aritmetické operace sčítání, odčítání, ale i lineární uspořádání, kterou můžeme popsat také jako „pravolevou“ orientaci, orientaci na přímce (číselná osa).

Úloha: Máme velké slunce – loutku. Dáme ji do 3. řady shora, do 3. dírky zleva. Dáváme pokyny:

„Dej žabku hned vlevo vedle slunce. Dej mravence za slunce, neříkám hned, tak záleží, zda ji žák dá hned za slunce do 2. řady shora nebo do 1. řady shora.

Dej krávu hned před slunce. Dej domek vpravo od slunce.

Upozornění pro čtenáře:

Tato úloha vyžaduje naprosto přesně formulované úkoly pro žáky, tj. umístění jednotlivých předmětů do řad i sloupců. Důležité je krok po kroku děti kontrolovat, i když je to časově náročné. Pokud jsme si jisti, že někteří z žáků mají jasno, mohou kontrolovat s učitelem – mohou si hrát i na učitele – pomocníky, ale postupná řešení žáků je nezbytné průběžně kontrolovat. Je to z toho důvodu, že pokud toto děti naučíme správně, máme v jiných úlohách, kde tyto schopnosti využívají, vyhráno!

3.4.2.1 Rozcvička nejen sluchová

Při nábivku dovedností o čísla můžeme použít hry, nejlépe jako rozcvičku na začátku hodiny. Hra má vliv na rozvoj zrakového i sluchového vnímání a převedení do matematických dovedností a schopností žáků.

Děti mají na lavici vytaženy ze složky čísla – v této počáteční fázi od 0 do 5. Máme v ruce ozvučná dřívka z hudební výchovy z Orffových nástrojů. Vysvětlíme dětem, že budou pozorně poslouchat, kolikrát uslyší počet úderů. Poté učitel vyzve žáky, ať zvednou nad hlavu číslici představující číslo – počet ťuknutí.

Dále lze využít bodového hodnocení pro každého žáka samostatně, a to tím způsobem, že si každý svůj bod za správnou kartu přičítá pro sebe sám. Děti se učí samy sebe nepodvádět! (Navzájem se kontrolují.) Přitom nejde o žádnou soutěž, nejednou se můžeme setkat při soutěžích se stresem u dětí, které nejsou rychlé a vedle dětí „štik“ se cítí špatně, a proto ji doporučujeme využít jen jako hru – ne soutěž!

Později při sčítání a odčítání hrajeme tuto hru tak, že po ťukání uděláme pohyb rukou s dřívkem směrem na stranu pro děti doprava – tedy zpravidla ke dveřím, což znamená plus, a ťukáme dál.

Po ukončení děti zvednou kartu s číslicí, tj. získáme výsledek početní operace sčítání; např. $2 + 3$. Děti mají mít zvednutu kartu s číslicí 5.

Pokud ukážeme rukou s dřívkem pro děti doleva – což je zpravidla k oknu – znamená to operaci odčítání. Např. $5 - 1$.

Děti by měly v ruce držet kartu s číslicí 4.

Je vhodné (výborné) mít na stěně číselnou osu (vodorovně) a nacvičit vizuální orientaci na ose, předčítání nahlas čísel od 0 k 5, (př. 0–20). Následně od 5 k nule, tj. zprava doleva. Doporučujeme rovněž umístit číselnou osu svisle a následné úkoly směřovat k procvičení témat „zdola nahoru“ i „shora dolů“.

Ve třídě můžeme mít také znázorněnu číselnou osu na zemi, která nám slouží ke krokování po jedné (nástin pro operace sčítání, resp. odčítání), případně později i k výuce násobků.

3.4.2.2 Kostky, kufr, zpívání, Kimova hra

Vhodné pomůcky jsou i molitanové kostky pro prezentaci přirozených čísel před celou třídou a také individuálně kostky pro žáky ve třídě z jakékoliv společenské deskové hry – např. Člověče, nezlob se, umožňující nácvik a prezentaci přirozených čísel, případně jejich základních aritmetických operací.

Reálná situace:

Všichni házíme a postupně děti vyjadřují, kolik teček padlo, např. zvednutím karty s číslicí. Čísla také můžeme porovnávat.

Mezipředmětové vztahy neboli v ŠVP přesahy:

V českém jazyce hrajeme s dětmi hru Kufr – známou z televizních obrazovek z let minulých. Mám v kufru (nepoužívaný z výtvarné výchovy) připravenou zásobu slov, které souvisí s výukou i tématy v třídnických hodinách.

Např. maminka, cukr, housle, Car, Cárek (sloni ve slabikáři nakl. Prodos).

Vybereme dvojici dětí, přičemž jeden si stoupne zády k tabuli, druhý na konec třídy čelem k tabuli. Připevníme kartu se slovem na tabuli, aniž by hráč u tabule slovo viděl. Hádající vzadu má za úkol určitými indiciemi napovídat hráči u tabule, aby dané slovo uhodl. Navedeme děti k úkolu, že je důležité začínat větami typu:

Je to osoba? Je to zvíře? Je to věc? Dále mohou pomáhat i děti ve třídě. Nesmí se však říct kořen slova (děti v 1. třídě význam slova kořen neznají, proto říkám, že nesmí v nápovědě použít víc jak 3 písmena daného slova). Dostávají body za uhodnutí, také je možnost ohraničit hru časově, např. přesýpacími hodinami. Po hře máme všechna slova na tabuli, a začínám se ptát, kolik ze slov obsahuje písmeno a (krátké) – děti by měly dojít k počtu 3: maminka atd. Kolik je písmen „a“ i „á“ celkem ve všech těchto slovech? Odpověď by měla být 4 – pro variantu více slov: maminka, car, Cárek.

Obdobně můžeme postupovat i v hudební výchově – např. zazpíváme písně o zvířatech.

Děti navrhnou např.: Když jsem já sloužil... tam je zvířat několik – kuře, kachna, husa, kráva, tele atd.

Dále např. Na tý louce zelený – jelen; Až já pojedu přes ten les – kůň; Beskyde, Beskyde – ovce ap.

Po zazpívání dám dětem pracovní list, děti kreslí zvířata, ti, co neumí nebo nechtějí napíší název – potom se mají najít ve skupinách se stejným počtem zvířat na papíře – vzájemná kontrola je v tomto případě výborná, i když zdlouhavá.

Na počítání a zapisování počtů předmětů je také skvělá velmi známá Kimova hra – na stůl, který mám už před hodinou nachystaný v zadní části třídy, položíme několik různých předmětů – např. tužku, nůžky, hřeben, minci, mobilní telefon, klíč, hodinky, mýdlo atd. Počet upravíme podle toho, do kolika si zrovna osvojujeme v matematice počet, případně numeraci. Předměty máme zakryty neprůhledným šátkem. Po skupinách si voláme žáky, rozmístíme je kolem stolu, aby všichni stejně dobře viděli. Odděláme šátek a stopujeme 1 minutu, při menším počtu do 5 stačí půl minuty. Po časovém limitu zakryjeme šátkem, zavoláme 2. skupinu. První skupina začíná kreslit na pracovní list předměty, které byly na stole, a do kroužku nakonec napíše čárky – celkový počet předmětů.

3.4.2.3 Skupinové práce

Od prvních dnů také používáme skupinové práce. V této fázi požadujeme, aby skupina shromáždila na stůl určitý počet předmětů. Poté mohou chodit nebo se přemístit k vedlejšímu stolu jiné skupiny, zapsat si jejich počet, a porovnat s počtem čárek u jejich skupiny.

Důležité u skupinové práce je vysvětlit dětem postup práce několikrát předem, než mohou na něco sahat na stole. Také je důležité hru odstartovat a ukončit – velmi zřetelně a danými pokyny před hrou. Děti mají dobrou paměť a velmi těžce berou nespravedlnost. Naše profesionalita tkví i v tom, že neměníme již daná pravidla během hry. Samozřejmě jsme dospělí, a musíme ve hře cítit i negativní atmosféru u dětí a umět zasáhnout, když se děti hádají a prosazují si jen to své stanovisko – což je velký problém – je třeba jim neustále klást na srdce, že skupinová práce má kouzlo v tom, že někdy se prosadíme, jindy je zase vhodné ustoupit. Nehrajeme „tenis“ nýbrž „volejbal“.

Při veškerých činnostech bychom při motivaci měli dbát na využitelnost v praxi. Není na škodu nechat někdy žáky samotné, aby vymysleli skupinovou práci pro třídu. Je dobré to s autorem ale předem probrat a vymezit pravidla a třeba i pomoci při řízení práce. Ocenění bychom neměli v žádném případě podcenit, byť by to byla samolepka v deníčku nebo razítko.

3.4.2.4 Pyramidy, rozklad čísel

Při samostatné práci používáme na procvičování početních operací sčítání i odčítání pyramidy. Na úvod stačí 2 políčka v přízemí (mezi nimi je nenapsané znaménko pro sčítání +).

Dětem musíme předem říct, že budeme sčítat!! Nad nimi je jedno volné políčko v 1. patře – např.:

1 2 děti doplní do volného políčka
výsledek početní operace $1 + 2$, doplní tedy číslici 3

Pokud chceme v pyramidách procvičovat odčítání, je vhodnější znaménka psát a samozřejmě předem říci, že budeme odčítat $5 - 1$ do políčka dolů pod dva čtverce dopisujeme výsledek 4.

Postupně můžeme v základním „přízemí“ začít se třemi políčky a dále je zvyšovat podle schopnosti žáků.

V pracovních sešitech (např. nakladatelství Prodos) jsou občas umístěny příklady tak, že je jich spousta podobných za sebou, kde mají děti za úkol jen vybarvovat počet čtverců a porovnávat. Pokud vidíme, že žák má v učivu jasno a nikam ho vybarvování neposunuje, volíme jiný typ příkladů pro jeho rozvoj. Skvělý a velmi důležitý je např. rozklad čísel. Např. 4 na 0 a

Dětem velmi pomáhá, když si pomohou konkrétní představou předmětů, pro zdravý styl používáme např. počet kusů zeleniny. Děti milují také sladkosti, a proto se jim daleko lépe počítají rozklady. Např. 4 bonbóny mám a žádný nesním. Kolik bonbónů mi zůstane?

3.4.2.5 Propedeutika psaní číslic

Neměli bychom tento odstavec brát jako jeden z posledních, na který máme brát zřetel. Propedeutika psaní číslic má několik pravidel, která jsou stejná jako při nácvičku tvarů písmen či samotného nácvičku psaní číslic.

Máme důrazně dbát na pravidla pro žáky – tj. od zásady správného sezení až po následný grafický projev.

Velmi dobrá je publikace „Nová škola – Návčik psaní číslic, písmen“

Před samotným návčikem s dětmi praktikujeme zpívání písničky s pohybem – např. Hlava, ramena, kolena, palce nebo Muž hloupý.

Poté si s dětmi pohodlně sedneme, odsuneme lavici a zatneme ruce v pěsti a uděláme sluníčko – což je propnutí všech prstů, a pořádně protáhneme.

„Sbalíme“ – pokrčíme napřed palce, pak pokračujeme dalšími prsty, je dobré napřed zkusit s jednou rukou, kterou dítě preferuje, potom samostatně s druhou a potom oběma současně.

Dále můžeme dělat např. mraky – kroužíme zápěstím a potom z mraků prší, což je „vytřepání“ oběma rukama zároveň.

Dál se osvědčuje vložit před návčikem psaní návčik správného dýchání – z hodin hudební výchovy.

Dáme si jednu ruku dlaní nahoru před obličej a představíme si, že máme na dlani peříčko, které potřebujeme sfouknout – pomalu do něj foukneme. Můžeme měnit dynamiku – slabě až po „uragán“. Také je možné zahrát si na rozzlobeného hada, což je nádech a výdech napřed s hláskou „s“ nepřetržitě až do mého mávnutí. Pak přijde na řadu rozzlobený had – což je nádech a přerušované vydávání hlásky „s“.

3.4.2.6 Hry na závěr vyučovací hodiny

Tuto činnost mají děti velmi rády, protože je doplněna pohybem. Zadání je závislé na učivu, které chceme fixovat. Zůstaňme tedy u sčítání do 10. V šesti místech na stěnách po celé třídě jsou rozmístěny papíry A4 s napsanými číslicemi 0–9.

Dětem OPĚT předem řeknu pravidla hry – že si každý postupně vezme z klobouku složený papírek a nesmí jej otevřít. Až do doby, než řekneme start. Poté žák může papírek rozevřít, a najde na něm příklad na sčítání v číselném oboru do 10. Nesmí jej říkat nahlas, jen ho vypočítá, najde výsledek na „velkém“ papíře na stěně a přejde k němu – nesmí k němu utíkat!!!

Pokud jsou už všechny děti rozmístěny, začíná kontrola. Buď postupně každá skupina čte svůj příklad a ostatní kontrolují, zda stojí u správného výsledku,

nebo chodí učitel, případně s „pomocníkem“ z dětí, u kterého máme jistotu, že kontrolu provede správně. I přesto se však snažíme kontrolovat všechny žáky.

Jestliže výsledky a správné závěry má celé družstvo dobře, každý získává bod do svého osobního hodnocení výkonu. V matematice do slovníčku ve formě razítka, samolepky nebo známky.

Závěrem:

V průběhu školního roku ve výuce matematiky využíváme k motivaci žáků např. soutěže „Chytrá liga“. „Chytrá liga“ v názvu vychází z ligy fotbalové nebo hokejové. [ZŠ Ostrava J. Šoupala]

Chytrá liga je liga počítačů.

Děti sbírají body za úkoly. Úkoly, které jsou vždy na začátku hodin matematiky, většinou nejsou totožné s těmi, které běžně v matematice řešíme, a jsou vždy nějak „jiné“ – je u nich nutno použít logického uvažování a matematického úsudku.

Děti po vypočítání odevzdávají učiteli, a ten boduje ve stupnici 5–0 bodů, dle úspěšnosti.

Výborné je na „závěr“, případně na „start“, i do vlastního průběhu hodiny zařazovat hry typu „Housenka“.

Na tabuli nebo na hrací papír nakreslíme housenku – nejlépe 2 druhy, protože tak předejdeme opisování u sousedů.

Housenka má hlavu, pár „oček“ těla a poslední část s ocasem.

Žáci začínají počítat od hlavy – zleva až po ocas – vpravo poslední díl! Mezi díly těla píšou znaménka početních operací s číslicí + nebo –, tečky používám místo dílu těla, vykřičníky jako ocas.

Pro ilustraci příklad:

$1 + 2 \dots - 0 \dots + 2 \dots - 5 \dots + 7 \dots - 4 \dots + 6 \dots - 8 \dots \dots \dots !!!$

Použitá a doporučená literatura:

DIVÍŠEK, J.: *Didaktika matematiky ve studiu učitelství 1. stupně základní školy*. SPN Praha 1989.

KUČINOVÁ, E., KVĚTOŇ, P., PISKLÁK, B.: *Pedagogická praxe v matematice*. Ostrava: PdF OU, 2001.

KVĚTOŇ, P.: *Kapitoly z matematiky II*. Ostrava: PFO 1986.



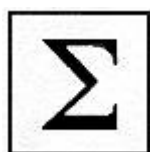
KVĚTOŇ, P.: *Kapitoly z matematiky I*. Ostrava: PFO 1990.

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2006.

Učebnice, pracovní sešity, metodické příručky nakladatelství Alter, Prodos, Nová škola Brno, Fraus,

Tvořivá škola, Studio 1 + 1



Shrnutí kapitoly

- Uvedli jsme zde nejzákladnější přístupy zpracování příprav na hodiny matematiky na 1. stupni základní školy.
- Musíme připomenout, že by si posluchač měl osvojit problematiku organizace vyučování matematiky na 1. stupni základní školy. Seznámit se s typy vyučovacích hodin i strukturami vyučovací hodiny matematiky
- Samozřejmě předkládáme možné varianty příprav učitele na výukové hodiny matematiky – aritmetiky i geometrie.
- Jde o objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladech ze života, z praxe, ze společenské reality. Příklady můžete zařadit do textu k jednotlivým článkům – podkapitolám nebo na konec celé kapitoly, po shrnutí

Poznámka: Je nezbytné připomenout, že učitel by si měl zopakovat teoretická východiska vztahující se k probíranému tématu, a to ve všech vzájemných vztazích a souvislostech.

4 Praxe v přírodovědě – využití pokusů a experimentů ve výuce

V této kapitole se dozvíte:

- jak připravit pro žáky přírodovědný experiment,
- kde hledat inspiraci pro vlastní experimentování,
- na co si dát pozor při provádění pokusů a experimentů v přírodovědě,
- jakou roli hraje učitel při této výukové metodě.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- připravit pro žáky jednoduchý experiment a umět jej realizovat,
- vymýšlet vlastní experimenty na různá přírodovědná témata,
- objasnit rozdíl mezi demonstračním pokusem, frontálním pokusem a experimentem,
- najít si na internetu či v knihovně literaturu (náměty) pro vlastní pedagogickou činnost.

Klíčová slova kapitoly: experiment, přírodověda, pokus.

Průvodce studiem

V této kapitole se seznámíte s aktivizační metodou výuky v přírodovědě, která může z hodin přírodovědy udělat jednu výzkumnou laboratoř plnou dobrodružství, ze které bude mít radost jak učitel, tak žáci – s experimentem. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1–2 hodiny.



4.1 Demonstrace, pokus a experiment

Ve školní praxi není pojem pokus chápán vůbec jednoznačně; jak na to poukazuje Held (2001), ve vyučování se termín pokus používá nepřesně. Musíme rozlišovat vztahy mezi demonstrací (či demonstračním pokusem) a experimentem. Pokusem se v mnoha případech nazývají ty činnosti, které alespoň navenek navozují podobnost práce v laboratoři, jakož i činnosti, které



mají charakter demonstrace (např. „pokus“ s gravitační silou, kdy v podstatě při měření gravitační síly siloměrem – označované jako pokus – pouze ukazujeme, zviditelňujeme přírodní jevy). Tak „pokus“ získává charakter **demonstrace**. Tato metoda demonstrační má jistě neocenitelné místo v edukačním procesu, ale „vědecký pokus“ neboli experiment má poněkud hlubší význam. Od demonstrace se pokus liší zejména svým poznávacím nábojem (žák sám přichází na nové vztahy a souvislosti). Experimentem se potom nesprávně označují jakékoliv činnosti spojené s manipulací s pomůckami. Pokud žáci znají celý postup a pracují sami pod vedením učitele, jedná se o **frontální pokus**. Slouží zejména k uvědomění si důležitých přírodovědných pojmů a jejich charakteristiky. Experiment má ještě hlubší význam a klade větší nároky na žákovo myšlení, proto je vhodný spíše pro starší žáky (4. a 5. ročník), kteří již mají nějaké zkušenosti s pokusy.

Při **experimentu** však vytváříme **speciální situace na testování hypotéz** (pokusné odpovědi, nevyzkoušená řešení, jak by pokus – experiment mohl dopadnout), při nichž sledujeme faktory (proměnné), jež jej ovlivňují (mohou ovlivnit, jsou relevantní), a tyto proměnné experimentátor (vědec) mění, manipuluje s nimi, aby zjistil, co se děje. Při pokusech na prvním stupni ZŠ určujeme vzhledem k věku a schopnostem žáků nejčastěji **pouze jednu proměnnou**, na kterou soustředíme pozornost. Naopak při pokusu (frontální pokus) žáci postupují podle návodu daného učitelem a své závěry vyvozují z pozorování toho, co se při pokusu děje.

4.2 Aktivizace žáků ve vyučování prostřednictvím žakovských experimentů a práce učitele

Experimenty učitel zařazuje do výuky dle témat. **Zvolí si téma** (námět) experimentu, připraví si všechny potřebné pomůcky. Učitel **musí zvolit správný prostor**, místnost, zorganizuje prostor v místnosti, vymezí prostor pro žáky, správně větrá v místnosti experimentů, **dodrží** veškerou **bezpečnost** jak dětí, tak svou, aby nedošlo k úrazu, poškození učebny. Má na sobě oděv, který jej chrání. Případně rukavice a jiné ochranné prostředky. Před experimentem žáky **poučí o bezpečnosti, seznámí je s průběhem experimentu** a upozorní

děti na to, co mají pozorovat či sledovat. Učitel **zajistí, aby všichni žáci dobře viděli** (u demonstračního pokusu), nestrkali do sebe a pozorně sledovali. Poté následuje **samotné provedení experimentu**. Dále **rozběr s žáky**, shrnutí výsledků pozorování, vyhodnocení experimentu, rozběr pocitů dětí, uplatnění názorů dětí. Nakonec provádíme **zápis** buď **do sešitu**, nebo někteří učitelé používají **samostatné listy experimentů – pokusů** (listy A4).

Struktura listu: 1. Název experimentu; 2. Pomůcky; 3. Popis experimentu; 4. Závěr experimentu; 5. Vlastní hodnocení žáka; 6. Příloha (nákres, obrázky, místo pro doplňující informace). Tyto listy experimentů si žáci mají možnost zakládat do svých osobních portfolií nebo je mají zvlášť v euro složkách pod názvem experimenty a pokusy.

Při práci s experimenty by měl mít učitel přírodovědy na paměti zejména toto:

1. Učitel se musí dobře na experiment připravit, zvolit si přesný cíl a co sledujeme (soustředit pozornost žáků na danou problematiku; mohou být rozptylováni samotnou činností, která jim nepřichází jako učení).
2. Učitel si musí nachystat všechny potřebné pomůcky (shánění pomůcek během pokusu naruší celou aktivitu a dá prostor žákům pro vlastní aktivitu).
3. Zorganizovat místo, uspořádání prostoru, uspořádání dětí (skupiny, dvojice atd.) – zde hraje roli zejména materiální vybavení a schopnosti žáků.
4. Zajistit bezpečnost svou i dětí (předvídat, co negativního by se mohlo stát a učinit opatření).
5. Pracovat přesně, v klidu, aby se pokus podařil a zároveň udržet kázeň ve třídě (pomocí může i poutavá ukázka učitelem, důležité je, aby si učitel vyzkoušel pokus ještě před výukou).

V praxi je výborné, když si učitel vede složku pokusů nebo si jednotlivé pokusy píše na samostatné karty, které si zakládá – tvoří si oddělení pokusů, které je součástí učitelského portfolia. Starší žáci (5. ročník) si mohou karty vytáhnout, vybrat si pokus a předvést jej před spolužáky, dá se využít také při skupinové práci, pokus si připraví celá skupina, rozdělí si pomůcky, domluví se na zvládnutí pokusu.

Experimenty mohou probíhat nejen v prostorách školy, ale i mimo ni. Provádíme pokusy také na školním pozemku či v zahradě nebo v terénu. Některé pokusy provedeme při vycházce či exkurzi. Některé pokusy si vysvětlíme přímo v přírodě, určité pokusy si mohou děti také vyzkoušet doma



pod dohledem a s asistencí rodičů. Na nebezpečné pokusy učitel upozorní a varuje děti před nebezpečím. Děti mají pokusy velmi rády, hlavně chlapci. Líbí se jim, že mohou něco objevovat, přicházet na nové věci. Závěry si díky prožitku dobře pamatují a výsledky pak umí dobře použít v praxi. Baví je přijít na nové, nepoznané věci.

4.3 Postup při tvorbě vlastního experimentu

Knighon a Knighon (2006) uvádí strategii (postup), jak provádět experiment (pokus). Uvedeme si základní obecné prvky postupu.



1. Co chci zkoumat? Přemýšlejte o tom, co Vás zajímá, inspirací může být internet, zajímavé knihy nebo také prosté pozorování okolního světa, když jdete třeba po ulici. **2. Stanovit si otázku.** Jasná formulace otázky pomůže vytvarovat jasnou představu o tom, co chcete zkoumat. Např. který míč se odrazí nejvýše? **3. Stanovení prognózy (hypotézy).** Jaký si myslím, že bude výsledek? **4. Plánování.** Jaké věci budete k pokusu potřebovat, kde je najít nebo koupit? **5. Jak si budete zaznamenávat své výsledky?** **6. Co může výsledek pokusu ovlivnit?** Stanovení proměnných. Při pokusu měníme vždy jen jednu proměnnou veličinu, ostatní necháme stejné. **7. Zápis výsledků** (do grafu, tabulky, fotografie; text, kresba) **8. Vyhodnocení.** Jaká byla hypotéza? Jaké obtíže jste během pokusu řešili? K jakému závěru jste došli?

Konkrétně lze uvažovat při sestavování vlastního experimentu takto:

1. Představení zajímavé (záhadné) situace nebo situace z praktického života – při přemýšlení učitele o učivu je důležité, aby vycházel ze životního kontextu žáka a přemýšlel, kde se s daným pojmem, jevem, který chceme blíže objasnit, může žák setkat.

2. Stanovení klíčové (problémové) otázky – v každé stanovené situaci je potřeba stanovit jednu klíčovou, základní otázku, která žákům pomůže zaměřit se na podstatnou věc. Otázku stanovují žáci spolu s učitelem. Dle míry schopností žáků zasahuje učitel svými nápovědnými otázkami.

3. Sestavení „podobné“ situace v laboratorních podmínkách (příprava pokusu) – v této fázi žáci přemýšlí, jak je možné onu záhadnou situaci z praktického života transformovat do podmínek třídy. Jaké pomůcky je třeba

připravit, co vše bychom mohli potřebovat? Jak bychom mohli postupovat při práci s těmito pomůckami? Žáci mohou situaci načrtnout obrázkem či popsat vlastními slovy. Je zde možná intervence učitelem (zvláště u slabších žáků), že jim potřebné pomůcky předloží (zejména u obtížnějších pokusů), ale žáci se pokouší přijít na to, jak s nimi pracovat (jak sestavit pokus). Důležitá je závěrečná korekce učitelem, zda mají žáci vše správně připraveno, abychom předešli nezdaru u samotného provedení.

4. Provedení experimentu – v této fázi žáci provádí samotný pokus na základě plánu, který mají sestaven. Tuto fázi lze rozčlenit do tří subfází. Nejprve žáci **pouze vnímají**, co se děje. Při tomto prvním vnímání převažuje u žáků zvědavost, co se bude ve skutečnosti dít, proto jim umožníme tuto „hru“ bez jakéhokoliv dalšího úkolu. **Druhé provedení experimentu** a provádění záznamu – zde žáci již zapojují pozorování a zaznamenávají si průběh pokusu. **Další provedení dle potřeby** – pokud žákům k provedení záznamu nestačil předchozí pokus, provádí jej ještě jednou a pak tolikrát, kolikrát je třeba (musíme ovšem brát v úvahu materiální náročnost na jeho provedení, když se jedná o spotřební materiál), než jsou schopni si jeho průběh zaznamenat.

5. Formulace závěrů – žáci v tomto kroku formulují odpověď na otázku položenou v kroku č. 2, formulují závěry, nové poznatky a představy.

6. Reflexe vlastní činnosti – zde je prostor pro to, aby žák vyjádřil své postřehy k tomu, jak v průběhu celé činnosti pracoval, co pro něho bylo nejtěžší, co pro něho byl nejzajímavější objev apod.

V následující kapitole se podrobněji podíváme na dva typy pokusů (experimentů) a jejich specifika. Jsou jimi pokus frontální a pokus žákovský.

4.4 Frontální pokus a jeho použití v praxi

Hlavním významem frontálního pokusu je pomoci žákům pochopit přírodovědné pojmy a jejich vlastnosti, zkoumat přírodní jevy a děje na základě vlastní zkušenosti, formulovat předpovídané a vysvětlující hypotézy. Týká se zejména pojmů, které mohou běžně slyšet, avšak jejich definování, vysvětlení je obtížnější a abstraktním způsobem jej žáci nepochopí (určitě ne všichni). Skrze praktickou činnost si mohou žáci pod daným pojmem něco představit.

Neméně podstatným významem je to, že se žáci učí metodám přírodovědného poznávání. Pracují podobně jako vědci, s tím rozdílem, že neobjevují nové poznatky pro společnost, ale pro sebe.



Při frontálním pokusu **pracují žáci na pokusu samostatně buď ve dvojicích, nebo ve skupinách** (jde také o praktické hledisko vzhledem k počtu materiálně-didaktických prostředků, které k jednotlivým pokusům máme). Žákům je předložena **motivace**, která spojuje pokus s praktickým životem, podněcuje jejich zájem o řešení úlohy. Dále je žákům předložen **přesný postup pokusu** (ve složitějších případech, kdy si žáci neví rady jak sestavit daný pokus, je možno dát k dispozici i obrázek) a **otázky směřující k tvorbě předpovědané** (a popisné) hypotézy. V navrhovaném badatelském projektu **učitel žákům pokus nepředvádí**, musí to pro ně být zcela nová zkušenost, u které nevědí, jak dopadne (to zvyšuje jejich motivaci to zjistit).

Následuje **samotné provedení pokusu**, a při tomto provedení žáci popisují, co se děje. Tento moment je velmi důležitý, neboť se žáci učí verbálně zachytit svá pozorování a jejich pozornost je takto usměrněna. Po provedení pokusu **žáci formulují svá vysvětlení** (příčinné a vysvětlující hypotézy). Zde může případně učitel klást pomocné otázky, jistě se však vyjadřuje k žákovým tvrzením, a dává tak zpětnou vazbu.

Na závěr je prostor pro **aplikaci** získaných poznatků a spojení tak teorie s praxí. U této závěrečné fáze žáci přemýšlejí o zkoumaném jevu/pojmu **v souvislostech s praktickým životem**. Mohou si tak i mimo výuku, právě v těchto situacích, vzpomenout na pokus prováděný ve škole a jejich poznání se tak upevní.

Na pokus frontální, kdy žáci znají postup, zrealizují jej, „dostanou se do problematiky“, může navazovat pokus, který svým charakterem a dle výše naznačených charakteristik nazýváme pokusem žákovským, který má již ryze heuristický charakter, neboť je při něm stanovena pouze výzkumná otázka a žák sám si musí stanovit i postup, proceduru, jakou použije při hledání odpovědi. Nyní uvádíme konkrétní příklad frontálního pokusu, který je jedním typem badatelského projektu.

Příklad č. 1:**Název pokusu: NA STOPĚ VLHKOSTI**

Úvodní motivace (situace ze života): Tatínek vymaloval koupelnu. Byla krásně bílá. Ale po nějakém čase se v rohu u okna objevila na zdi černá skvrna. A pořád se zvětšovala. Tatínek řekl, že se musí v koupelně více větrat, protože je tu velká vlhkost. Náš dům je starý, a hlavně když prší a je venku vlhko, černý flek na stěně (plíseň) se zvětšuje. V nových domech to nebývá takový problém, protože ve zdi jsou speciální izolační vrstvy. Vyzkoušej si, jak může vlhkost působit a jak by jí šlo zabránit.

Popis postupu:

1. Vezmi skleničku, nalij do ní trochu vody a nasyp do vody trošku barviva.
2. Nalij trochu barevné vody na talířek.
3. Polož kostky cukru na sebe (postav z nich věž) na talířek.
3. Pozoruj, co se děje.

Formulace předpovídané hypotézy:

Co si myslíš, že se stane? Konkrétně: Co se stane s vodou a cukrem? *Př.: žáci mohou odpovídat, že první cukr bude namočen do vody a další kostky cukru nad ním zůstanou suché.*

Provedení pokusu a formulace popisné hypotézy: *př.: voda „prochází“ cukrem, cukr ji přijímá a obsahuje, postupně voda stoupá cukrem nahoru. Cukr obsahuje vodu, už není suchý – je vlhký.*

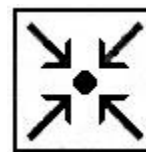
Formulace vysvětlující hypotézy: *př.: cukr je mokrá, protože do něj vstoupila voda, která může procházet i pevnou látkou; voda postupovala nahoru, protože jsme ji v tom nijak nezabránili; cukr má schopnost přijímat vodu, která v něm zůstává.*

Návazné otázky (vedoucí žáky k přemýšlení v souvislosti se životní praxí): Kde se ještě můžeme setkat s vlhkostí? Příklady možných odpovědí: *ve starých sklepech; na táboře ve stanu, když hodně prší; ráno jsou věci vlhké, když je necháme nepříkryté; když se při túře zpotíme, tak máme vlhké tričko. Co můžeme udělat pro to, abychom neměli vlhké věci? Př.: zabalit je do igelitového sáčku; dobře větrat.*

Možnosti pro další experimentování (již žákovský pokus):

EXP. 1) V čem se liší mokrá a suchý cukr? Co s materiálem (cukrem) vlhkost způsobuje? *Př.: žáci mohou dojít k závěru, že vlhký cukr se jednodušeji rozpadne, když se budou pokoušet cukr rozmáčknout. Zde lze poukázat na jednu charakteristiku vlhkosti – narušuje materiály.*

EXP. 2) Jak můžeme zabránit tomu, aby se barevná voda dostávala výš a výš? Jak můžeme ochránit cukr před vlhkostí, před vodou? (Směřujeme k pojmu izolační vrstva.) *Žáci navrhnou „dát něco mezi první a druhou kostku“. Následně tam zkusí dát „něco“. Pozorují, zda to, co tam dali (např. pravítko, list papíru apod.) propouští vodu nebo ne. Co vodu nebude propouštět, označí učitel jako izolační materiál (izolační vrstva). Který z materiálů (dáme žákům k dispozici např. papír, alobal, igelit, bavlnu, tenký polystyren, toaletní papír) nejrychleji propouští vodu? Které materiály naopak vodu vůbec nepropouští?*



Zde uvádíme pracovní list, který lze využít při provádění frontálního pokusu v přírodovědné výuce.

Název pokusu:	Jméno výzkumníka (číslo skupiny):
Úvodní motivace: <i>zadána učitelem</i>	
<p>Nejdřív si přečti návod k pokusu a odpověz na otázky psané TISKACÍM písmem, potom postupuj dle návodu a proved' tento pokus:</p> <p>NÁVOD K POKUSU: (<i> je zadán učitelem, napsán v pracovním listu</i>)</p>	
<p>CO MYSLÍŠ, ŽE SE STANE (<i>prostor pro žákovy nápady</i>)</p>	
<p>Popiš, co se děje, co pozoruješ: (<i>prostor pro samotnou pokusnou činnost žáků a pozorování</i>)</p>	
<p>Proč se stalo to, co se stalo při pokusu? Vysvětli vlastními slovy. (<i>prostor pro zdůvodnění výsledku pokusu</i>)</p>	
<p>Pokus se odpovědět na tyto otázky (můžeš své nápady i zkoušet): (<i>otázky související s pokusem, prostor pro aplikaci znalostí</i>)</p>	

4.5 Žákovský pokus a jeho použití v praxi

Žákovský pokus tak, jak jej představujeme, je v badatelském projektu vyšším typem (co do žakovy samostatnosti i do obtížnosti) pokusu, než pokus frontální. Hlavním rozdílem je to, že v žákovském pokusu žáci dopředu neznají specifický postup, ale pouze výzkumnou otázku.

U žákovského pokusu je hlavním cílem pro žáky objevit nový poznatek na základě vlastní experimentování, vlastní pokusné činnosti

Na počátku každého pokusu je opět **úvodní motivace**, kterou je samotný demonstrační pokus prováděný učitelem. Můžeme říci, že při realizaci výzkumu jsme pozorovali naprosté ticho; když učitel předváděl pokus, žáci byli soustředění a zvědaví. Na základě zhlédnutí tohoto demonstračního pokusu pak žáci dostanou pracovní list s výzkumnými otázkami, které navazují na pokus, jenž zhlédli. Druhou možností je, že žákovský pokus navazuje na frontální pokus (tedy ten, u nějž mají žáci v pracovním listu také řešení). Demonstraci použijeme tehdy, když nemáme dostatek času nebo se jedná o složitější postup, který by mohl dělat žákům problémy. Motivace tak směřuje k **výzkumné otázce (otázkám)**, na kterou mají žáci najít odpověď prostřednictvím vlastní badatelské činnosti.

Výzkumná otázka, která navazuje na demonstrační pokus provedený učitelem (eventuálně na frontální pokus provedený samotnými žáky), má **prediktivní** (předpověděnou) povahu (a zároveň popisnou – jak bude pokus asi probíhat). Vzhledem k tomu, že při tomto typu pokusu žáci neznají dopředu přesný postup (jelikož v závislosti na zvolené výzkumné otázce je vždy trochu jiný), je úkolem žáků tvořit i hypotézy **procedurální a technické** (jak na to). Tvorbu technických hypotéz jim usnadňuje to, že **mají k dispozici pomůcky**, z nichž si vybírají ty, které budou k pokusu potřebovat.

Na žácích samotných je pak za využití těchto pomůcek sestavit postup a potom podle něj pokus zrealizovat. Zde je **nezbytná kontrola učitelem**, který figuruje jako poradce a schvaluje postup, který žáci vytvořili. V některých případech, zejména u žáků šikovných, však může učitel nechat žáka provést pokus i tehdy, když není jeho postup správný, žák tak sám dojde k závěru, že takto postupovat nemůže (neodpoví na výzkumnou otázku tímto způsobem).



Potom žáci **provádí pokus dle navrženého postupu**. Mohou tak učinit i opakovaně, někdy je to dokonce žádoucí či nezbytné. Přitom si **zapisují**, jak pokus ve skutečnosti probíhá, co se děje. Zápis je důležitým momentem, neboť jim pomáhá analyzovat průběh pokusu. Již v této fázi žák současně může **přemýšlet o odpovědi na výzkumnou otázku**, kterou formuluje po skončení pokusu. Formulace se liší dle obtížnosti výzkumné otázky.

Na další straně uvádíme jeden konkrétní příklad žákovského pokusu, který navazuje na demonstrační pokus prováděný učitelem. Výsledky u jednotlivých otázek neuvádíme, protože chceme poukázat právě na to, že odpovědi opravdu nejsou dopředu známé – a nemusí být ani učiteli! Tímto žákovský pokus nabývá velmi silně charakteru heuristického. Poznamenáváme, že pokus nemusí být považován za nezdařený tím, že odpovíme negativně na vybranou výzkumnou otázku!



Příklad č. 2:

I. Úvodní demonstrační pokus: HRUDKY VE VODĚ

Pomůcky:

PET láhev, voda, potravinářské barvivo, rostlinný olej, 3/4 250 ml hrníčku vody, rostlinný olej, šumivé tablety, trychtýř.

Postup:

1. Nalít vodu do PET láhve.
2. Pomalu přes trychtýř nalít olej do PET láhve až skoro do plna. Je možno počkat pár minut než se oddělí olej a voda.
3. Přidat 10 kapek potravinářského barviva (nejlépe červeného, ale je to jedno). Kapky budou procházet olejem a potom se smíchají dole s vodou.
4. Zlomit šumivou tabletu na půl a dát ji do láhve. Sledujte, jak se potápí na dno a vytváří velké hrudky!
5. Pro prodloužení efektu vhodit ještě druhou polovinu šumivé tabletky. Pro větší efekt je možné posvítit baterkou ode dna láhve.

Vysvětlení:

Na začátku zůstává olej nad vodou, protože je lehčí než voda, nebo lépe řečeno, má menší hustotu než voda. Olej a voda se nemiesají (kvůli jejich vnitřní stavbě). Když jsme přidali tabletu, začala se rozpouštět a tvořit plyn. Jak se plynové bubliny zvedaly, braly s sebou také obarvenou vodu, protože plyn je lehčí než olej. Když bublina dosáhla vrcholu, plyn unikl a voda klesala zpět ke dnu, protože je těžší.

II. Žákovský pokus (vlastní experimentování): žák provádí v podstatě stejný pokus s obměnami.

Výzkumné otázky:

1. Jaký vliv má na pokus teplota vody? Jaká bude reakce s teplou vodou a studenou vodou?

Postup: Žáci zkouší pokus s teplou vodou a s ledovou vodou. Sledují rozdíly.

2. Má velikost láhve nějaký vliv na to, kolik hrudek vznikne? Bude se to nějak lišit, když použijeme menší nebo větší láhev?

Postup: Žáci pouze změní láhev za jinou svou velikostí (menší, větší). Také se do jisté míry mění i tvar.

3. Jak pokus funguje, když je láhev zavřená? Co se liší? V čem je jiný?






Postup: Žáci provedou stejný pokus, akorát se zavřeným víčkem.

4. Ovlivňuje velikost tabletky nějak počet hrudek v láhvi? Co když tam dáme větší kousek tabletky, nebo menší?

Postup: Žáci zkusí dát tabletku v různých velikostech (např. $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{2}$; $\frac{3}{4}$ apod.)

U hledání odpovědi na každou otázku žák zapíše svá pozorování a pokusí se formulovat závěry (odpověď na výzkumnou otázku)

Navrhujeme opět **strukturu pracovního listu pro žákovský pokus.**

EXPERIMENTUJ!!! (doplněno dle konkrétního pokusu)	Jméno výzkumníka (nebo číslo skupiny):
Úvodní motivace: (demonstrační pokus provedený učitelem, nebo frontální pokus provedený žáky)	
Výzkumná otázka (výzkumné otázky): (otázky, na které mají žáci najít odpověď vlastní pokusnou činností)	
Navržení hypotézy: Jaká bude asi <u>odpověď</u> na výzkumnou otázku, kterou sis vybral? (navržení odpovědi žáky)	
Navržení postupu – Co musíš všechno udělat (co udělat stejně a co změnit z předcházejícího pokusu), abys mohl odpovědět na výzkumnou otázku? Jak budeš postupovat? Co uděláš nejdříve a co potom? (formulace postupu žáky)	
Nyní pokus proved' podle navrženého postupu. Napiš, zda se ti to daří nebo ne (co je pro tebe problém): (provedení pokusu žáky)	
Popisuj, co vidíš, co se děje, když postupuješ podle postupu, který sis navrhl: (žáci popisují to, co vidí)	

Odpověz vlastními slovy na výzkumnou otázku (otázky), vysvětli:
(žáci formulují odpověď na zvolenou výzkumnou otázku nebo otázky)



4.6 Pomůcky pro experimentování – problém nebo možnosti?

Častým argumentem učitelů proti experimentování je nedostatek financí na vybavení třídy pomůckami na experimenty. Řešení je však možné, protože řadu experimentů lze provádět s velmi jednoduchými a běžně dostupnými pomůckami. Často si dokonce vystačíme i s odpadovým materiálem, který tak najde své další smysluplné využití. Tím přispíváme i k šetření životního prostředí člověka a nepřímo učíme děti využívat vše, co se dá, jak to uměli naši předkové.

Některé pomůcky si je třeba zakoupit. Většinou se jedná o drobné předměty, které můžeme sehnat zejména v domácích potřebách, železářství, obchodech s textilem, hračkářství, prodejnách s elektromateriálem, v poslední době i v obchodech, kde se vše prodává za jednotnou cenu (např. vše za třicet apod.), nebo v různých trvalých i jednorázových výprodejích. Samotný nákup pomůcek pro pokusy se tak snadno může stát součástí běžného nákupu. Aby mohl pokusy provádět co možná největší počet žáků, je vhodné, když si každý žák (častěji skupinka žáků: 3–4) donese pomůcky sám. Učitel by měl mít **připravené pokusy na cca 1 měsíc a vždy zadat žákům, co si mají na další měsíc přinést.** Při tomto postupu mají žáci také dostatek času si pomůcky přinést, i když třeba zapomenou. **Jaké pomůcky můžeme využít pro experimentování v Přírodovědě?**

a) Samotné přírodniny – horniny, nerosty, půdy, voda, vzduch. **b) Výtvořky a výrobky určené primárně ke své funkci** – teploměr, váhy, vařič (nejlépe na tuhý líh), zkumavky, odměrné válce, baterie, žárovky, dráty s kovovorkami (banánky), siloměr, glóbus, lepidla a lepicí pásy. **c) Výtvořky a výrobky primárně určené k jiné funkci**, sekundárně využitelné při experimentování – nádoby různých velikostí (např. plastové, průhledné a neprůhledné), nůž, nůžky, slámky (brčka), tenisové a pingpongové míčky, dráty, provaz, nafukovací balónky, magnety (na pomezí b) a c)), silonové sáčky, pružiny a

pružinky (i z propisek), hadice, svíčky, kolíčky, prádelní šňůry, kancelářské sponky, gumičky, injekční stříkačky (bez jehly!), baterka, trychtýř, alobal, špejle, hřebíky různých velikostí, mince, jehla, plastelína. **d) Odpadní materiál** – kelímky od jogurtu, kartony (obaly od krabic, od vajíček), skleněné i plastové lahvičky (např. od léků), prázdné PET lahve, víčka od PET lahví, železné piliny, skleněné lahve s úzkým hrdlem (nejlépe čisté sklo), sklenice od přesnídávek, plechovky (např. od konzerv), různé drobné předměty (třeba i poškozené), hadříky. Bennett a Smith (1990) člení pomůcky na následující tři skupiny takto:

1. Potřeby pro pokusy a záznamy – tužky, pera, křídly, značkovače, vodovzdorné značkovače, papíry na psaní a na grafy, linkované a čtverečkované papíry, savé papíry, tvrdé papíry, psací podložky, hliníkové fólie, lepidla, lepicí páska, plastelína, provázky, nafukovací balónky, různé míče, slámky na pití, svíčky, hřebíky, šrouby, matice, připínáčky, nůžky, pravítka, misky, vanička, kbelík, odměrné nádoby.

2. Materiál z odpadu – novinové papíry, různé krabice, sklenice, zavařovací sklenice a víčka, tkaniny, dřevo, korek, dráty, kameny, gumičky, trubice a hadičky, umělohmotné nádoby, kelímky od jogurtu, láhve od mycích prostředků, polystyren.

3. Náradí a přístroje – zrcátka, čočky, lupy, sítě, magnety, baterie, žárovky, baterky, tepelný zdroj, pinzety, kleště, dláta, pilky, vrtáky, kladiva, šroubováky, svorky, olovnice, nože, vidličky, lžíce, hustilka na kolo, kamna, zahradnické náradí, hodinky se stopkami, váhy, pružinové váhy, měřicí pásmo, teploměry.

Část pro zájemce

Řada inspirativních námětů je k dispozici na internetových stránkách. Přestože je většina stránek v angličtině, stojí za to se na ně podívat. Zadejte níže uvedené internetové adresy a podívejte se na zajímavé experimenty. Jistě Vám budou pomoci ve Vaší přípravě na výuku.



Můžete hledat i další stránky, použijte např. hesla: science education, experiment in science education, primary science, primary resource, primary investigation, school science, elementary science.

http://www.primaryscience.ie/site/about_background.php

<http://www.primaryresources.co.uk/science/science.htm>

<http://www.sciencewithme.com/experiments.php>

Náměty a nápady můžeme čerpat dále v těchto publikacích:

Ernst MECKELBURG, E. Experimenty s časem. Liberec: Dialog, 2009. 172 s. ISBN 978-80-7424-006-5.

KOLEKTIV. Velká kniha pokusů. Praha: Svojtka&Co., 2007. 96 s. ISBN 80-7237-299-8.

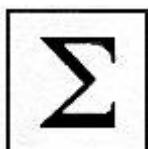
BENNETT, J. ROGER, S. Nápady pro přírodovědu. Praha: Portál, 1996. 127 s. ISBN 80-7178-112-6.

LASLETOVÁ, A. (překladatel). *100 pokusů pro šikovné děti*. Praha: Svojtka a Vašut, 2006.

ARDLEY, N. *Moja kniha pokusov – Voda*. Bratislava, 1992.

VARGA, D. *Co dokáže voda a vzduch*. Praha: Albatros, 1984.

Některé pomůcky pro pokusy si lze objednat např. v internetovém obchodě na: <http://www.sparkys.cz/default.asp?CatId=157>



Shrnutí kapitoly

- Experimentování dává prostor žákům k samostatnému uvažování, kladení otázek a formulaci závěrů, motivuje a dává učiteli prostor pro individuální přístup.
- Experimenty provádějte ve skupinách (ekonomické důvody i rozvoj spolupráce mezi žáky).
- Pomůcky pro experimenty jsou většinou běžné věci, které koupíte při běžném nákupu, nebo dokonce i odpadní materiál – průběžně si dělejte sbírku pomůcek.
- Čas strávený experimentováním je sice na první pohled delší než tradiční výklad, avšak osvojené dovednosti a znalosti jsou vyšší a klima třídy je vřelejší.

- Experiment si ověřte ještě před výukou, ujistěte se, že máte vše potřebné k jeho provedení.
- Dle nároků na samostatnost je pro žáky nejobtížnější experiment, dále pokus frontální a nakonec demonstrace.

Příklady:

Experiment: VODIVOST TEPLA

Kontext ze života a startovací otázky: Chladnutí nápojů. Jak je udržet teplé.

Co děláš v zimě proto, aby ses zahřál? Proč je lepší nosit, když je velká zima, raději dvě tenčí vrstvy než jednu hrubší? Proč, když ti je zima, si bereš kabát? Všímáš si nějakého rozdílu, když používáš kovovou lžičku, dřevěnou lžičku nebo plastovou? Když oblečeš sněhuláka do kabátu, myslíš, že se rozpustí rychleji nebo pomaleji? **KTERÝ OBAL UDRŽÍ NEJDÉLE TEPLOU VODU V NÁDOBCE?**

Hypotéza: Nejdéle teplá voda vydrží v kádince obalené alobalem.

Co potřebujeme? (pomůcky): 3 stejné nádoby, teplá voda, teploměr, různý materiál (alobal, papír, textil, igelity, aj.), 3 gumičky, 3 teploměry.

Záznam výsledků: tabulka s jednotlivými nádobkami (obaly), kolonka pro teplotu, čas na počátku a vždy po 10 minutách.

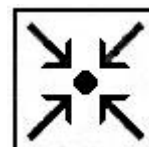
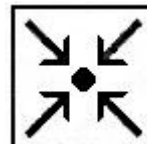
Co může experiment ovlivnit? Např. různá teplota vody v nádobkách na počátku měření, měření teploty v různý čas (ne najednou), nedostatečná (nestejná) izolace některé z nádobek.

Provedení experimentu: zabal tři kádinky do různých materiálů a pak do nich nalij teplou (horkou) vodu. Změř v každé z ní teplotu vody a zaznamenej. Postupně měř teplotu vody každou minutu po dobu asi 10 minut (v každé nádobě).

Formulace závěrů: seřazení nádobek dle teploty od nejteplejší vody na konci měření a potvrzení/vyvrácení hypotézy.

EXPERIMENT: Z jakého materiálu? (3. ročník – učivo materiály)

Zadání úkolu: Z výšky 5–6 m shodit nějakou věc, velkou asi 15 cm, aby se nerozbila.



Otázky k přemýšlení: Z jakého materiálu věc bude? Jaký bude mít tvar?
Z jakého místa, tak abyste splnili podmínky, ji můžete shodit?

Hypotézy: odpovědi žáků na tyto otázky.

Pomůcky: žáci sami uvažují, co použít.

Provedení experimentu: puštění předmětu z vhodného místa (např. z okna).

Formulace závěrů: Které předměty se nerozbily? Diskuze o tom, co měly společného.

Následující experimentování představuje pokusy frontální, kdy žáci pracují s učitelem a ověřují si dané informace ze světa přírody.

Pokus č. 1. Vypařování vody z listů (3. ročník)

Pomůcky: větvičky stromů, sklenice, igelitový sáček, provázek.

Popis pokusu: Abychom mohly my stromy žít, potřebujeme stejně jako vy pít vodu. Bereme si ji kořeny ze země. Vodu pak zase vypouštíme do vzduchu svými listy. Pouhým okem ji však nevidíte – je začarovaná do lehké vodní páry. Abyste mi uvěřili, můžete si udělat malý pokus. Nůžkami (nejlépe zahradnickými) odstříhnete z některého stromu či keře větvičku s listy. Dejte ji ve škole do sklenice s vodou, aby mohla pít. Přes větvičku přetáhněte igelitový sáček a zavažte provázkem. Druhý den, až přijдете do školy, budou v sáčku krůpěje vody, která se vypařila z listů.

Pokus č. 2. Chlorofyl (3. ročník)

Pomůcky: papírové samolepky, listy na stromech.

Popis pokusu: Proč máme my stromy zelené listy? Vyrábíme si takovou speciální barvičku. Říká se jí chlorofyl a je opravdu kouzelná. Dokáže z vody, ze vzduchu a slunečních paprsků udělat cukr. Ten my potřebujeme, abychom rostly. Abychom měly dostatek chlorofylu, potřebujeme sluníčko. Kde je sluníčka málo, listy máme bledé. Jen si to vyzkoušejte. Vezměte kousek neprůhledné lepicí pásky a nalepte ji na list na stromě na školní zahradě (v blízkosti školy). Místo, kde byl list zalepený, bude po několika dnech světlejší. Protože na něj nesvítlo sluníčko, zmizel z něj chlorofyl.

Pokus č. 3. Mačkání mechu (5. ročník)

Pomůcky: polštářky mechu, miska, voda.

Popis pokusu: Těsně nad zemí najdete v lese polštářky mechu. Je to lesní zásobárna vody. Fungují jako houba, kterou máte doma v koupelně na mytí. Když zaprší, nasáknou mechy do sebe vodu, a když pak dlouho svítí horké letní slunce, mechy vypouští vodu pomalu zpět do vzduchu jako lehkou vodní páru. Pokud máte možnost sehnat pár polštářků mechu, můžete si vyzkoušet, kolik vody se do jednoho mechového polštářku vejde. Dejte mech na mističku a zalijte ho pořádně vodou, ale tak, aby ve vodě neplaval. Pak zkuste mech do nádoby vymačkat. To budete koukat!

Pokus č. 4. Zvířátka v listí a půdě (2. ročník)

Pomůcky: listí a hlínu z přírody, bedýnka, sklenice, trychtýř, lupa – pozorování.

Popis pokusu: V listí na zemi žije spousta živočichů. Stačí, když si přinesete hromádku listí z lesa, zahrady. Dáte ji do bedýnky a budete pozorovat, kdo všechno z listí vyleze. Stejně tak můžete nasypat směs hlíny na trychtýř a ten postavit na zavařovací sklenici. Trychtýřem za nějakou dobu začnou propadávat půdní „breberky“, které můžeme pozorovat.

Pokus č. 5. Kouzlo se šiškou (3. ročník)

Pomůcky: sklenice, šiška, provázek.

Popis pokusu: Vyzkoušejte si, jak reagují na vodu šišky jehličnatých stromů. Doma v suchu se vám šiška hezky otevře. To šišky dělají – když je vlhko, třeba po dešti, jsou zavřené, a jakmile vysvitne sluníčko a vysuší se vzduch, šiška se otevře, aby z ní mohla vypadnout semínka. A dělá to, i když už všechna semínka dávno vypadala. Dejte šišku do sklenice s troškou vody, po nějaké době se šiška zavře. Pak ji ze sklenice vyndejte, a ona se na suchu zase pomalinku rozevře. Pokud máte školní zahradu, můžete šišku pověsit na provázek někde na zahradě a chodit ji pozorovat za slunečného či deštivého počasí.

Pokus č. 6. Rostliny rostou za světlem (3. ročník)

Pomůcky: krabička od másla, vata, naklíčený brambor, nůžky.

Popis pokusu: Ve městě mezi vysokými domy my stromy trochu bojujeme o světlo. To, že nejen stromy, ale i ostatní rostliny potřebují světlo, si můžete sami vyzkoušet. Do krabičky od rostlinného másla dejte na dno vatou a vložte naklíčenou bramboru. Vatou udržujte stále vlhkou. Do víčka krabičky vystříhnete otvor a krabičku zavřete. Nová bramborová rostlinka poroste za světlem prosvítající dírou ve víčku, až se dírou protáhne ven.

Pokus č. 7. Led a sníh (4. ročník)

Pomůcky: sklenice nebo hrnek, plastová láhev, voda.

Popis pokusu: Každá rostlina i živočich potřebuje k životu vodu. V zimě se voda mění na sníh a led. Když se voda změní na vločky sněhu, je načechráná. Kolik vody je ve sněhu schováno si můžete vyzkoušet, pokud si naberete plnou sklenici nebo hrnek sněhu a odnesete je do tepla. Z hromady sněhu zbude troška vody. Také když se voda mění na led, zvětšuje se. Tento pokus můžete vyzkoušet, i když venku zima není. Pokud ovšem máte mrazák. Do plastové láhve nalijeme vodu a láhev dáme do mrazáku (nebo ven, pokud mrzne). Voda se přemění na led a láhev roztrhne.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Charakterizujte experiment a popište jeho jednotlivé fáze.
2. Kterých pomůcek lze využít při experimentování a kde je můžeme sehnat?

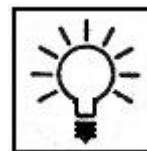


Úkoly k textu

1. Vytvořte tematické oblasti (dle RVP) a k nim vždy 2–3 náměty na přírodovědný experiment.
2. Vytvořte sbírku pomůcek k experimentování z věcí, jež máte doma, bude základem pro Vaši praxi, postupně ji budete rozšiřovat.
3. Prakticky si vyzkoušejte některý z uvedených pokusů a svá pozorování zapište.

Otázky k zamyšlení:

1. Co pro Vás je nejobtížnější při realizaci experimentů v přírodovědě? Jak se to dá řešit?
2. Odpovězte na startovací otázky v uvedeném experimentu Vodivost tepla.

**Korespondenční úkoly**

1. Vytvořte vlastní experiment, kterým budete řešit otázku z praktického života.
2. Najděte další internetové stránky o experimentování v přírodovědě a stručně je popište, charakterizujte, uveďte, v čem může být jejich přínos.

**Citovaná a doporučená literatura**

BENNET, J., SMITH, R. *Nápady pro Přírodovědu*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-112-6.

HELD, L. *Příroda – děti – vedecké vzdelavanie*. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 347–361. ISBN 80-7178-585-7.

KNIGHTON, A., KNIGHTON, K. et al. *100 pokusů pro šikovné děti*. Praha: Svojtka, 2006. ISBN 80-7352-418-X.

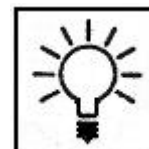
KOLEKTIV. *Velká kniha pokusů*. Praha: Svojtka a Vašut, 2000. ISBN 80-7178-216-6.



5 Podněty k pedagogické praxi učitelů 1. stupně základního vzdělávání ve výtvarné výchově

V této kapitole se dozvíte:

- jak můžete v roli učitele dětí mladšího školního věku rozvinout svoji profesní způsobilost ke vzdělávání dětí ve výtvarné výchově,
- jak je možné se zdokonalit v obhajování psychosociálních a kulturních hodnot, které jsou s výtvarným vzděláním žáků na 1. stupni základního vzdělávání v českém školství spojovány,
- jak je možné své nové profesní zkušenosti a znalosti uplatnit při zpracování různých typů a druhů vzdělávacích programů s důrazem na školní vzdělávací programy, které by měly konkretizovat obsahy školských dokumentů s názvem Rámcové vzdělávací programy České republiky.



Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit vybrané odborné pojmy s vazbou na problémy a otázky spojené s výtvarným vzdělávacím oborem na 1. stupni základního vzdělávání,
- objasnit možnosti, jak nahlížet, strukturovat a rozpracovat vzdělávací obsahy, které navazují na obsahy školních vzdělávacích programů v pasážích věnovaných výtvarné výchově,
- charakterizovat, připravit a uskutečnit vzdělávací situace, ve kterých se nachází učitel, student učitelství, učitel pedagogické praxe ve výtvarné výchově v souvislosti se všemi vzdělávacími a výchovnými problémy, které lze na 1. stupni základního vzdělávání nejen ve výtvarné výchově očekávat, zažít a reflektovat.

Klíčová slova kapitoly: vzdělávací obor Výtvarná výchova na 1. stupni základního vzdělávání, obhajoba oboru, role učitele, jeho profesní kompetence ke vzdělávání ve výtvarné výchově, modely profesních kompetencí ve vztahu k rámcovým a školním vzdělávacím programům, profesní způsobilost a jeho

předpokládaná zaměřenost na sociálně-estetické hodnoty vzdělávacího prostředí, příprava na výtvarné setkání s dětmi v edukační praxi.



Průvodce studiem

Kapitola Vás uvádí do mnohoznačných souvislostí spojených s otázkami výtvarné výchovy na 1. stupni základního vzdělávání. V centru všech edukačních problémů stojí žák a jeho učitel. Jejich vzájemná spolupráce je zacílena na problém komplexity, tím také integrity vnitřního i vnějšího světa člověka s vazbou (mimo jiné) také na svět a problém vizuality, na jejich psychologické, neuropsychologické, psychomotorické, psychosociální, filozofické, estetické, výrazové či didaktické souvislosti, na jejich významy, možné výsledky a efekty v současném vzdělávacím systému v České republice, v současné (nejen české) vzdělávací kultuře či v profesní kultuře každého učitele, který v těchto souvislostech plní svoji společenskou roli, přitom zůstává osobitý, jedinečný, tvořivý a zodpovědný.

5.1 Výtvarná výchova jako vzdělávací obor na 1. stupni základního vzdělávání

Historie výtvarné výchovy v českých zemích jako povinného předmětu a obsahu školního vzdělávání dětí sahá až do druhé poloviny 18. století, do doby osvícenecké. Svě původní pojmenování pod názvem Kreslení definitivně opouští zhruba před padesáti lety, v roce 1960. Nové osnovy, které byly tehdy legislativně přijaty, změnily nejen název předmětu. Byl nově pojmenován souslovím Výtvarná výchova. Změnila se jeho koncepce – pojetí, principy a obsahy. Jeho dřívější především praktická zaměřenost na výcvik v realistickém kreslení a malování byly v textech nových osnov potlačeny. Od šedesátých let 20. století byla pozornost předních českých teoretiků a učitelů výtvarné výchovy směřována ke světu dětské kresby, k jeho niterným hodnotám, k jejich vztahu k přírodě a kultuře s důrazem na výtvarné umění. S vývojem poznání psychologických věd, estetiky, historie umění, sociologie, teorie informací se v našem oboru začal výrazně a trvale stupňovat odborný zájem o fenomén a znaky výtvarné tvořivosti dětí, o jejich širší esteticko-

výchovné souvislosti v systémech vzdělávání a výchovy. V pozadí těchto hodnot vždy stála připomínka kulturního odkazu díla Jana Amose Komenského (17. století). Jeho renesanční – hluboce lidské zaměření, úcta k možnostem poznávání a dorozumívání se ve světě lidí, zdůrazňování hodnoty čestné a soustavné práce, představa školy završené moudrostí, provázené hrou a ostatními smysluplnými formami učení, touha po smíření lidí nad tajemstvím daru života, výrazně podmínily interpretace obsahů české výtvarné výchovy v teoretických dílech předních českých teoretiků výtvarné a estetické výchovy druhé poloviny minulého století. Jejich platnost vnímáme jako stále aktuální hodnoty dnešní školy. Devadesátá léta 20. století otevřela prostor pluralitě linií teorie a praxe našeho předmětu. Při mnohoznačnosti jeho současných pojetí nadále soustřeďuje své obsahy kolem zájmu o dítě, o jeho osobnost, možnosti a životní perspektivy. Klade důraz na jedinečnost a výrazovost jeho sebevyjádření. Zaměřuje se na enviromentální a multikulturní souvislosti obsahů vzdělávání v české škole s důrazem na vizuální kulturu a její dějiny. Zdůrazňuje úlohu jazyka vizuální komunikace, zejména její výtvarné formy.

Domníváme se, že dvacáté první století může kulturní dědictví výtvarného vzdělávacího oboru rozvinout a prohloubit. Transformace českého školství v současné době vyústila do legislativně platných dokumentů, tj. Rámcových vzdělávacích programů a školských vzdělávacích programů. Předmět výtvarná výchova se v nich stává *povinným vzdělávacím oborem*, tj. výtvarným vzdělávacím oborem s názvem Výtvarná výchova. Patří do jedné ze vzdělávacích oblastí zmiňovaných programů, do oblastí Umění a kultura. Obsah výtvarného vzdělávání zdůrazňuje orientaci na vizualitu v kultuře, na komunikaci v rámci znakových systémů s důrazem na vizuální umění. Nejde o obsahy překvapivě nové. Proto předpokládají učitele informovaného, vzdělaného, autonomního, tvořivého a přístupného dalšímu poznání. Očekává se, že to, co text zmiňovaných dokumentů postrádá, učitel ve své odborné vzdělávací praxi doplní a rozvine.

Z tohoto pohledu přistupujeme k obsahu sdělení páté kapitoly předkládané publikace. Jsme si vědomi náročnosti úkolu, který byl před učitele současné školy neověřeně postaven. Současný pluralitní přístup k výtvarnému vzdělání nám umožňuje nabídnout cestu, která se snaží s obsahy zmiňovaných

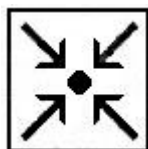
školských dokumentů vyrovnat. Přesto může být jednou z mnoha, kterými se mohou studenti učitelství i učitelé všech stupňů a typů škol setkat.

5.1.1 Cíle výtvarné výchovy ve vzdělávání dětí a jejich učitelů v předkládaném pojetí výtvarného vzdělávacího oboru



Individuální úkol:

- Pokuste se zamyslet nad tím, jaký osobní vztah jste měli k předmětu výtvarná výchova na kterémkoliv stupni školy, který jste absolvovali jako žáci a studenti. Označte kvalitu tohoto vztahu na kartičku připraveného papíru. Znak (++) **znamená vysoký zájem, znak (+-) označuje rozpačitý vztah, znak (--)** značí negativní vztah.
- Přemýšlejte nad tím, jaké místo ve Vašich profesních postojích na 1. stupni základního vzdělávání nyní zaujímá vzdělávací obor Výtvarná výchova.
- Nakreslete svůj individuální symbol, který Váš postoj k tomuto vzdělávacímu oboru v této chvíli reprezentuje.



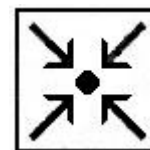
Skupinový úkol:

- Umístěte kartičky se znaky označujícími kvalitu Vašeho zájmu o předmět výtvarná výchova v dětství nebo v dospívání na společnou plochu papíru.
- Seskupte symboly Vašich individuálních postojů ke vzdělávacímu oboru Výtvarná výchova tak, jak ho vnímáte a hodnotíte v současné době. Pokuste se o rozbor skupinového obrazu, který před Vámi leží.
- Zamyslete se nad tím, co ovlivnilo Vaši motivovanost, Váš pozitivní zájem, problémový vztah nebo negativní postoj k výtvarné výchově.
- Připravte si barevné časopisy. Z výstřížků vytvořte koláž, která bude vypovídat o problémech, které při realizaci výtvarného vzdělávání dětí provází dnešní školu.
- Pokuste se formulovat otázky ve vztahu k problémům, které Vaše profesní postoje k výtvarnému vzdělávání v současné době ovlivňují.



Podněty ke společným odborným rozpravám:

- Prostudujte si následující argumentaci k obhajobě hodnoty vzdělávacího oboru Výtvarná výchova na 1. stupni základního vzdělávání a doplňte ji ve společné rozpravě dalšími charakteristikami.
- Nakreslete mapu vztahů mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi na 1. stupni základního vzdělávání a vyčleňte některé společné faktory, které tyto oblasti spojují.

**K obhajobě výtvarného vzdělávacího oboru – Výtvarné výchovy:**

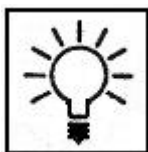
Výtvarnou výchovu chápeme jako dílčí, speciální a plnohodnotný obor vzdělávání v české škole. V komplexu ostatních vzdělávacích oborů na 1. stupni základního vzdělávání výtvarná výchova přispívá k rozvoji:

- **speciálního** všesmyslového (senzorického), kognitivního, senzomotorického, sociálního, neverbálního i verbálního učení s důrazem na vizualitu světa (včetně vizuálního umění a jeho výtvarných forem);
- **speciální podoby:**
 - citlivosti a vnímavosti s důrazem na vizuální a haptické vjemy, na jejich estetické a expresivní účinky;
 - imaginace s důrazem na vizuální imaginaci (ve smyslu představivosti, obrazotvornosti, fantazie, intuice a dalších psychologických kategorií), tvořivého výtvarného myšlení, řešení vizuálních problémů a úkolů;
 - schopnosti a dovednosti komunikovat prostřednictvím vizuálního jazyka, jeho obsahů – významů a forem;
 - estetické zaměřenosti, tj. vědomé motivovanosti k estetické recepci a tvorbě ve vizuálním-výtvarném světě (estetickou recepcí rozumíme složitou subjektivní podobu a kvalitu estetického vnímání, rozumění, vysvětlování, hodnocení, doprovázeného prožíváním estetických hodnot světa vnějšího, viditelného i vnitřního, skrytého s vazbou na přírodu a kulturu, včetně osobní kultury člověka);

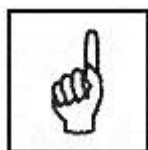
- **duševního i tělesného zdraví** člověka jako jedné z podmínek jeho spokojeného a šťastného života v přírodě a kultuře;
- **moudrosti** jako vnitřní hodnoty člověka a jeho životního postoje v širokých časoprostorových souvislostech, v estetickém i etickém rozměru životních motivů, jejich sociálních a kulturních souvislostí a jejich projevů.



Úkoly:



- Najděte v textech rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání pasáže, které jsou v souladu s výše uvedenými argumenty obhajoby výtvarné výchovy jako povinné vzdělávací oblasti.
- Z textu rámcových vzdělávacích programů vypište individuálně nebo skupinově slova, která byste zařadili do problémového pole pojmu VIZUÁLNÍ JAZYK.



5.1.2 Profesní kompetence učitele na 1. stupni základního vzdělávání a požadavky na ni ve výtvarné výchově

Profesní kompetenci učitele na 1. stupni základního vzdělávání chápeme jako profesionální učitelskou způsobilost k zajišťování edukační (vzdělávací a výchovné) činnosti dětí mladšího školního věku ve vzdělávacích podmínkách školy. Součinnost problémů, které učitel na 1. stupni řeší, je ve své komplexnosti velmi složitá a zcela spojená. Aby učitel svoji profesní roli úspěšně zvládal, musí být jeho vnitřní systém předpokladů, tj. integrovaný systém psychosociálních, senzomotorických, neuropsychologických a ostatních dispozic osobní identity učitele připraven ke zvládnutí nároků, které na něho klade profesní učitelská role jako složitý, vrstevnatý, vzájemně propojený problémový, ale především také reálně fungující celek.

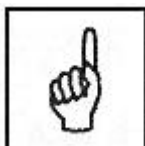
Česká pedeutologická literatura, tj. literatura zabývající se teorií učitelství, a ostatní informační zdroje se vztahem k transformaci českého školství, od 90. let minulého století do současnosti nabízejí řadu modelů profesních učitelských kompetencí s vazbou na učitele pro 1. stupeň základního vzdělávání. Ani jeden z obrazů předpokládaných učitelských způsobilostí dosud neprokázal univerzální platnost nebo jednoznačnou pravdivost svého pojetí. Přesto je

možné se o některé modely opřít, vycházet z nich a ověřit jejich možnosti. Je zajímavé je interpretovat (vnímat, vysvětlovat a hodnotit), srovnávat jejich obsahy a struktury.

Pro účel tohoto textu jsme zvolili konfrontaci dvou modifikovaných modelů kompetencí učitelů, které jsme měli možnost ověřit nebo je v nových souvislostech ustanovit. Každý z těchto *modelů* se někdy dotkl zkušeností jiných autorů s blízkým náhledem na problém učitelské profese – mimo jiné také na 1. stupni základní školy (základního vzdělávání).

1) První z nich je centrálním modelem. Má přispět ke sjednocení obsahu textu celé této mezioborově koncipované publikace. Autorem tohoto pojetí je Jaroslava Vašutová. Detailní obsahy a souvislosti zmíněného dokumentu je možné si prostudovat v publikacích:

- WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník celostátní konference, 1. díl*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2001, s. 141. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: PAIDO, 2004, s. 104–109. ISBN 80-7315-082-4. V tomto obecném modelu tvorby profesního standardu učitele se autorka pokouší zmapovat obecnou rovinu učitelských kompetencí, tj. to, co by v obecné šíři mohlo, nebo spíše mělo patřit k dispozicím profesionálního vzdělavatele, kterého kvalifikovaný učitel představuje. Jaroslava Vašutová formuluje sedm obecných oblastí kompetencí, které považuje za klíčové. Z tohoto pramene vychází také základní struktura řešení kompetencí učitele v projektu ESF OP VpK „SYNERGIE – Spolupráce vysokých škol se základními školami a středními školami, Ostravská univerzita v Ostravě, reg. číslo CZ.1.07/2.200/07.0355, řešitel – Mgr. Lucie Dokoupilová a kol. Funkčnost tohoto modelu se pokoušíme ověřit ve vztahu k Rámcovým vzdělávacím programům s důrazem na výtvarnou výchovu.



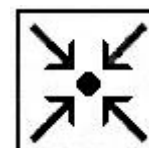
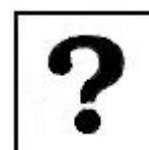
2) **Druhý model profesní způsobilosti učitele se váže k pojetí profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy** (výtvarného vzdělávacího oboru) všech stupňů a typů vzdělávání, tj. mateřských škol, prvního a druhého stupně základních škol, středních a základních uměleckých škol koncipovaných, uplatňovaných a ověřovaných autorkou tohoto textu na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě v tzv. **Zvnitřňujícím (sociálně-estetickém a výrazovém) pojetí profesní přípravy učitelů (Sztablová D. 2000, 2009 aj.)**. Strukturace kompetencí učitele ve vztahu k jeho žákům je v tomto pojetí učitelské profesionalizace koncipována a formulována **s oporou o estetické kategorie – tj. o estetickou recepci** (tj. estetický příjem, vysvětlování a hodnocení informací mimo jiné také ze sociálního světa) **a produkci**, která činí individuální a institucionální tvorbu v oblasti profesionalizace učitele estetickým faktem, v němž hraje výrazovost a etika důležitou roli. **Receptivní a produktivní kompetence** v české teorii výtvarné výchovy poprvé publikoval Jan Slavík v roce 1992 – viz Slavík, J. *Návrh minimálních požadavků na úroveň znalostí absolventa učitelského studia výtvarné výchovy*. Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze (z materiálů katedry zpracoval Dr. J. Slavík, listopad 1992; rozmnoženina). Přesah do institucionálních a širších sociálních kontextů tak, jak je vnímáme v předkládaném modelu, dále nezmiňuje. Přesto považujeme vymezení receptivních a produktivních kompetencí učitelů Janem Slavíkem ve zmíněném roce 1992 za historicky velmi důležité. Zahájilo etapu nadúrovňových kategorií, které umožňují učitelskou způsobilost v české (nejen) výtvarné pedagogice vytyčit. Vydutně posloužily našim počátečním náhledům na celistvý problém dosahování učitelské profesní způsobilosti. Vnitřní struktura textu Jana Slavíka se stala oporou našich úvah nad problémy profesionalizace učitelů jako celku. Rovněž pojmy – výraz, výrazový předmět výše uvedený autor ve svých publikacích objasňuje od devadesátých let minulého století (Slavík, 1997, 2001, 2004).

Od roku 1992 ověřujeme zvnitřňující – sociálně-estetický, posléze (od roku 1997) také výrazový model učitelské přípravy. Mimo jiné zkoumáme, zda je vhodný také k řešení úkolů, které vytyčují Rámcové vzdělávací programy České republiky.

Oba modely uvedené v této publikaci v kapitole páté jsou ve vztahu k rámcovým programům vzdělávání funkční. Obsahem jejich průniku se stává řada problémů, které je možné mnohovztažně a mnohopohledově nahlížet a řešit.

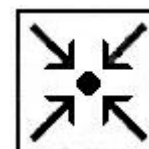
Podněty ke vnímání možných vztahností obou uvedených modelů ve vazbě na obsahy rámcových vzdělávacích programů pro 1. stupeň základního vzdělávání

- Snažte se popsat princip svého „osobního“ nebo „školního klíče“, kterým jste řešili, sestavili a dokumentovali školní vzdělávací programy pro vzdělávací obor Výtvarná výchova.
- Pokuste se dle vlastních představ popsat strukturu předpokládaných kompetencí žáka ve výtvarné výchově a profesních kompetencí učitele, který má o výtvarné vzdělání žáků pečovat.
- Ověřte si sami na sobě, jak lehce nebo těžce se Vám „přepíná“ z dříve nebo dosud používaných modelů Vašeho nazírání na roli učitele dětí mladšího školního věku ve výtvarné výchově do struktur a pojetí této role předkládaných v koncepcích, které uvádíme v následujících stránkách.



5.1.2.1 Model první jako doporučovaný centrální model projektu SYNERGIE a jeho transformace do struktury požadavků na kompetence učitele výtvarné výchovy

Při začlenění tohoto modelu do podmínek řešení projektu SYNERGIE považujeme za nezbytné zaměřit se na jeho základní – obecnou strukturu a jeho modifikace v pedeutologické literatuře. Obecný model je v následujících kapitolách transformován do podmínek kompetencí učitele výtvarné výchovy. Jednotlivé složky jsou specializovány dle potřeb současného školství a profesionalizace učitelů.



Formulace a struktura kompetencí J. Vašutové v publikaci „Profese učitele v českém vzdělávacím systému“ (Vašutová, 2004).	Formulace a struktura kompetencí J. Vašutové užitě k řešení projektu ESF OP VpK „SYNERGIE – Spolupráce vysokých škol se základními školami a středními školami (řešitel – Mgr. Lucie Dokoupilová a kol.), reg. číslo CZ.1.07/2.200/07.0355.
Kompetence:	Kompetence:
předmětová/oborová	oborově předmětová
didaktická a psychodidaktická	didaktická a psychodidaktická
pedagogická	obecně pedagogická
diagnostická a intervenční	diagnostická a intervenční
sociální, psychosociální a intervenční	sociálně-komunikativní
manažerská a normativní	manažerská a legislativní
profesně a osobnostně kultivující	profesní sebereflexe (profesní a osobnostně kultivující)
ostatní předpoklady“ (Vašutová, 2004, s. 104–109)	komplex doprovodných textů k řešení projektu ESF OP VpK SYNERGIE – Spolupráce vysokých škol se základními školami a středními školami (řešitel – Mgr. Lucie Dokoupilová a kol.), reg. číslo CZ.1.07/2.200/07.0355.

V následujícím textu formulujícím kompetence učitele 1. stupně základního vzdělávání ve výtvarné výchově konkretizujeme obsahy jednotlivých kategorií tak, jak je původně uvádí autorka J. Vašutová s vědomím, že:

„Jednotlivé oblasti kompetencí jsou dále specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech (...) Za základ formulování profesního standardu byla vzata kategorie učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole a střední škole.“ (Vašutová, 2004, s. 104–109).

Chceme-li se pokusit o transformaci obecného modelu Jaroslavy Vašutové do podmínek ověřování speciálních kompetencí učitele prvního stupně základní školy (základního vzdělávání), tj. profesních kompetencí k vyučování výtvarné

výchovy (dle Rámcového vzdělávacího programu), pak je nutné popsat speciální obsahy kompetencí učitelů ke vzdělávání v oblasti Umění a kultura s důrazem na vzdělávací obor Výtvarná výchova.

Následující text je v tomto smyslu předkládán v podobě speciálně modifikovaných obsahů obecného modelu uvedené autorky – Jaroslavy Vašutové. Stává se obsahem první části našeho řešení projektu SYNERGIE, CZ.1.07/2.200/07.0355.

5.1.2.1.1 Speciální požadavky na kompetence učitele vzdělávacího oboru Výtvarná výchova v projektu SYNERGIE

Obsah speciálních kompetencí učitele 1. stupně základního vzdělávání ve vzdělávací oblasti Umění a kultura mimo jiné také s důrazem na vzdělávací obor Výtvarná výchova:

Uvedené učitelské způsobilosti předpokládají speciální zkušenosti, schopnosti, dovednosti a znalosti učitele dětí mladšího školního věku s důrazem na vizuální a ostatní otázky, které se uplatňují ve vztahu k přírodě a kultuře. V tomto smyslu užíváme také formulace Jiřího Tondla pro definování pojmu **znalost**. Ve vztahu k výtvarným – vizuálním a ostatním otázkám vzdělávání na 1. stupni základního vzdělávání pak hovoříme o praktické a teoretické znalosti řešení psychologických, sociálních a didaktických otázek výtvarného oboru, a to na všech stupních škol (včetně vysoké školy, která pečuje o profesní přípravu učitelů v rámci jejich celoživotního vzdělávání).

1. Kompetence oborově-předmětová

Předpokládá se, že učitel ve vztahu k příslušnému věkovému stupni dětí na 1. stupni základního vzdělávání:

Je schopen analyzovat a syntetizovat obecné i speciální pedagogické otázky vzdělávání a výchovy mimo jiné také s důrazem na předmět či vzdělávací obor Výtvarná výchova, a že v této souvislosti:

- **se snaží autenticky interpretovat** (vnímat, vysvětlovat a hodnotit) **problémy spojené** s vizuálními a ostatními charakteristikami světa přírody a kultury s důrazem na svět vizuálního (výtvarného) umění,
- **je schopen vizuálně výtvarně tvořit** (autenticky řešit výtvarné problémy) se vztahem ke světu přírody, kultury, jejich viditelných i

neviditelných podob a významů,

- **praktické a teoretické znalosti opírá o autentické vnímání, vysvětlování a hodnocení** odkazu dědictví kultury s důrazem na vizuální (výtvarnou) kulturu, s důrazem na vizuální umění aj.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Předpokládá se, že učitel ve vztahu k příslušnému věkovému stupni dětí na 1. stupni základního vzdělávání:

Je schopen analyzovat a syntetizovat obecné i speciální didaktické a psychodidaktické otázky vzdělávání a výchovy dětí mladšího školního věku mimo jiné také ve vztahu ke vzdělávacímu oboru Výtvarná výchova a že v této souvislosti:

- **je schopen na základě autentických zkušeností a zážitků** adekvátně rozumět zákonitostem fungování všesmyslového vnímání s důrazem na vizuální a haptické vnímání, ve spojitosti s vizuální pamětí, představivostí a fantazií, s vizuálním myšlením, vizuální výtvarnou tvorbou, s jejich funkcí v neverbální i verbální komunikaci,
- **rozumí dynamice uplatnění** speciálních psychosociálních obsahů v kompetencích učitele při řešení pedagogických teoretických i praktických otázek obecné i speciální problematiky vzdělávání na 1. stupni základního vzdělávání,
- **snaží se autenticky a na předpokládané úrovni poučeně interpretovat (vnímat, vysvětlovat a hodnotit) otázky spojené s vizuálními hodnotami světa přírody, kultury a výtvarné edukace (vzdělávání a výchovy)** s důrazem na vizuální umění a na estetično v přírodě,
- **rozumí vztažnosti** obecných a speciálních otázek vzdělávání v konkrétním vzdělávacím prostředí na 1. stupni základního vzdělávání, **na edukační (vzdělávací a výchovné) problémy nahlíží** poučeně ve spojitosti s mnohooborovými obecnými a speciálními psychologickými, sociálně-kulturními, multikulturními aspekty života a vzdělávání, a je schopen smysluplným, efektivním a eticky přijatelným způsobem volit efektivní prostředky ke vzdělávání dětí a reflektovat je aj.

3. Kompetence obecně pedagogická

Předpokládá se, že učitel ve vztahu k příslušnému věkovému stupni dětí na 1.

<p>stupni základního vzdělávání:</p>
<p>je schopen analyzovat a syntetizovat obecné i speciální didaktické a psychodidaktické otázky vzdělávání a výchovy na 1. st. základního vzdělávání mimo jiné také s důrazem na předmět či vzdělávací obor Výtvarná výchova ve vztahu k potřebám celistvého obrazu vzdělávání dětí mladšího školního věku, a že v této souvislosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozumí pedagogickým teoretickým i praktickým, obecným i speciálním (výtvarným) otázkám edukace, - zná souvislosti otázek výchovy a vzdělávání na základě vzdělávacích soustav a trendů rozvoje základního vzdělávání, - orientuje se ve vzdělávacích soustavách a jednotlivých podobách vzdělávání v evropských zemích a ve světě, - svoji pedagogickou odbornost a kulturu prokazuje respektováním hodnot, které představuje život, jeho podoby v přírodě a kultuře, - klade dítě do centra své profesionální péče, rozvíjí jej ve vztahu ke všem ostatním hodnotám života, které ho mohou provázet, - respektuje lidskou (psychosociální), právní a ostatní dimenze vzdělávání (neopomíjí hodnoty práv dítěte) aj.
<p>4. Kompetence diagnostická a intervenční</p>
<p>Předpokládá se, že učitel ve vztahu k příslušnému věkovému stupni dětí na 1. stupni základního vzdělávání:</p>
<p>je schopen analyzovat a syntetizovat obecné i speciální diagnostické a intervenční otázky vzdělávání a výchovy dětí mladšího školního věku mimo jiné také s důrazem na předmět Výtvarná výchova či vzdělávací obor Výtvarná výchova, a že v této souvislosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - je schopen analyzovat a syntetizovat obecné i výtvarně-diagnostické otázky ve vztahu k širším souvislostem pedagogické diagnostiky, - prokazuje dovednost vnímat vizuální – výtvarný projev žáků jako jeden z možných dílčích prostředků pedagogické diagnostiky, - uplatňuje své znalosti o potřebách psychodidaktických podmínek učení doprovázejících problémy řešené v konkrétním vzdělávacím prostředí; umí je orientovat ve prospěch motivovanosti žáků se vzdělávacími problémy ve verbálním nebo neverbálním projevu, rozvíjí u nich zájmy o estetické

- a výrazové hodnoty přírody a kultury a seberealizace v nich,
- uplatňuje své znalosti o potřebách psychodidaktických podmínek učení doprovázejících otázky řešené v konkrétním vzdělávacím prostředí; umí je orientovat ve prospěch motivovanosti žáků s nadprůměrnými schopnostmi vizuálně – výtvarně vnímat a tvořit, posiluje jejich zájem o estetické, výrazové a výtvarné hodnoty přírody a kultury,
 - respektuje potřeby podnětného zážitkového prostředí, které je nezbytné pro řešení diagnostických problémů ve výtvarné výchově a pro pozitivní rozvoj sociálních vztahů mezi žáky i mezi žáky a učiteli aj.

5. Kompetence sociálně-komunikativní

Předpokládá se, že učitel ve vztahu k příslušnému věkovému stupni dětí na 1. stupni základního vzdělávání uplatňuje:

schopnost analyzovat a syntetizovat obecné i speciální sociálně-komunikativní otázky vzdělávání a výchovy dětí mladšího školního věku (základního vzdělávání) mimo jiné také s důrazem na předmět výtvarná výchova či vzdělávací obor Výtvarná výchova. V této souvislosti:

- prokazuje a rozvíjí profesně-sociální dovednosti,
- uplatňuje vnímavost k sociálním dimenzím výtvarně-pedagogických a jiných situací, jejich průběhu, přípravy, realizace a reflexe ve specifických podmínkách vzdělávání s důrazem na výtvarný obor,
- prokazuje praktickou i teoretickou schopnost, dovednost, znalost, osobní i profesní motivovanost k řešení otázek spojených s hodnotami života, jeho individuálních i skupinových podob, jejich sociálních problémů,
- uplatňuje vnímavost k hodnotám vlastní myšlenkové tvorby, vnímavost a citlivost k tvorbě druhých lidí, k jejich hodnotám ve slovech i obrazech; v této souvislosti respektuje hodnoty vizuální – výtvarné komunikace s důrazem na vizuální – výtvarné umění jako speciální podoby sociální komunikace; v pedagogickém prostředí se stává problémem a prostředkem komunikace pedagogické,
- rozvíjí způsobilost využívat vizuální tvorby žáků, vizuálního umění k mediální výchově a k jejím možnostem aj.

6. Kompetence manažerská a legislativní

Předpokládá se, že učitel ve vztahu k příslušnému věkovému stupni dětí

na 1. stupni základního vzdělávání prokazuje schopnost a dovednost:

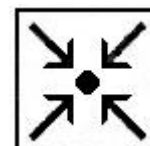
- uplatnit svoji profesní představivost při řešení problémů, které při výtvarném vzdělávání dětí nastanou,
- ochránit průběh a výsledky edukačních situací před laicismy, formalismy, odbornými a legislativními chybami, dlouhotrvajícím destruuujícím chaosem či předimenzovaným, ochromujícím a neopodstatněným řádem, které mohou rozhodování, jednání a chování učitele charakterizovat nebo ho zvnějšku ovlivňovat.

7. Kompetence profesní sebereflexe (profesní a osobnostně kultivující)**Předpokládá se, že učitel ve vztahu k příslušnému věkovému stupni dětí na 1. stupni základního vzdělávání prokazuje schopnost a dovednost:**

- uplatnit zpětnovazebný pohled na výsledky svého působení v roli učitele výtvarné výchovy, a to vždy ve spojení s ostatními dílčími rolemi, do kterých musí na 1. stupni základního vzdělávání vstoupit.

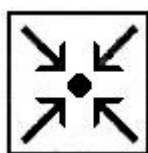
Podněty k sebereflexi:

- Podtrhněte ve výše uvedeném textu slova, která se Vám jeví méně srozumitelná. Pokuste se je vysvětlit tak, jak jim momentálně rozumíte.
- Přemýšlejte, jak svoji výtvarně-oborovou způsobilost uplatníte v přípravě vzdělávací situace ve spojení se vzdělávací oblastí Člověk a svět.
- Jakými životními situacemi a zážitky jste se sami vizuálně vybavili pro tematickou část Místo, kde žijeme (Domov, Škola, Obec, Okolní krajina, Naše vlast, Evropa a svět aj.), Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost neživé a živé přírody, ochrana přírody aj.?
- Jaké vizuální představy z těchto oblastí jste si schopni vybavit, co viditelného či neviditelného byste chtěli především vyjádřit (vizuálně obraznými znaky)?
- Ztvárněte vizuální obraz, který vypovídá o Vaší radosti nebo o Vašem smutku. Jistě tyto prožitky provázejí Vaše zkušenosti s obsahy, které vzdělávací oblast Člověk a svět vymezuje.
- Pojmenujte prvky vizuálně obrazných vyjádření, kterých jste užili.



- Popište didaktickou představu motivační fáze vzdělávací situace, ve které mají žáci dospět k rozumnému pochopení pojmů označujících prvky vizuálně obrazných vyjádření.
- Pokuste se najít vizuální artefakty, včetně uměleckých děl, které byste vybrali pro Vaše žáky k vizuální – výtvarné komunikaci ve vztahu k obsahům tématu Člověk a svět.
- Vzpomeňte si na situaci, ve které jste pomohli dětem zprostředkovat setkání s uměleckými díly v prostředí školy nebo v muzeích umění. Charakterizujte zážitek, který Vás v této souvislosti provázel.

5.1.2.2 Model druhý – Zvnitřňující (sociálně-estetický a výrazový) model profesní přípravy a kompetencí učitele výtvarného vzdělávacího oboru na 1. stupni základního vzdělávání



Uvedené pojetí profesionalizace učitelů se uplatňuje u všech otázek rozvíjení učitelské profesionality, jejich **individuálních a institucionálních** dimenzí. Principy tohoto pojetí vzdělávání, tj. středové myšlenky, zásady, opory pro myšlení nad profesní učitelskou přípravou (nejen) výtvarné výchovy, řešené problémy, vnímané psychodidaktické (psychosociální a didaktické) a kulturní hodnoty pomáhají konstruovat předkládaný obraz, realizaci a reflexi učitelského vzdělávání. Základním předpokladem akceptace tohoto pojetí je **estetický postoj** vnímatele sociálních, tím i pedagogických (vzdělávacích a výchovných) situací k životu, k jeho obrazům v přírodě a kultuře s důrazem na umění. Patří mezi završující základní a sjednocující hodnoty tohoto tradiční nezátíženého modelu. Centrem jejich zájmu jsou estetiko-sociální hodnoty jako hodnoty, které svět kultury – včetně světa edukačního, tj. světa vzdělávání a výchovy, do sebe zahrnuje. Jejich výraznou součástí se stávají hodnoty etické a morální. Patří mezi principy tohoto pojetí vzdělávání.

Mezi klíčové principy zvnitřňujícího (sociálně-estetického a výrazového) pojetí patří:

- **Principy estetické (včetně sociálně-estetických) a umělecké:** princip celistvosti, centrality, vztažnosti, kontrastu, dynamiky, nebezpečného torza a jejich uspořádání v procesu příjmu hodnot sociálních situací a jejich speciálních obrazů ve vzdělávání. Uvedené principy se uplatňují v utváření

estetických postojů ve vztahu: **člověk – problém – sociální role – učitel výtvarné výchovy jako představitel speciální/dílčí profesní role, jejich individuální a institucionální rozměry...**

- **Principy s vazbou na filozofii pojetí profesní přípravy a celoživotního vzdělávání učitelů:**
- **Princip úcty k životu** – jako hodnoty všech hodnot, jako axiologické hodnotové kategorie s vazbou na **estetické a etické hodnoty** sociálního prostředí vzdělávání, včetně vzdělávání učitelů, jeho psychologických, filozofických (axiologických, estetických, etických, morálních), antropologických, pedagogických a didaktických, ekologických a jiných charakteristik a interpretací.
- **Princip humanismu a humanistického vidění světa** v kontextu s ekologickým a multikulturním zaměřením institucí vzdělávající učitele a jejich žáky.
- **Princip konstruktivismu ve vzdělávání a jeho vztažnosti k pojetí a teoretickému zázemí výtvarné výchovy zvané Artefiletika** (Jan Slavík – PedF Univerzity Karlovy v Praze) zaměřené na problémy výrazu, komunikace a formy v pedagogickém díle.
- **Principy strukturalistické, logické a matematické** přístupující k přírodním i společenských děním individuálním a institucionálním ve vztahu ke vzdělávání jako k problémovému poli, v němž se **funkčnost lidského života a institucionálního systému** nemusí dostávat do konfliktu, pokud jsou v tomto vztahu respektovány logické (také psychologické a psychosociální, **neurologické, neuropsychologické**), matematické a jiné zákonitosti ve vztahu psychodidaktice, k jejímu praktickému i teoretickému zázemí. To vše při plném respektování a podněcováním spontánnosti, náhod, pravděpodobností či fáze tvůrčího chaosu a jeho proměn k řádu. Detailní objasnění koncepce je možné prostudovat v publikaci SZTABLOVÁ, D. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání (1)*. Ostrava Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008, s. 19–66. (Studijní opora, CD-R 52x) ISBN 978-80-7368-558-4).

Z tohoto pohledu a v tomto modelu praktické, teoretické, individuální a institucionální zázemí přípravy učitelů sjednocuje a završuje **estetický postoj ke vzdělávacímu prostředí** s důrazem na jeho sociálně-estetické a výrazové hodnoty projevující se v osobní a skupinové kultuře účastníků vzdělávání (učitelů, jejich žáků, celých komplexů problémových struktur vzdělávacích institucí a jejich celků aj.)

Estetický vztah k životu (byť subjektivně vnímaný a prožívaný) mimo jiné také ve speciálním prostředí výtvarného vzdělávání chápeme a prezentujeme jako **možnou součást profesního postoje učitele.**

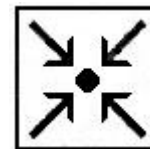
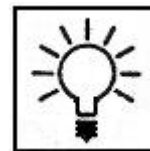
Předpokládáme, že estetické hodnoty (včetně hodnot sociálně-estetických) každý člověk uchopuje celou strukturou své identity a své osobní kultury. To platí také o vztahu účastníka vzdělávacích situací, tj. dospělého či dospívajícího člověka nebo dítěte.

V této souvislosti estetické (s důrazem na esteticko-sociální) vnímání konkrétních charakteristik individuálních a institucionálních psychodidaktických otázek přípravy a celoživotního vzdělávání učitelů či konkrétních otázek vzdělávání a výchovy na různých typech škol, nevedou a nemají vést k odpoutání se od zájmů a požadavků každodenní reality. Nesměřují ke kritériím a projevům formálního – planého – estetismu. Vnášejí estetický postoj do náhledu na vzdělávací instituce a jejich prostředí. Tím s ním počítají také v profesionálním životě učitele. Estetické (tím rovněž etické a morální) hodnocení se očekává také ve vztahu k jeho žákům, ve vazbě mezi žáky, ve spojitosti s dalšími učiteli v prostředí školy a jejich nadřazenými institucionálními složkami. V těchto vazbách se také **estetické, etické a morální postoje rodí, projevují a konfrontují.** Jsou zákonitě **provázeny pocity libosti nebo nelibosti ze zažívaných, tím prožívaných, různě zprostředkovaných a dokumentovaných sociálních obrazů, které mohou vnímatelé – účastníci vzdělávacích situací zažívat, prožívat, hodnotit, sdílet, případně o nich komunikovat.**



Podnět k estetické recepci sociálního zázemí vzdělávacího prostředí (nejen) ve výtvarné výchově:

- Pokuste si vzpomenout na velmi příjemnou estetickou zkušenost ze vzdělávacího prostředí, které jste osobně zažili a které jste měli možnost ovlivňovat.
- Vizuálně (výtvarně) vyjádřete obraz zážitku z tohoto prostředí.
- Napište slova, která označují důvody, které Vám umožnily získat pozitivní nebo negativní estetickou zkušenost z prostředí vzdělávání (nejen výtvarné výchovy). Seskupte tato slova do množin, které označují Váš pocit libosti nebo nelibosti z účasti v této situaci.
- Zamyslete se nad tím, zda jako učitelé zaujímáte estetický postoj k prostředí vzdělávání.
- Kdy a s jakými obsahy vnímáte toto prostředí jako krásné nebo naopak ošklivé?
- Jak z tohoto pohledu interpretujete vzdělávání ve výtvarné výchově?
- Vzpomeňte si na vzdělávací situaci ve výtvarném vzdělávacím oboru, kterou jste prožívali jako příjemnou, krásnou.



Chápeme-li estetický postoj jako „připravenost nebo dispozici člověka k rozvíjení a udržování estetické zkušenosti“ (Henckmann, 1995, s. 147) pak musíme v této souvislosti zmínit, že kulturní hodnotu tohoto postoje ruší a potlačují nezřídka primárně upřednostňované a uctívané komerční hodnoty. Pokud je v životě společenských institucí navíc ještě znásobuje evidentní praktikismus, chaotická kampaňovitost, účelové nestrukturované inovování, nekoncepční experimentování s člověkem (například s dítětem a jeho učitelem), pak je z našeho pohledu hodnotíme přinejmenším jako nelibé. Tyto přístupy mimo jiné velmi často bortí tvůrčí potenciál zúčastněných. Podlamují nejedny předvídaté, individuálně i skupinově fungující modely, které čekaly na vyslyšení a ověření. V takto příkladovaném prostředí zaměřenost na estetické postoje k životu a vzdělávání chřadne a praktikismus bují. Je zřejmé, že komerční hodnoty nelze pominout. Vždy tvoří část estetického objektu, kterým se vzdělávání a vzdělávací situace z našeho pohledu stávají. Pro nás jsou rovněž hodnotami neopomenutelnými, i když v estetickém zhodnocování zmiňovaného modelu podružnými. Nemohou vyvážit ani nahradit estetickou pozitivní zkušenost, kterou člověk může získat nenáročnou a nekomerční

cestou v prostředí přírody, pozitivního sociálního a kulturního zážitku v blízkosti umění, při setkání s čestnými a tvořivými lidmi v okruhu tvorby jako pramenů pochopení smyslu a významu vzdělávání pro život a sociální role, které ho doprovázejí.

Opíráme-li se o teoretické zdroje kultury, o její estetické teorie – pak z tohoto pohledu můžeme zmiňované situace ve vzdělávání, jejich obsahy a významy vnímat, vysvětlovat a hodnotit jako lidsky a sociálně **krásné nebo naopak ošklivé, šeredné, tragické i komické**. Krásnými je můžeme pociťovat tehdy, když je **ve vztahu k hodnotám života** v přírodě a kultuře (včetně kultury vzdělávání) vnímáme, hodnotíme i vysvětlujeme jako – **citlivé, pravdivé, čestné, svědomité, smysluplné, úctyhodné, uctivé, zodpovědné, skromné, spravedlivé, ohleduplné, povznášející a vznešené, objevené, myšlenkově hluboké, chytré, autentické, jedinečné, souladné, šlechetně se vyrovnávající s rozpory, harmonizující se ve prospěch sociálního a kulturního souladu, funkční ve prospěch lidského duševního i tělesného zdraví a ušlechtilé osobní kultury člověka (učitele a jeho žáků), jejich šlechetné hodnotové orientace aj.**

Při sociálně-estetickému vnímání a hodnocení vzdělávacích či výchovných otázek se zpravidla nevyhneme prožitkům a soudu označkováným jako **ošklivost, šerednost**. V naší interpretaci je chápeme jako **estetické hodnoty**, které **život (byť v procesu vzdělávání dětí nebo jejich učitelů) nenaplnuje, kvalitativně nerozvíjí, znehodnocuje nebo dostatečně neochraňuje. Dovádí je k úpadku, k nefunkčnosti, k věčnému a vyčerpávajícímu chaosu a k nesmyslnému zániku.**

Prožitkem ošklivosti či šerednosti je v tomto smyslu a v uvedené souvislosti provázeno vše, **co je povrchní, nedbalé, bezohledné, nepoctivé, pokrytecké, lživé, falešné, prospěchářské, nespravedlivé, vychytralé, zákeřné, zcizené, necitlivé, nepravdivé, nečestné, nesvědomité, pokrytecké, nesmyslné, neuctivé, nezodpovědné, neskromné, bezohledné, hloupé, myšlenkově plytké, trvale rozporné, pravdivě nehledající podstatu rozporů, setrvávající ve prospěch sociálního a kulturního nesouladu destruuujícího kulturně povznášející individuální a institucionální hodnotové postoje aj.**

- Problém tragického a komického na tomto místě prozatím nerozvíjíme. Umění dvacátého století v mnohém kategorii krásna a ošklivosti devalvovalo. Pro interpretaci prostředí vzdělávání jako prostředí sociálního a kulturního si kategorii krásna i ošklivosti ponecháváme.
- Estetickým nazíráním na život, na jeho hodnoty, doprovázející mimo jiné také prostředí výtvarného vzdělávání, může učitel oslovit své žáky. Jeho postoje, včetně estetických (s odvěkým vztahem k duševní kráse), způsob jejich přenosu do vzdělávacího prostředí připodobněme k páteři jeho profesní identity. **Nakonec vždy dospějeme k závěru, že se právě učitel bez estetického zhodnocování sociálních situací v pedagogické praxi neobejde.**

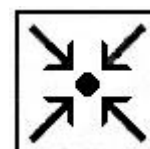
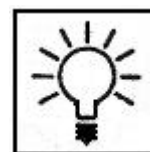
<p>HODNOTY jako jedny ze středobodů (principů a nabídek) psychodidaktické přípravy učitelů v tzv. Zvnitřňujícím (sociálně-estetickém a výrazovém) modelu profesní přípravy učitelů (nejen) výtvarného oboru. Život jako hodnota všech hodnot, jako objekt estetického vnímání, vysvětlování a hodnocení.</p>		
<p>ESTETICKÉ hodnoty, jejich umělecké kontexty:</p> <p>ŽIVOT (úcta k němu) v přírodě i kultuře jako vnitřně vnímatelná a myslitelná hodnota ve vztahu k přírodě, ke kultuře, k její historii</p> <p>MOUDROST v přírodě i kultuře (včetně edukačních situací)</p> <p>OBJEVOVÁNÍ forem a obsahů výrazu světa kultury, přírody a jejich souvztažností</p>	<p>Profesní kompetence učitele (nejen) výtvarné výchovy a její struktura sjednocená v profesní zaměřenosti na estetické hodnoty sociálních situací s důrazem na situace vzdělávací předpokládá způsobilost:</p> <ul style="list-style-type: none"> - k estetickému vnímání, vysvětlování a hodnocení obsahů a forem těchto situací prostřednictvím autentického estetického příjmu (estetické recepce), - ke konfrontaci estetických charakteristik vzdělávacího prostředí v komunikaci s druhými lidmi (učiteli, žáky, rodiči, experty na vzdělávání aj.), - k tvorbě – přípravě, uskutečnění a hodnocení vzdělávací situace a nahlížení na ni estetickými principy. <p>Krásné a šeredné</p> <ul style="list-style-type: none"> - v životě, v přírodě a kultuře; individuální vnímání estetických hodnot a jejich vrstevnatosti; souvislost tohoto přístupu s celistvým obrazem osobnosti vnímatele (recipienta) a tvůrce – v roli učitele. 	<p>ETICKÉ A JINÉ HODNOTY, jejich estetické a umělecké kontexty a souvztažnosti v kulturním obrazu učitele, učitelstva, společnosti, jejich recepce v pedagogické tvorbě</p> <p>PROBLÉM PRAVDY A JINÝCH ABSOLUTNÍCH HODNOT, hledání a objevování jejich podob a obsahů v osobní i profesní kultuře – ve vědě a umění, ve vzdělávání a výchově, v přírodě</p> <p>DALŠÍ MOŽNÉ HODNOTY, JEJICH PODOBY A OBSAHY</p>
<p>Zvnitřňující pojetí přípravy učitelů a jeho hodnoty (1992 – 2010) © Danuše Sztablová</p>		

Ve zvnitřňujícím (sociálně-estetickém a výrazovém) pojetí (v modelu, obraze) profesní přípravy učitelů předpokládáme, že se všechny složky zákonitě sjednocují, integrují v mysli (v kompetencích) učitele a v chodu institucí, které ho vzdělávají. V této souvislosti je zřejmé, že účastníci vzdělávání rozvíjejí nebo budou rozvíjet svoji estetickou zaměřenost ke světu v různých kvalitách. To zasáhne vspělost jejich motivovanosti k estetickému, k estetickým (také

etickým a morálním) hodnotám provázejícím jejich zájmy, postoje a jejich projevy. Ty nebývají od prvopočátku vnitřně souladné a plně a vždy odpovídající šlechtným ideálům výchovy a vzdělávání. Nedosahují těchto podob v podstatě nikdy. Vyrůstají ze zážitků, z nabídky života. Strukturují se z rozporného poznání a prožívání jeho obsahů. Otázkou zůstává, zda prostředí školního vzdělávání zvítězí nad rozpornou estetickou kvalitou komerčního světa, nad naléháním jeho nabídek a jejich nepřetržitého přívalu. Vkusové soudy žáků, jejich rodičů, ale i učitelů se strukturují mnohem frekventovaněji právě pod jejich vlivem. Prostředí muzeí umění, koncertních sál, knihoven, divadel, kvalitních školících zařízení a přírody se mu prozatím v intenzitě naléhání nevyrovnají.

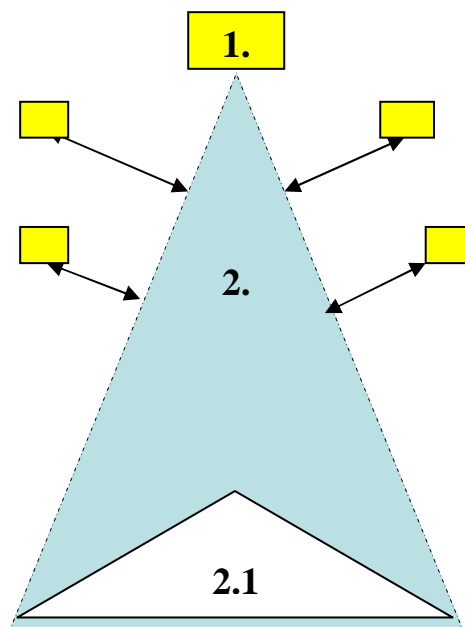
Podněty k vizualizaci součinného obrazu estetické zaměřenosti učitele na svět vzdělávání (nejen ve výtvarné výchově):

- Vzpomeňte si na pedagogické situace zažívané ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a jeho zdraví, Člověk a svět práce*. Jak jste se se svými žáky prožívali a hodnotili?
- Pokuste se zdůvodnit, které okolnosti přispěly k pozitivnímu – libému vyznění Vašich estetických prožitků.
- Vizuálně – prostřednictvím prostorové tvorby s papírem – ztvárněte svůj sebeobraz v těchto situacích (případně se v obraze sebe sama zpodobněte v okamžicích, které jste prožívali s nelibostí).



Grafické znázornění č. 1

struktura profesních kompetencí učitele výtvarné výchovy, nejen na 1. stupni základní školy (základního vzdělávání), také na 2. stupni této školy, na střední škole a základní umělecké škole



Legenda:**1. Nadúrovňová rovina (vrstva)** **způsobilosti učitele k estetické recepci**

(k estetickému vnímání, vysvětlování a hodnocení) světa (včetně světa vzdělávání a výchovy) s důrazem na sociálně-estetické hodnoty v osobní i profesní kultuře učitele.

2. Rovina (vrstva) spojitých speciálních předmětových způsobilostí učitele, jejich speciálních psychosociálních a dalších (např. senzomotorických a neuropsychologických) struktur, obsahů a kvalit (např. všesmyslového, kognitivního, sociálního učení, neverbálního a verbálního myšlení uplatňovaných při řešení matematických, jazykových, hudebních, výtvarných, technických aj. problémů), **didaktických kompetencí** a jejich projevů v jednání, chování a rozhodování učitele, v jeho osobní i profesní kultuře (nejen) na 1. stupni základní školy (základního vzdělávání).

2.1 Dílčí rovina (vrstva) spojitých profesních způsobilostí učitele k vyučování předmětu výtvarná výchova (ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova), **pole psychosociálního základu, jeho dalších (např. senzomotorických a neuropsychologických) struktur** (s důrazem na vizuální a haptické vnímání, vizuální a haptickou paměť, na vizuální imaginaci, vizuální myšlení a komunikaci aj.), **vrstva didaktických kompetencí** a jejich projevů v profesním jednání, chování a rozhodování učitele (nejen) na 1. stupni základní školy (základního vzdělávání).

5.1.2.2.1 Speciální požadavky na kompetence učitele vzdělávacího oboru Výtvarná výchova dle Zvnitřňujícího (sociálně-estetického a výrazového) pojetí profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy



Soubor podnětů pro rozvoj výtvarně – pedagogické tvorby učitele:

Podněty pro zvnitřňující a konstruktivní vstup do studované problematiky:



- Zopakujte si obsahy, kterými můžete popsat psychosociální charakteristiky dítěte mladšího školního věku.

- Pokuste se charakterizovat vizuální – výtvarný projev svých žáků s oporou o své znalosti výtvarné typologie.
- Vzpomeňte si na situace, kdy jste si byli vědomi toho, že verbální projev žáka nevystihuje všechny dispozice a kvality jeho osobnosti.
- Přemýšlejte nad vztahem Vašich výtvarných zkušeností, Vašeho zájmu o vizuální – výtvarný svět a postojem Vašich žáků k výtvarnému sebevyjádření.
- Posuďte Vaše odborné možnosti v ovlivňování rodičů ve prospěch výtvarné seberealizace dětí.
- Zvažte, jakým podílem Vám v ovlivňování výtvarných a ostatních estetických zálib (ne)pomáhají média. Vaše konstatování ve skupině zapište na společnou plochu papíru a pokuste se připravit o této problematice (fiktivní) diskusi s rodiči.

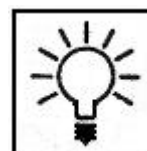
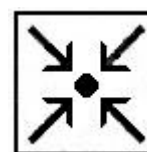


Profesní způsobilost učitele 1. stupně základní školy a dalších stupňů vzdělávání chápeme jako vztažnost všech předpokládaných složek, tj. obecných a speciálních psychodidaktických kompetencí, tj. kompetencí **psychosociálních a didaktických**. Ty mu umožňují ke vzdělávacím situacím zaujmout také *estetický postoj*. Je to postoj kvalitativní a zároveň nadúrovňový. Vymyká se běžnému, zejména praktickému vnímání výše zmiňovaných problémů.

Soubor podnětů pro rozvoj výtvarně – pedagogické tvorby učitele:

1) Podněty pro zážitkový a konstruktivní vstup do studované problematiky:

- Vydejte se se svými žáky do přírody.
- Vzájemně si sdělujte zážitky, které doprovázejí Vaše setkání s krajinou a jejími detaily.
- Zažívejte. Prožívejte. Všimněte si míry otevřenosti dětí vůči Vám i spolužákům nad atmosférou krajiny.
- Přemýšlejte nad tím, jak na Vás působí její dílčí tvary, barvy, míra světla, kterým je zaplavována.
- Vnímejte hmatem její detaily (nerosty, rostliny).
- Zaposlouchejte se do zvuků krajiny.



- Vnímejte vůni prostředí, kterým procházíte.
- Pozorujte živly, jejich sílu v proměnách obrazu krajiny.
- Podněcujte děti k výtvarné výpovědi svých zážitků.
- Připravte pro děti úkoly, ve kterých uplatní svoji fantazii.
- Vyhledejte v knihách o umění obrazy, které vypovídají o vztahu umělce ke krajině.

5.1.2.2 Komplexnost náhledu na roli učitele na 1. stupni základního vzdělávání je podmínkou pochopení náročnosti této profesní role

Složitost a vrstevnatost součinu dílčích oborových dispozic učitele (podmíněných například fungováním jeho neuropsychologického systému a systémů jiných) se sjednocuje v jeho inteligenci a projevuje se v jeho osobní a profesní kultuře. Ty se zrcadlí mimo jiné také ve způsobilosti dostatečně poučeně vyučovat výtvarné výchově. Následující vizuální zpodobnění v tabulce pojmenovává úrovně, ze kterých je možné roli učitele dětí mladšího školního věku esteticky nahlížet, posuzovat a klást na ni nároky.



Problém komplexnosti profesní kompetence učitele 1. stupně základního vzdělávání s vyústěním do způsobilosti vzdělávat a vychovávat děti také ve výtvarné výchově

1. Nadúrovňová rovina (vrstva) profesních kompetencí učitele, její estetické a výrazové dimenze:

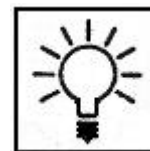
Způsobilost k estetické recepci (vnímání, vysvětlování a hodnocení) komplexu otázek a problémů edukace, jejich estetických, tím také etických a morálních souvislostí provázejících pedagogickou tvorbu (produkci) učitele dětí mladšího školního věku:

předpokládá komplexní způsobilost k estetické zaměřenosti na problémy všesmyslového, kognitivního, sociálního, neverbálního i verbálního učení. Očekává motivovanost učitele k interpretaci (vnímání, vysvětlování, hodnocení) estetických rozměrů poznávání, prožívání, usilování, charakteru, potřeb, zájmů, postojů, hodnot projevujících se v jednání a chování učitelů, jejich žáků a druhých lidí nejen ve vzdělávacích situacích. Vnímá celky, je si vědom jejich vrstevnatosti a provázanosti:

- se vzdělávacími oblastmi tradičně vymezenými – jazykovým vzděláváním v okruhu mateřského a cizího jazyka, matematikou, informačními technologiemi, prvoukou, vlastivědou, dramatickou, hudební, tělesnou, technickou a pracovní, výtvarnou aj. výchovou ve vztahu k rozvoji žáků k přírodě a kultuře

- se vzdělávacími oblastmi vymezenými Rámcovými vzdělávacími programy pro základní vzdělávání v České republice, jako jsou – <i>Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a jeho zdraví, Člověk a svět práce, průřezová témata ve vztahu k hodnotám, které nabízí kultura (včetně umění) a příroda.</i>	
2. a 2.1 Rovina (vrstva) speciálních integrovaných psychosociálních a didaktických profesních kompetencí učitele na 1. stupni základního vzdělávání, jejich dílčí i obecné problémové spojitosti	
2.1.1 Receptivní (příjmová) dimenze kompetence, její estetické a výrazové rozměry	2.1.2 Produktivní (tvůrčí) dimenze kompetence, její estetické a výrazové rozměry
2.1.1.1 výtvarná složka	2.1.2.1 výtvarná složka
2.1.1.2. didaktická složka	2.1.2.2 didaktická složka
2.1.2.2.1.1. diagnostická a intervenční	2.1.2.1.1. diagnostická a intervenční
2.1.2.2.1.2. projektivní	2.1.2.1.2. projektivní
2.1.2.2.1.3. realizační	2.1.2.1.3. realizační
2.1.2.2.1.4. reflektivní	2.1.2.1.4. reflektivní
2.1.2.2.1.5 komunikativní	2.1.2.1.5 komunikativní
2.1.1.3 sociální a kulturní složka	2.1.2.3 sociální a kulturní složka
2.1.1.4 ostatní oborové složky, jejich didaktické, sociální a kulturní, praktické, teoretické, estetické a výrazové souvislosti	2.1.2.4 ostatní oborové složky, jejich didaktické, sociální a kulturní, praktické, teoretické, estetické a výrazové souvislosti

Podněty k vizualizaci vztahů mezi problémy spojenými v celistvém obraze kompetencí učitele na 1. stupni základního vzdělávání s důrazem na jeho způsobilost k výtvarnému vzdělávání dětí:



- Představte si výše uvedené modely kompetencí učitele zobrazené v obraze pyramidy, plošné nebo vrstevnaté sítě, v podobě trojúhelníku, mnohoúhelníku, kruhu, koule aj. Vytvořte obrazy takto vnímaných kompetencí v podobě geometrických symbolů.
- Pokuste se jejich významy interpretovat z hlediska jejich symboliky v kultuře.

Kompetence vymezené rámcovými vzdělávacími programy pro základní vzdělávání žáka předpokládáme také v psychodidaktické struktuře učitele. Jeho profesionální dispozice ke vzdělávání dětí ve výtvarné výchově lze vysvětlovat v různých vztazích. Následující tabulka je demonstruje.

<p>2.1 Rovina (vrstva) speciálních integrovaných profesních psychosociálních a didaktických kompetencí učitele (nejen) na 1. stupni základního vzdělávání jako celku s důrazem na speciální profesní kompetenci učitele k vyučování vzdělávacího oboru Výtvarná výchova</p>
--

<p>2.1.1 Receptivní (příjmová) a produktivní (tvůrčí) dimenze působlosti učitele, jejich estetické a výrazové souvislosti</p>	<p>Zahrnuje psychodidaktické a kulturní kompetence učitele s expertní schopností, dovedností – vnímat sociálně-estetický a kulturní rozměr edukačního prostředí vzdělávacího oboru Výtvarná výchova ve vztahu k ostatním oblastem vzdělávání. Svoji profesní působlost učitel prokazuje také ve vztahu k potřebám dětí se specifickými poruchami učení a chování.</p> <p>Vztah k aktuálním rámcovým vzdělávacím programům v České republice: Učitel, jeho kompetence ve vztahu ke kompetencím žáků:</p> <p>(V OBLASTI KOMPETENCE K UČENÍ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí své autentické zkušenosti z oblasti všesmyslového učení s důrazem na vizuální a hmatové vnímání objektů v přírodě i kultuře (včetně umění), na niterný předteoretický zážitek krásy nebo ošklivosti, na expresivní vyjádření dojmu z nich; - svými zkušenostmi proměňuje a rozvíjí své výtvarné dovednosti, praktické i teoretické znalosti ve vztahu k vizuální výtvarné tvorbě, vizuální kultuře, jejím dějinám s vazbou na aktuální stav a historický odkaz poznání ve vědě, v umění, v kultuře vůbec; <p>(V OBLASTI KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - hledá, objevuje, vnímá výtvarné problémy (otázky) ve světě přírody a kultury (s důrazem na vizuální kulturu, včetně umění), citlivě na ně reaguje, hledá jejich řešení, řeší je; - hledá, odkrývá zažívá – poznává a prožívá, stanoví principy pro výběr, strukturaci a kompletaci učiva a procesu učení žáků ve výtvarné výchově, řeší další problémy s vazbou na všeobecně vzdělávací potřeby a kulturní kontexty vzdělávání a výchovy; <p>(V OBLASTI KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozumí otázkám vizuální tvorby, chápe jejich roli a hodnoty v dějinách lidské tvorby vůbec; - s důrazem na kulturní souvislosti vnímá, vysvětluje a hodnotí vizuální – výtvarný jazyk jako komunikační prostředek a jednu z forem sociální komunikace; - umí obhájit hodnotu vizuálního – výtvarného jazyka z pohledu dějin kultury a je schopen tuto obhajobu přetransformovat do podmínek vzdělávání a výchovy dětí mladšího školního věku; <p>(V OBLASTI KOMPETENCE</p>
--	---

	<p>SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvíví své zkušenosti z vizuální tvorby ve spolupráci s druhými lidmi, vnímá a respektuje jejich jedinečnost ve výrazu, obsahu i formě vizuálního – výtvarného vyjadřování; - je schopen zprostředkovat poznání dětem na poli sociálně podnětných a kulturně hodnotných zážitků, je schopen je s nimi hluboce sdílet aj.
2.1.1.1 výtvarná psychosociální složka kompetence učitele, její receptivní dimenze, estetické, výrazové, praktické a teoretické souvislosti	<p>Způsobilost k citlivému vnímání, vysvětlování a hodnocení vizuálních podob světa přírody a kultury (s důrazem na vizuální – výtvarné umění), na jejich všesmyslové, kognitivní spojitosti, na expresivitu (výrazovost), na obsahy – významy, speciální vizuální, případně intermediální formy a jejich kulturní hodnoty.</p> <p>Klade důraz na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - autentické myšlenkové zdroje (na citlivost k výtvarným problémům; autentickou niternou zkušenost a inspiraci, bohatou výtvarnou imaginaci, vizuální neverbální i verbální myšlení a jejich spojitosti); - praktické zkušenosti a teoretické znalosti z oblasti odkazu a dědictví výtvarné kultury s důrazem na vizuální – výtvarnou kulturu.
2.1.1.2. didaktická složka kompetence učitele, její receptivní dimenze, estetické, výrazové, praktické a teoretické souvislosti	<p>Způsobilost k citlivému vnímání, vysvětlování a hodnocení potřeb a možností didaktických problémů (přípravy, vysvětlování a hodnocení) edukačního prostředí výtvarné výchovy rozvíjejícího vnímavost žáků k estetickým, vizuálním – výtvarným a expresivním hodnotám světa přírody, vizuální/výtvarné kultury s důrazem na vizuální umění, na významy, na vizuální formu a kulturní hodnotu.</p>
2.1.2.2.1.1. diagnostická složka	<p>Způsobilost k citlivému vnímání, vysvětlování a hodnocení potřeb a možností diagnostických otázek edukačního prostředí výtvarné výchovy (výtvarného vzdělávacího oboru), jejich odkrývání a řešení.</p>
2.1.2.2.1.2. projektivní složka	<p>Způsobilost k citlivému vnímání, vysvětlování a hodnocení potřeb a možností efektivní přípravy podnětného edukačního prostředí výtvarné výchovy.</p>
2.1.2.2.1.3. realizační složka	<p>Způsobilost k citlivému vnímání, vysvětlování a hodnocení potřeb a možností realizace podnětného edukačního prostředí výtvarné výchovy (výtvarného vzdělávacího oboru).</p>

2.1.2.2.1.4. reflektivní složka	Způsobilost k citlivému vnímání, vysvětlování a zpětnovazebnému hodnocení výsledků a efektů edukačního prostředí výtvarné výchovy (výtvarného vzdělávacího oboru).
2.1.2.2.1.5 komunikativní složka	Způsobilost k vnímání, vysvětlování a hodnocení vizuálně obrazových vyjádření jako médií a speciálních prostředků sociální komunikace s možnými estetickými a uměleckými kontexty, dovednost komunikovat o nich s dětmi, s jejich rodiči a širší společností.
2.1.1.3 sociální a kulturní složka	Způsobilost k citlivému vnímání, vysvětlování, reflexi a sebereflexi edukačního prostředí výtvarné výchovy (výtvarného vzdělávacího oboru) rozvíjející sociální a kulturní kompetence žáků a jejich učitelů.
2.1.1.4 ostatní oborové složky, jejich části, jejich didaktické, sociální a kulturní souvislosti v edukačním prostředí na 1. stupni základního vzdělávání	Způsobilost učitele k citlivému vnímání sociálně-estetického rozměru vzdělávacího prostředí podporujícího učení, rozvoj dispozic, jejich prosociálních projevů, včetně etického chování ve všech oblastech vzdělávání dle RVP: <i>Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a jeho zdraví, Člověk a svět práce, průřezová témata s vazbou na vztah k hodnotám, které přináší, zahrnuje a prezentuje v ekvivalentním vztahu hodnot kultury a přírody.</i>

2.1.2 Produktivní (tvůrčí) dimenze kompetence	Psychodidaktické a kulturní kompetence učitele se schopností vytvořit (připravit, realizovat a reflektovat) sociálně-estetický a kulturní rozměr edukačního prostředí na 1. stupni základní školy, základního vzdělání podporujícího speciální podoby učení, rozvoj dalších dispozic, jejich prosociálních projevů, jejich estetického, etického a výrazového rozměru. Svoji profesní způsobilost učitel prokazuje také ve vztahu k potřebám dětí se specifickými poruchami učení a chování.
2.1.2.1 výtvarná složka	Způsobilost k vizuální výtvarné tvorbě se vztahem ke světu přírody, kultury, jejich viditelných i neviditelných podob, ve vztahu k životu (včetně niterného života člověka) Klade důraz na: - autentické myšlenkové zdroje (na citlivost k výtvarným problémům; na uplatnění autentické niterné inspirace – intuice, bohaté vizuální –

	výtvarné imaginace, tj. vizuální představivosti a fantazie, na mnohoznačné myšlení ve vztahu ke kompetencím učitele, včetně jeho zkušenosti a praktické dovednosti vyjadřovat se vizuální – výtvarnou formou aj.).
2.1.2.2 didaktická složka	Způsobilost – k přípravě, realizaci a reflexi edukačního prostředí rozvíjejícího výtvarnou seberealizaci dítěte ve vztahu k přírodě a kultuře s důrazem na vizuální umění, na jeho významy a vizuální formu
2.1.2.2.1. diagnostická složka	Způsobilost k přípravě podnětného tvůrčího vzdělávacího prostředí, v němž učitel uplatňuje a prokazuje dovednost: - vnímat, vysvětlovat a hodnotit diagnostikované jevy ve spojitosti s ostatními charakteristikami provázejícími osobnostní charakteristiky a projevy žáků; - odhadovat inklinaci dítěte k určitému výtvarně projevovému typu a respektovat je; - hledat a volit pedagogické prostředky k efektivnímu rozvoji individuálních potřeb žáků a jejich kompetencí očekávaných (nejen) v procesu školního vzdělávání a výchovy aj.
2.1.2.2.2. projektivní složka	Způsobilost k přípravě a podněcování etap tvůrčí seberealizace žáků v podnětném edukačním prostředí výtvarné výchovy (výtvarného vzdělávacího oboru)
2.1.2.2.3. realizační složka	Způsobilost k realizaci, podněcování a řízení přetvářecích, poznávacích, komunikačních a hodnotově – orientačních činností v edukačním prostředí výtvarné výchovy (výtvarného vzdělávacího oboru) rozvíjejícího vnímavost žáků k estetickým, vizuálním – výtvarným a expresivním (výrazovým) obrazům světa přírody, vizuální/výtvarné umělecké i mimoumělecké kultury s důrazem na jejich expresivitu, významy, vizuální formu a kulturní hodnotu.
2.1.2.2.4. reflektivní složka	Způsobilost k reflexi a sebereflexi pedagogické tvorby ve výtvarné výchově (výtvarném vzdělávacím oboru).
2.1.2.2.5 komunikativní složka	Způsobilost k vnímání a uplatňování vizuální (výtvarné) tvorby jako jedné z formy sociální komunikace.
2.1.2.3 sociální a kulturní složka	Způsobilost k vytváření příznivých podmínek k řešení sociálních a kulturních otázek v edukačním prostředí výtvarné výchovy (výtvarného vzdělávacího oboru).
2.1.2.4 ostatní	Způsobilost učitele k tvorbě (přípravě, realizaci a

oborové složky, jejich části, jejich didaktické, sociální a kulturní souvislosti v edukačním prostředí na 1. stupni základního vzdělávání	reflexi) estetického rozměru prostředí podporujícího učení, rozvoj dispozic, jejich prosociálních projevů, včetně etického chování v souvislosti se sociálně-estetickými hodnotami ve všech oblastech vzdělávání dle RVP: <i>Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a jeho zdraví, Člověk a svět práce, průřezová témata s vazbou na vztah k hodnotám, které přináší, zahrnuje a prezentuje v ekvivalentním vztah hodnot kultury a přírody.</i>
--	---



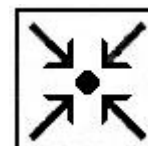
Kontrolní otázky a úkoly:



- Po prostudování textu si pokuste ujasnit, na které základní okruhy kompetencí učitele ve výtvarné výchově na prvním stupni základního vzdělávání jsme se ve zvnitřňujícím (sociálně-estetickém a výrazovém) modelu zaměřili.
- Co máme na mysli, když učitel řeší psychodidaktický problém ve výtvarné výchově?
- Týká se rozvoje všesmyslového (senzorického), kognitivního, senzomotorického, sociálního, neverbálního a verbálního učení také učitele?
- Co máme na mysli při zmiňování receptivní a produktivní dimenze učitelské kompetence?
- Jak učitel prokazuje svoji projektivní, realizační a reflektivní kompetenci?
- Jak Vy sami využíváte zkušenosti a vědomosti z oblasti diagnostiky dětského výtvarného projevu?
- Jaké zkušenosti máte s odlišováním výtvarné a vývojové kvality výtvarného projevu dětí?
- Jak se Vám daří odhadovat inklinaci dítěte k určitému výtvarnému typu?
- S jakým úspěchem se Vám daří spolupracovat s oporou o vizuální projevy dětí s druhými učiteli, s psychology, psychiatry, speciálními pedagogy aj.?

5.2 Souvislosti mezi uvedenými modely profesních kompetencí učitele na 1. stupni základního vzdělávání a obsahy vymezenými Rámcovými vzdělávacími programy

Obsahy rámcových vzdělávacích programů poskytují učitelům a učitelským týmům možnost prokázat kvality své profesní způsobilosti. Před jeho receptivním (příjmovým) a produktivním (tvůrčím) rozměrem se otevírají nekonečné možnosti uplatnění s vazbou na obsah učiva všech vzdělávacích oblastí. Nosnou osou pro konstruktivní projektování mezioborových vztahů vzdělávacích situací je vzdělávací oblast Člověk a svět. Obsahy zážitků dětí, jejich poznání, prožívání, motivovanost, seberealizace a komunikace se mohou ve svých reálných možnostech efektivně prostoupit a zkvalitnit.



Soubor podnětů pro rozvoj výtvarně – pedagogické tvorby učitele:

Podněty pro zvnějšující a konstruktivní vstup do studované problematiky:

- Připravte si projekt vzdělávání pro jednu vyučovací jednotku.
- Navštivte se svými žáky vlastivědné muzeum, galerii výtvarného umění, výstavní síň.
- Zasedněte klidně před obraz/y. Nechejte se jím/jimi oslovit.
- Přemýšlejte nad tím, čím Vás oslovují, jak k Vám promlouvají.
- Čím je Vám tato promluva blízká, příjemná nebo naopak nepříjemná?
- O čem obrazy vyprávějí?
- Na kterém z obrazů čáry, barvy, tvary, světla a jejich kompozice napomáhají výrazu pohody, souladu, klidu, pohybu, konfliktu, bolesti, hrůzy, něhy, vznešenosti aj.?
- Které z děl žáky nebo Vás na první pohled upoutalo?
- Zjistěte v knihách o umění, co z osobnosti a životní cesty tvůrce díla přispělo k výrazu díla?
- Vybídněte žáky k hledání informací, které jim pomohou mnohé otázky objasnit.



5.2.1 Vztah kompetencí učitele, žáků a obsahu Rámcových vzdělávacích programů v sociálně-estetickém modelu vzdělávání

Vzdělávací obsah Rámcových vzdělávacích programů formuluje výstupy a učivo také pro výtvarnou výchovu. Jejich vztažnost k předpokládaným kompetencím učitele a jeho žáků se v následujícím textu pokoušíme popsat tak, jak je možné je vnímat v sociálně-estetickém modelu přípravy učitelů.

Problém 1.: Uplatnění a rozvoj kompetencí učitele k estetické a expresivní zaměřenosti (tj. zacílení) na rozvoj potřeb, zájmů, hodnot, postojů a jiných motivů, na komplexní (složité a spojené) otázky a problémy edukace na 1. stupni základní školy (základního vzdělávání), na vztažnou esteticko-receptivní (příjmovou) a produktivní (tvůrčí) dimenzi učitele i žáků ve vztahu k přírodě a kultuře a umění (Poznámky: RVP užívá psychologickou interpretaci pojmů Umění a kultura. Filozofická kategorizace chápe umění jako součást kultury.)	
Problém 1.1: Předpokládané a očekávané profesní kompetence učitele při tvorbě školních vzdělávacích programů zacílených na dokument Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání	
KOMPLEXNÍ OTÁZKY A PROBLÉMY NABÍZEJÍCÍ SE K ŘEŠENÍ RÁMCOVÝCH A ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	
Pojetí a cíle vzdělávání na 1. stupni základního vzdělávání	
Klíčové kompetence žáků a jejich učitelů	Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní aj.
Vzdělávací oblasti a jejich vztažnost	<i>Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a jeho zdraví, Člověk a svět práce, průřezová témata</i>
Vzdělávací oblast Umění a kultura	Povinný vzdělávací obor: Hudební výchova, Výtvarná výchova Nepovinný vzdělávací obor: Dramatická výchova
Vzdělávací obor Výtvarná výchova	V prvním i ve druhém období 1. stupně základního vzdělávání
Problém 1.1.1: Vzdělávací oblast Umění a kultura a jeho povinný vzdělávací obor Výtvarná výchova na 1. stupni základního vzdělávání	Příroda a kultura, jejich estetické a expresivní hodnoty v příjmu (receptci), ve vizuální tvorbě (produkci) dětí s důrazem na vizuální-výtvarné umění
Problém 1.1.1.1: Vztažnost oboru Výtvarná výchova ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět	
Tematický obsah učiva a jeho významy ve vztahu k hodnotě života, k jeho projevům (dynamickým, statickým, pomíjivým, stabilním, viditelným i skrytým obrazům a jejich významům)	

Esteticko-receptivní a produktivní náhled na hodnoty obsahu vzdělávání	Obsahy zážitků ve Výtvarné výchově: děti – žáci: poznávají, tzn. vnímají, zapamatovávají si – ukládají do paměti, uchovávají si v paměti, vybavují si a znovupoznávají, přitom (také esteticky) prožívají, vizuálně sdělují, vyjadřují se, zároveň prezentují svůj postoj, zájem, vztah k hodnotám a normám, k sobě samému, prostřednictvím vizuálního jazyka a ostatních podob dorozumívání komunikují s druhými lidmi aj.	
Pozn. Pojem výraz (exprese), výrazová výchova v české teorii výtvarné výchovy ve vztahu k zážitku (zejména v artefiletickém pojetí výtvarné výchovy) od devadesátých let objasňuje Jan Slavík (1997, 2001, 2004)	Receptivní a produktivní rozměr rozvoje kompetencí žáka a jeho učitele, problém estetických a výrazových (expresivních) spojitostí:	Spojitosti mezi vnitřními procesy, jejich (1) viditelnými projevy, (2)skrytými obsahy a jejich významy:
Člověk a jeho svět	Problém 1.1.1.1.1.1:	
1.1.1.1.1 Místo, kde žijeme	1) Rozvíjejí se kognitivní (poznávací procesy) ve vztahu k prožívání, usilování, motivaci, komunikaci a sebepojetí žáka a jejich učitele, propojují se spojitosti	
Domov	estetické a expresivní zaměřenosti dětí i jejich učitelů ke světu s	
Škola	důrazem na rozvoj	
Obec (město), místní krajina	<i>všesmyslového vnímání se zvýznamněním vizuálního a haptického vnímání a jejich citlivosti.</i>	
Okolní krajina	2)	
Regiony České republiky	Předpokládá se respektování tvůrčí identity žáka i jeho učitele s důrazem na	
Naše vlast	ředpokládané profesní kompetence pedagoga	
Evropa a svět	v oblasti jeho vizuálního a ostatního	
Mapy obecně zeměpisné a tematické		
1.1.1.1.2 Lidé kolem nás	Problém. 1.1.1.1.1.2:	
Rodina	Vnímání obsahu vizuálních obrazů (jejich významů) a forem – ve výpovědích dětí, druhých lidí – včetně výtvarných umělců	
Soužití lidí	1.1.1.1.1.2.1	
Chování lidí	Základní pojmy.	
Právo a spravedlnost	- Kódování a dekódování (čtení, rozluštění), vizuálních znaků a symbolů, jejich viditelných i skrytých významů.	
Kultura	- Obsahy vizuálně	
Základní globální problémy	obrazných vyjádření: autentické vizuální výpovědi žáků, prepisy všesmyslových zážitků, případně jejich estetických účinků, vizuální obrazy zažitých zkušeností, představ,	

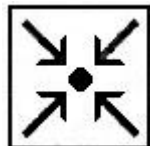
1.1.1.1.3 LIDÉ A ČAS	myšlení, hloubky jeho prožívání, usilování, vzdělání a jiných dispozic projevující se v jeho jednání, chování a rozhodování.	fantazijních představ, myšlenek, znalostí a nejrůznějších poznatků, řešení životních problémů, zážitků a prožitků, výpovědi o nich, hledání, odkryvání jejich významů a významových konceptů, jejich souvislostí s kulturou (s uměním).
Orientace v čase a časový řád		
Současnost a minulost v našem životě	Žáci a jejich učitelé se učí: <ul style="list-style-type: none"> - s vizuálními obrazy komunikovat, - rozumět jejich obsahům a významům, - dorozumívat se jejich prostřednictvím s autorem, s druhými lidmi (se spolužáky, učiteli, rodiči), - své vnitřní obsahy se učí nejen sdělovat, ale také sdílet a zaujímat k nim svůj postoj. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vizuální jazyk, jeho elementy ve vizuálně-obrazném vyjádření dětí, - rozvoj dovedností žáků a učitelů se vizuálním – výtvarným jazykem vyjadřovat, vysvětlovat ho a hodnotit. - Vizuálně obrazné prostředky – elementy, jejich objevování, poznávání a užívání ve vizuální neverbální (obrazové) i verbální komunikaci: bod, linie, barva, tvar, plocha, světlo, prostor, textura (povrch), hmota, objem, jejich jednoduché vztahy, - harmonie barev, tvarů,
Regionální památky		
Báje, mýty, pověsti		
Významné události našich dějin		
1.1.1.1.4 ROZMANITOST NEŽIVÉ A ŽIVÉ PŘÍRODY, OCHRANA PŘÍRODY		
Látky a jejich vlastnosti		
Voda a vzduch		
Nerosty a horniny, půda		
Vesmír a Země		
Rostliny, houby, živočichové		
Životní podmínky		
Rovnováha v přírodě		
Ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody		
1.1.1.1.5 Člověk a jeho zdraví		
Lidské tělo		
Partnerství Rodičovství, základy sexuální výchovy		
Péče o zdraví, zdravá výživa		
Návykové látky a zdraví		
Osobní bezpečí		

<p>Situace hromadného ohrožení</p>		<p>světél, textury, objemů. hmoty rytmus – bodů, linií, barev, tvarů, ploch, světél aj. protiklad (kontrast) – v kvalitách linií, barev, tvarů, ploch, světél, textur (povrchů), v prostoru hmotách, objemech, jejich jednoduchých vztazích.</p> <p>- Vizuálně obrazové prostředky – a jejich seskupení v různých typech vizuálně obrazných vyjádřeních děti – v obrazech zážitků ve formě kresby, malby, prostorového vytváření – modelování, konstruování – v jejich tradičních i netradičních technikách, ve vizualizovaných dramatických akcích, v komunikační grafice, komiksech, fotografiích, počítačových animacích, videu, reklamě aj.</p> <p>- Obsahy a formy vizuálních obrazů ve vizuálním umění, jejich odkrývání, poznávání, prožívání, vysvětlování a hodnocení v edukačních situacích – ve školním prostředí, v muzeích umění a ve vlastivědných muzeích, – zprostředkováním umění – účastí na galerijních programech prostřednictvím galerijních animací aj.</p>
------------------------------------	--	---



Kontrolní otázky:

- Jak rozumíte pojmům: vizuální jazyk, vizuálně obrazné vyjádření, prvky (elementy) vizuálního jazyka?
- Co rozumíte pod pojmem obsahy a typy vizuálně obrazných vyjádření?
- Objevují se tyto pojmy v textech Vašich školních vzdělávacích programů?
- Jakou funkci mají v současné době pro výtvarné vzdělání dětí muzea umění – galerie, výstavní síně aj.?



5.2.2 Rozvoj kompetencí žáka i učitele ve výtvarné výchově a Bloomova taxonomie

Interpretace rozvoje kompetencí žáků a profesního zrání učitele ve výtvarné výchově můžeme mimo jiné (v podobě vybraných aktivizujících sloves) opřít o terminologii Bloomovy taxonomie.

Uplatnění a rozvoj kompetencí učitele k estetické a expresivní zaměřenosti na svět vzdělávání ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova	
Předpokládané profesní kompetence učitele – absolventa sociálně-estetického modelu vzdělávání – při tvorbě školních vzdělávacích programů	
VZTAŽNOST OTÁZEK A PROBLÉMŮ RÁMCOVÝCH A ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ VE VZTAHU K PROFESNÍM KOMPETENCÍM UČITELE	
Pojetí a cíle vzdělávání na 1. stupni základního vzdělávání	
Klíčové kompetence žáků	Kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní aj. způsobilosti.
Vzdělávací obor Výtvarná výchova	První i druhé období 1. stupně základního vzdělávání
Vzdělávací oblast Umění a kultura a jeho povinný vzdělávací obor Výtvarná výchova na 1. stupni základního vzdělávání	Příroda a kultura, jejich estetické a expresivní hodnoty v příjmu (receptci) a vizuální tvorbě (produkci) dětí
Příklad: Vztažnost oboru Výtvarná výchova ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět	
Tematický obsah učiva a jeho významy ve vztahu k hodnotě života:	
Obsahy zážitků dětí a jejich učitelů ve Výtvarné výchově reagují na obrazy přírody a sociálního světa, na vizuální sdělení v každodenní i umělecké kultuře. Vnímatele si přitom zapamatovávají, snaží se porozumět, aplikovat své zkušenosti a znalosti, na různých úrovních rozebírají – analyzují a hodnotí. Tvoří. Zároveň prožívají, vyjadřují svůj charakter, své motivy –	

potřeby, zájem, postoje, projevují vztah ke světu, k sobě samým. Komunikují s druhými lidmi, s médii prostřednictvím vizuálního jazyka a ostatních podob komunikace.	
1. Člověk a jeho svět	1. Žák i jeho učitel: 1. si vizuální a ostatní obsahy ZAPAMATOVÁVAJÍ, tj. po vnímání si je ukládají do paměti, uchovávají je, vybavují si je, v nových souvislostech si je uvědomují. V různém rozsahu paměti, kvalitě vštípení, motivovanosti, pozornosti, soustředění, představitosti a fantazie si osvojují: 1.1 VIZUÁLNÍ A OSTATNÍ OBRAZY SVĚTA PŘÍRODY A KULTURY, VČETNĚ UMĚNÍ (NEBO KULTURY A UMĚNÍ – DLE RVP), JEJICH PRVKŮ I KOMPLEXŮ (OBJEKTŮ), ZNAKŮ, PŘÍPADNĚ PŘÍZNAKŮ. PATRÍ MEZI NĚ např.: 1.1.1 VIDITELNÉ OBJEKTY, jejich tvary, barvy, linie, plochy, objemy, textury (povrchy) a jiné vizuální prvky (elementy), jejich kompozice. Náleží mezi ně také obrazy slov (zpodobněné slovními znaky), které jsou ve vzdělávání zahrnuty do oblasti Člověk a svět a jejichž pojmové obsahy děti i učitelé naplňují a rozvíjejí prostřednictvím zážitků včetně prožitků. Stávají se obsahem vizuálních úkolů řešených ve výtvarné výchově. 2. UČÍ SE POROZUMĚT obrazům světa, jejich obsahům (významům) a formám v přírodě a kultuře (s důrazem na vizuální umění); 2.1 nacházejí je: - ve své mysli – v paměti, představách, myšlenkách, - v artefaktech člověka: tvůrce – dítěte – žáka, jeho učitele, umělce či jiného tvůrce, - v trvalých nebo pomíjivých obrazech přírody a kultury. 3. UČÍ SE SVÉ ZKUŠENOSTI, DOVEDNOSTI A ZNALOSTI
1.1 Místo, kde žijeme	
Domov	
Škola	
Obec (město), místní krajina	
Okolní krajina	
Regiony České republiky	
Naše vlast	
Evropa a svět	
Mapy obecně zeměpisné a tematické	
1.2. Lidé kolem nás	
Rodina	
Soužití lidí	
Chování lidí	
Právo a spravedlnost	
Kultura	
Základní globální problémy	
1.3 LIDÉ A ČAS	
Orientace v čase a časový řád	
Současnost a minulost v našem životě	
Regionální památky	
Báje, mýty, pověsti	
Významné události našich dějin	
1.4 ROZMANITOST NEŽIVÉ A ŽIVÉ PŘÍRODY, OCHRANA PŘÍRODY	
Látky a jejich vlastnosti	
Voda a vzduch	
Nerosty a horniny, půda	
Vesmír a Země	
Rostliny, houby, živočichové	

Životní podmínky	<p>APLIKOVAT</p> <p>3.1 používají a využívají tradičních i netradičních postupů ve vizuálním vyjadřování – v technice kresby, malby, v prostorovém a časoprostorovém vyjadřování.</p> <p>4. UČÍ SE DOVEDNOSTI A ZNALOSTI VE SVĚTĚ VIZUÁLNÍ KOMUNIKACE ANALYZOVAT, tj.</p> <p>4.1 mentálně rozebírat, rozkládat obsahy a formy vizuálních celků v přírodě a kultuře (včetně umění), přemýšlet nad souvislostmi, uspořádávat je ve svých znalostech.</p> <p>5. VIZUÁLNÍ SVĚT V KULTUŘE (VČETNĚ UMĚNÍ) A PŘÍRODĚ SE UČÍ HODNOTIT</p> <p>5. 1 ověřuje si zkušenosti, znalosti, přezkoumává je, vyjadřuje se o nich.</p> <p>6. PŘEDEVŠÍM V MYŠLENKÁCH A VE VIDITELNÉ (PLOŠNÉ, PROSTOROVÉ A ČASOPROSTOROVÉ) FORMĚ TVOŘÍ, tj.</p> <p>uskutečňuje svůj záměr – řeší problém tvůrčí cestou, za použití vizuálních znaků kóduje – označuje své vnitřní obsahy – představy – myšlenky, posléze je zveřejňuje, tím vstupuje do pole komunikace.</p>
Rovnováha v přírodě	
Ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody	
1.5 Člověk a jeho zdraví	
Lidské tělo	
Partnerství Rodičovství, základy sexuální výchovy	
Péče o zdraví, zdravá výživa	
Návykové látky a zdraví	
Osobní bezpečí	
Situace hromadného ohrožení	



Podněty k sebereflexi:

Zahleďte se do textů Vašich školních vzdělávacích programů:

- Pokuste se zhodnotit, jak jeho obsahy popisují očekávané výstupy a učivo ve výtvarné výchově.
- Probádejte jejich vnitřní souvislosti a zjistěte, zda hovoří o tom, co si mají žáci zapamatovat, čemu mají rozumět, co se učí analyzovat, aplikovat, hodnotit, v jakém pojetí tvoří?
- Jak jejich obsahy připravují intenzitu zážitků, kterým mají být žáci osloveni ve prospěch jejich tvůrčích zájmů a postojů, síly výrazů jejich artefaktů.
- Ověřuje si své zkušenosti, znalosti, přezkoumávejte je, vyjadřujte se o nich.



5.3 Příprava na vzdělávací situaci ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova na 1. stupni základního vzdělávání

Projektování vzdělávacích situací náleží k velmi náročným obsahům pedagogické činnosti učitele. Kompetence, které učitel v této spojitosti prokazuje, spojují všechny jeho předpoklady do schopnosti a dovednosti vidět a promyslet si obraz konkrétní sociální (vzdělávací a výchovné) situace, která teprve nastane. Zpravidla se od ní očekává, že její realizace bude funkční, tj. že přispěje k dosažení předpokládaných edukačních cílů, výsledků a efektů, včetně pozitivní sociální atmosféry, která se mezi učiteli a žáky očekává.

Projektovat vzdělávání znamená plánovat, promítat, konstruovat, předběžně v představách vystavět, sestrojít a posléze v dokumentech popsat obraz událostí, které mimo jiné ovlivní obsahy učení a proměny vnitřních struktur osobnosti žáků, jejich učitelů a jejich sociálních rolí.

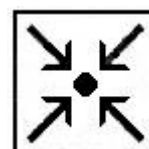
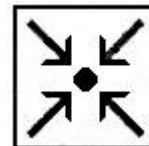
Projektivní kompetence učitele mimo jiné předpokládá schopnost zpracovat písemnou dokumentaci v podobě přípravy na vyučovací jednotku (může zahrnovat i více vyučovacích hodin). Následující text uvádí příkladem jednu z možností zpracování obsahu a formy přípravy na setkání s dětmi mladšího školního věku v prostředí výtvarného zážitku. Vyžaduje od učitele znalost charakteristik linií současného pojetí výtvarné výchovy v českém vzdělávacím systému. Žádá si buď jejich respektování, anebo schopnost tvorby koncepce nové, autorské, kterou je tvůrce schopen popsat, prezentovat, reflektovat, vysvětlit a obhájit.

5.3.1 Příprava na setkání s dětmi mladšího školního věku ve vyučovací jednotce výtvarné výchovy

Záhlaví přípravy jako příprava zážitkového pole jednoho z obrazů a příběhů školního vzdělávání

1 ROČNÍK: (skupina)

2. CÍLE:



završující (hlavní obecný i speciální oborový cíl základního vzdělávání) a dílčí cíle vyučovací jednotky s vazbou na pojetí žáka a jeho učitele, na prostředí vzdělávání a výchovy ve výtvarné výchově.

3. PROSTŘEDKY:

obecné a speciální (oborové – vizuální – výtvarné a jiné) vybrané prostředky k dosahování cílů v zážitkovém poli edukační (vzdělávací a výchovné) situace, jejich **receptivních (příjmových) a produktivních (tvůrčích), estetických a výrazových dimenzí.**

3.1 TEMATICKÝ CELEK: (např. Voda)

3.1.1 NÁMĚT: např. Když voda darovala světu život... Když se živly rozhýbaly... Co do potoka patří a nepatří... Mokrý dialogy... O vodě s vodou... Za svítání při koupání... Chtěl bych se v moři potápět... Stopy mých vzpomínek na mořské dno... Hledám pramen v mé vnitřní krajině... Voda mimo galerii a na obrazech v muzeu umění... Když se daly obrazy vody do pohybu... Co si o vodě zapamatoval můj fotoaparát... Být s uměním a v umění za vodou...

3.2 VIZUÁLNÍ ÚKOL: jeho formulace ve vztahu k cílům výtvarného vzdělávání, k dílčím cílům vyučovací jednotky (rozvoj receptivních a produktivních – tvůrčích činností dětí, důraz na všesmyslové vnímání s dominantním zaměřením na vizuální a haptické vnímání, vizuální a ostatní podoby myšlení a vyjadřování, na vizuální komunikaci, na její obsahy, expresivní, sociální, sociálně-estetické a kulturní souvislosti a jejich výrazové hodnoty a prostředky, na vizuální – výtvarné a ostatní formy).

3.2.1 Vizuální úkol (jeho vrstvy, vztahy k cílovým kategoriím, ke všesmyslovému (senzorickému), senzomotorickému, kognitivnímu, sociálnímu, verbálnímu i neverbálnímu učení, k poznávacím, prožitkovým a volním funkcím, k motivační zaměřenosti (k potřebám, zájmům, postojům, hodnotám aj. složkám motivů), k charakteru žáka, k jeho sociálně-kulturním charakteristikám a projevům).

3.2.1.1 Vztah mezi obsahem (námětem) a formou vizuálního úkolu (vnitřní kontexty):

Příklad: Vizuální – výtvarný (grafický, barevný, prostorový, časoprostorový) přepis zážitku, (fantazijní) představy, tvůrčí myšlenky, vnímaného objektu, řešení problému vymezených námětem a jeho významy.

Vztažnost k cíli:

Rovina (vrstva) rozvoje výtvarné senzibility, vizuální imaginace a vizuálního myšlení, vizuální komunikace ve spojitosti s ostatními oblastmi dispozic a jejich projevů:

např. rozvoj výtvarné (vizuální a jiné) citlivosti – senzibility podnětným prostředím v přírodě, v muzeích umění či vlastivědných muzeích,

v každodenních sociálních a kulturních situacích prostřednictvím hry s přírodními či jinými materiály, hrou a experimentací s prvky vizuálního jazyka, řešením výtvarných problémů, záměrným či bezděčným vnímáním uměleckých děl, jejich výrazových, estetických a uměleckých hodnot aj., rozvoj vizuální aj. představivosti a fantazie, vizuálního a jiného myšlení v obrazech neverbálních i verbálních.

Rovina (vrstva) znalostí: praktických i teoretických (v pojmech a obrazech) např.:

- konstrukce praktických tvůrčích zkušeností, dovedností, znalostí, jejich spojitost v neverbální i verbálním učení,
- poznávací konstrukce pojmů a pojmových obsahů, konstruktivní uchopování pojmů, rozvoj znalostí z oblasti vizuální kultury (její výtvarné formy), zaměřenost na estetično a výrazovost v přírodě a kultuře.

Klíčová slova: např. kresba, kreslíř, malba, malíř, socha, sochař, ilustrátor (jméno), umění, vizuální umění, druhy a žánry umění, názvy uměleckých slohů a směrů (obrazy, reprodukce), umělec, tvořit, umělecká tvorba, vizuálně se vyjádřit, galerie, muzea umění, galerijní animace, estetika, kráska, ošklivost aj.

Rovina (vrstva) principů výrazové tvorby: např. nezáměr o dokonalost výrazu aj. (dle Jana Slavíka – principy artefiletiky, Slavík, 2001, 2004 aj.).

3.2.1.2. Vztah uvnitř formy (vnitřní kontext, vztažnost viditelného a neviditelného):

Rovina (vrstva) činností: vizuálním znakem – prostřednictvím čáry, barvy, hmoty, přírodního materiálu aj. prostředků osobitě sdělit myšlenku, představu řešeného problému; **volit znaky** pro představu vnímaných objektů v přírodě, pro obsahy zážitků z přírody a kultury, pro své myšlenky a jejich zdroje; **objevovat výrazové vlastnosti** čáry, barvy, tvaru aj.; **vyjádřit se** čarou odlehčenou, s přítlakem; užívat, kombinovat, komponovat, míchat odstíny barev teplých, studených, kontrastních, zpracovat materiál vhodný k prostorovému vyjadřování, sdělovat prostřednictvím výtvarné akce aj., **dovednost vyjádřit se** nástrojem, např. tužkou, v kresbě dřívkem a inkoustem, vyjádřit se kreslicím materiálem (rudkou, uhlem...), štětcem aj.

3.2.1.3 Sociální a kulturní hodnoty úkolu (vnitřní kontexty):

Rovina (vrstva) sociálních a kulturních hodnot: rozvoj schopnosti tvořit spolu, uplatňovat empatii, hodnotit spolu aj., cítit jedinečnost projevu spolužáka, jeho citů, vnímat jeho subjektivní hodnoty, zaujmout k nim (vnitřní) postoj, sdílet hodnoty přírody a kultury, rozvíjet vztah k umění, k vizuální kultuře, k přírodě, poznávat obrazy dobra, zla, spravedlnosti, pravdy v sociálních situacích, hledat a objevovat jejich podoby ve (vizuální) kultuře – v umění, v uměleckém díle

Rovina (vrstva) rekreační: spojit hodnoty úkolu s relaxací, ozdravením, ochranou duševního a tělesného zdraví dítěte, se snížením hladiny psychické zátěže aj.

3.2.1.4. Výtvarná technika: např. kombinovaná technika – lavírovaná kresba tuší a štětcem, koláž dokreslovaná tužkou aj.

4. Pomůcky: pro učitele, pro žáky

Nutné si představit i podoby, obsahy a hodnoty motivací průběžných, závěrečných aj.

V různých typech a pojetích vyučovací jednotky nastávají změny ve sledu jednotlivých částí vzdělávací situace, v množství jejich zařazování aj.

Postup vyučovací jednotky:

Předkládáme nejzákladnější, nejjednodušší a zcela klasický model setkání s dětmi ve výtvarné výchově, ve vyučovací jednotce výtvarné výchovy. Se zkušenostmi každého učitele se mohou vyvinout nejrůznější podoby a variace událostí, které dětem nabízí k zážitku.

1 VSTUPNÍ A PRŮBĚŽNÉ FÁZE VYUČOVACÍ JEDNOTKY:
1.1. Motivace (podněcování a uspokojování primárních a sekundárních potřeb dítěte, jeho zájmů, postojů, hodnot aj. obsahů jeho sebepojetí, inteligence a osobní kultury), pronikání k námětu a vizuálnímu úkolu ve vztahu k autentickým zážitkům, k jejich obsahům (významům a procesům) rozvíjejícím identitu, komplex schopností dítěte a jeho projevy v osobní kultuře a sociální roli žáka:
1.2 Výtvarně technické pokyny
2. Samostatné práce, průběžná motivace:
3. ZÁVĚREČNÁ FÁZE:
3 Zevšeobecnění, hodnocení, průběžná a závěrečná motivace
4 Závěr



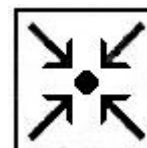
Je nutné respektovat účinky obsahů, metod a forem vnějších motivů uplatňovaných ve vstupních, průběžných i závěrečných fázích vyučovací jednotky. Učitel je volí na základě:

- *vztahu své osobní i profesní identity k hodnotám, které sdílí a ctí. Mohou k nim patřit – estetično, etika, morálka, umění a věda, hloubka poznání, vztah k práci, k druhým lidem, k rodině, ke společnosti, k její kultuře, k získávání zkušeností a znalostí, k jejich uplatnění v tvorbě v kterémkoliv oboru – humanitním, přírodovědném, technickém, uměleckém aj., v přímém kontaktu s přírodou.*

Poznámka: Pojmová sousloví „vztah námětu a formy, vztah uvnitř formy“ převzato od Jana Slavíka, 1992. Obsahy formulovány autorkou předkládaného textu.

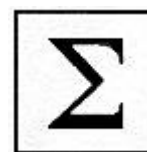
Zpětnovazebné úkoly:

- Pokuste se konfrontovat vlastní pojetí písemné přípravy na vyučovací jednotku výtvarné výchovy s předcházejícím textem.
- Vnímejte událost, kterou představuje setkání učitele s dětmi ve výtvarné výchově jako prostředí zážitků v pedagogickém díle. Jejich obsahy přispívají k vyznění hodnot, které učitel projevuje ve své činnosti, které cítí a kterými oslovuje své žáky. Zahrnujeme mezi ně i ty, jež nazýváme sociálně-estetickými.
- V rámci pedagogické praxe se pokuste o integraci všech obsahů přípravy na vyučovací jednotku výtvarné výchovy tak, aby přinesla radost dětem i Vám učitelům, aby nezanedbala příležitost k rozvinutí osobnostních předpokladů Vašich žáků a napomohla ke zrání Vašeho pedagogického mistrovství.



Shrnutí kapitoly

Výtvarná výchova patří dle dokumentu Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání v České republice mezi vzdělávací obory, které zahrnuje vzdělávací oblast Umění a kultura. Úctyhodná historie praxe a teorie výtvarné výchovy v českém školství nás – učitele – zavazuje k zodpovědné péči o její společenské a kulturní poslání. Profesionální učitelská způsobilost na 1. stupni základního vzdělávání je velmi složitým psychodidaktickým komplexem, který předpokládá mimo jiné také schopnost pečovat o vizuální inteligenci a tvořivost dětí. Charakteristiky speciálních kompetencí, které můžeme od učitele dětí mladšího školního věku směrem k výtvarné výchově očekávat, text této publikace nastiňuje ve spojitosti se dvěma modely. Vzájemně se nevyklučují. Je možné k nim přistupovat také z hlediska požadavků na učitele, který zpracovává školní vzdělávací programy, a z pozice kritérií, které nastiňuje – například Bloomova taxonomie. Publikace by měla učitelům i studentům učitelství pomoci v přípravě vzdělávacího prostředí tak, aby poskytlo dětem co nejvíce pozitivních podnětů pro jejich rozvoj, duševní i tělesné zdraví, pro radost z tvorby a poznání.



**Citovaná a doporučená literatura:**

BORECKÝ, V. *Porozumění symbolu*. Praha: Filozofická setkání. Triton, 2003. ISBN 80-7254-371-7.

BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, 54, č. 3, s. 227–242. ISSN 0031-3815.

ČAČKA, O. a kol. *Psychologie imaginativní výchovy vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1.

HENCKMANN, W., LOTTER, K. *Estetický slovník*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1995. ISBN 25-025-95.

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk, 1997. ISBN 80-85765-70-5.

ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-832-5.

DOROTÍKOVÁ, J. *Filozofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-79-X.

FULKOVÁ, M. Když se řekne... vizuální gramotnost. In *Výtvarná výchova*, 2002, č. 4.

GOODMAN, N. *Jazyk umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filozofie výchovy*. Vydáno vlastním nákladem, Prešov, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

MOKREJŠ, A. *Filozofie a život – život a umění*. Praha: Filozofia, 1995. ISBN 80-7007-068-4.

MURPHY, F. R. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-53-2.

PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství: Filozofie o člověku a výchově*. Praha, 2001, ISBN 80-85866-64-1.

SEIFE, CH. *Nula: Životopis jedné nebezpečné myšlenky*. Praha: Nakladatelství Dokořán a Argo, 2005. ISBN 80-7363-048-6.

SLAVÍK J. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: PCVPP, katedra výtvarné výchovy Pedf UK v Praze, 1993. ISBN není uvedeno.

SLAVÍK J., Znak, symbol a výraz – Stavební kameny řeči o výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, Mimořádné číslo: *Myšlení, tvorba, dialog*, 2004, s. 10–16. ISSN 1210.3691.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J., *Umění zážitku, zážitek umění* (teorie a praxe artefiletiky). 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění* (teorie a praxe artefiletiky). 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J. HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

SZTABLOVÁ, D. Dosahování učitelské způsobilosti k vyučování výtvarné výchovy jako jedna z cest ke specifickému vědění učitele primární školy. In *Univerzitní vzdělání učitelů primární školy na přelomu století: sborník vybraných referátů z vědecké konference Praha, 14.–15. září 1998*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1999, s. 239-249. ISBN 80-86039-76-5.

SZTABLOVÁ, D. Doteky světů: Některé souvislosti v problematice uplatňování a rozvíjení profesních dovedností učitelů výtvarné výchovy

v oblasti zpřístupňování světa vizuální kultury, její výtvarné formy. In ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Vizuálna kultúra a umenie v škole: Nové myšlienky a prístupy*. Bratislava: Digit, 2004, s. 214 – 241. ISBN 80-968441-1-3.

SZTABLOVÁ, D. *K některým otázkám pedagogické praxe posluchačů oboru učitelství primární školy*. Ostrava: PdF OU, 1997. ISBN 80-7042-121-5.

SZTABLOVÁ, D. Motivovanost k problematice výtvarné výchovy jako jedna z podmínek rozvíjení profesní zodpovědnosti budoucích učitelů primární školy. In *Sborník referátů z mezinárodní konference Pedagogická diagnostika '99'*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1999, s. 475–492. ISBN 80-7042-160-6.

SZTABLOVÁ, D. Otázky a konflikty nad rolí učitele výtvarné výchovy v primární škole. In *Pedagogické vědy: sborník prací Pedagogické fakulty Ostravské univerzity*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 177, s. 81–98. ISBN 80-7042-137-1.

SZTABLOVÁ, D. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7369-558-4.

ŠLÉDR, J. *Psychologie umění*. Praha: Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, 1988. ISBN 80-7066-504.

ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova, Praha, 1992. ISBN 80-7066-673-0.

ŠTECH, S. Psycho-didaktika? IN: *Pedagogika*, 1995, 45. č. 3, s. 307–308. ISSN 3330-3815.

ŠTECH, S. Psychodidaktika je obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansenovy úvahy. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. IN: *Pedagogika*, 2004, 54, č. 1., s. 58–63. ISSN 0031-3815.

TONDL, L. *Znalost: její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofie, 2002. ISBN 80-7007-167-2.

VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, spol. s.r.o., 2003. ISBN 80-86015-90-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: 2002, Paido. ISBN 80-7315-082-4.

WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník celostátní konference, 1. díl*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

ZUSKA, V. *Umění, krása, šeredno*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0540-6.

Další informační zdroje:

SLAVÍK, J. *Návrh minimálních požadavků na úroveň znalostí absolventa učitelského studia výtvarné výchovy*. Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze (z materiálů katedry zpracoval Dr. J. Slavík, listopad 1992 (rukopis, rozmnoženina).

SLAVÍK, J. *Jak si poradit s hodnocením*.

<http://artefiletika.cz/modules/articles/artikle.php?id=20>

<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>

6 Tělesná výchova v pedagogické praxi

V této kapitole se dozvíte:

- specifika hospitační činnosti v tělesné výchově,
- specifika pedagogické praxe v tělesné výchově,
- doporučenou strukturu typické vyučovací jednotky tělesné výchovy.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- provést hodnocení hospitace ve vyučovací jednotce tělesné výchovy,
- znát základní nedostatky, kterých se dopouštějí praktikanti při výuce tělesné výchovy,
- charakterizovat základní pedagogické dovednosti v hodině tělesné výchovy,
- objasnit význam a obsah jednotlivých částí vyučovací jednotky tělesné výchovy.

Klíčová slova kapitoly: hospitace, hospitační záznam, osnova hospitační činnosti, chyby posluchačů při výuce tělesné výchovy, základní pedagogické dovednosti, struktura vyučovací jednotky, organizace úvodní části, struktura průpravné části, hlavní část, závěrečná část.

Průvodce studiem

Pedagogická praxe je počtem hodin relativně krátkým obdobím, během něhož se dostávají posluchači do nových pracovních podmínek, do prostředí, v němž budou po skončení studia působit. Její realizace v hospitační formě předpokládá výchovu k aktivnímu pozorování činností učitele a reakcí žáků, způsobu jejich vnímání a myšlení, sledování obsahové stránky výchovně vzdělávacího procesu, vztahu učitele k žákům. Při vlastních pedagogických pokusech se dopouštíte některých chyb, které vyplývají jednak z Vaší nezkušenosti, z nedokonalého zvládnutí látky pedagogických disciplín při předcházejícím studiu nebo z nedostatečné přípravy na výuku.



Vyučovací jednotka tělesné výchovy, dále jen VJ TV, základní organizační forma, společné, uvědomělé snažení se pedagoga a žáků o splnění konkrétního pedagogického úkolu hodiny.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 4 hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.

6.1 Hospitace v tělesné výchově



6.1.1 Osnova hospitační činnosti pro uvádějící učitele

Uvádíme doporučenou strukturu hospitační činnosti ve vyučovacích jednotkách pedagogické praxe studentů.

A. Sledování činnosti vyučujícího ve vyučovací jednotce (VJ):

- vytčení přesných a konkrétních cílů VJ (uved'te formulaci);
- motivační působení vyučujícího;
- diagnostická činnost vyučujícího;
- uplatnění vzorné ukázky – vlastní, žáků;
- vysvětlení, ukázka zajištění bezpečnosti;
- uplatňování zpětných informací bezprostředně po činnosti;
- korektivní činnost vyučujícího;
- zapojení žáků do činnosti;
- udržení kázně;
- organizace podmínek výuky;
- využití pochval žáků;
- zařazení relaxačních cvičení po zatížení;
- zařazení speciální průpravy v hlavní části při změně činnosti;
- aplikace specifických didaktických forem (kruhový provoz, cvičení na stanovištích, doplňková cvičení);
- zařazení uklidňující (funkční) pohybové činnosti v závěrečné části VJ;
- zhodnocení plnění vytčených cílů;
 - zadání „domácích úkolů“, motivace do další VJ;

B. Sledování učební činnosti žáků:

- aktivita žáků;
- emocionalita výuky;
- zátěž žáků;
- efektivita výuky z hlediska zapojení žáků;
- počet cvičebních pokusů;
- pohybové reakce žáků vzhledem k metodickým pokynům;
- cvičební čas žáka.

C. Příprava učitele (praktikanta) na VJ:

- analýza plánu VJ;
- téma VJ;
- respektování učebních osnov;
- organizace vyučování (Mrhač a kol., 1982).

6.1.2 Osnova hospitační činnosti pro studenty**A. Sledování činnosti vyučujícího ve vyučovací jednotce (VJ):**

- a. vytčení přesných a konkrétních cílů VJ (uved'te formulaci);
- b. motivační působení vyučujícího;
- c. diagnostická činnost vyučujícího;
- d. uplatnění vzorné ukázky – vlastní, žáků; vysvětlení, ukázka zajištění bezpečnosti;
- e. uplatňování zpětných informací bezprostředně po činnosti;
- f. korektivní činnost vyučujícího;
- g. zapojení žáků do činnosti;
- h. udržení kázně;
- i. organizace podmínek výuky;
- j. využití pochval žáků;
- k. zařazení relaxačních cvičení po zatížení;
- l. zařazení speciální průpravy v hlavní části při změně činnosti;
- m. aplikace specifických didaktických forem (kruhový provoz, cvičení na stanovištích, doplňková cvičení);
- n. zařazení uklidňující (funkční) pohybové činnosti v závěrečné části VJ;



- o. zhodnocení plnění vytčených cílů;
- p. zadání „domácích úkolů“, motivace do další VJ.

B. Sledování učební činnosti žáků:

- aktivita žáků;
- emocionalita výuky;
- zátěž žáků;
- efektivita výuky z hlediska zapojení žáků;
- počet cvičebních pokusů;
- pohybové reakce žáků vzhledem k metodickým pokynům;
- cvičební čas žáka;
- vztah jednotlivých cílů VJ;
- připravenost žáků na VJ;
- zajištěnost cvičebního prostoru nářadím, náčiním, didaktickými pomůckami;
- přesnost zahájení a ukončení VJ, proporcionalita jednotlivých částí;
- srovnání plánu a jeho realizace ve VJ (Mrhač a kol., 1982).

Sebehodnocení studenta se týká:

- dokonalosti přípravy na hodinu tělesné výchovy (stanovení cílů, obsahu, prostředků, organizace);
- vhodnosti kroků, tempa, rozhodnutí v hodině;
- udržení kázně a zájmu žáků;
- organizace, využití nářadí, náčiní, prostoru, času;
- verbálního projevu – zřetelný, spisovný, přiměřený;
- vhodnost cílů a jejich splnění.

Celkové hodnocení – pozitivní přínos odučené hodiny – nedostatky v hodině.

Pro celkové hodnocení se v obou případech použije stupnice:

- výborně 1;
- uspokojivě 2;
- s problémy 3;
- s velkými obtížemi 4.

Pokuste se o zhodnocení vyučovací jednotky tělesné výchovy pomocí formuláře hospitačního záznamu.

Který z výše zmíněných úkolů považujete za zásadní vzhledem k pojetí tělesné výchovy?

6.2 Pedagogické dovednosti v tělesné výchově a jejich vytváření



6.2.1 Nejčastější chyby posluchačů při výuce tělesné výchovy

Nejčastěji se posluchači dopouštějí těchto chyb:

- nedostatečná příprava na vyučovací hodinu (posluchač je povinen konzultovat přípravu s učitelem fakultní školy nebo příslušné katedry, seznámit se s požadavky osnov i s výkonnostní úrovní třídy);
- hodina má nesprávnou strukturu (přesuny, organizační změny i rozestavení náradí musí být promyšleno);
- posluchač stojí na nesprávném místě v průběhu hodiny (jeho místo musí být zvoleno tak, aby viděl na žáky, aby byl u cviků, kde se vyskytuje zvýšená možnost úrazů atd.);
- hodina obsahuje neúměrné, a tudíž nerealizovatelné množství učiva, změn, počtu cviků;
- nepřipravené náčiní, pomůcky;
- nedostatky při záchraně a dopomoci;
- nezvládnutí nebo nepředvedení ukázky;
- nejasný, nepřiměřený výklad, při němž pozornost žáků klesá;
- nespisovná řeč při výkladu, slovních instrukcích, metodických poznámkách, nezvládnuté názvosloví);
- špatná povelová technika (pořadová, vystupování);
- neopravování chyb (někdy posluchač chybné provedení ani nepostřehne);
- nevyužití cvičební plochy, maximálního počtu náradí, náčiní, které je k dispozici;
- nízký počet opakování (např. u průpravné části pouze 2–3×) ;

- nízká efektivnost v daném typu hodiny, časté přerušování, zbytečné pauzy, nezvládnutí organizace činností, nepromyšlené střídání apod.;
- chyby při rozhodování her, měření výkonů, hodnocení posuzování;
- nezvládnutí hodiny po stránce hlasové;
- ostýchavost, nervozita, nevýraznost pokynů;
- schází motivace cvičení, zdůvodnění významu cvičení;
- opomíjení kvality prováděných pohybových činností, estetiky a kultury pohybu (důraz na správné držení těla);
- bezradnost při projevech nekázně;
- chybí diferencovaný přístup k žákům z hlediska jejich možností.



6.2.2 Základní pedagogické dovednosti posluchačů ve výuce tělesné výchovy

Pro úspěšné vyučování tělesné výchově je nezbytné, aby se posluchači všech uvedených chyb vyvarovali. Měli by získat především tyto dovednosti:

1. dovednost přímé ukázky úkonů stanovených osnovami. Tato dovednost je pro práci učitele tělesné výchovy neobyčejně důležitá především z hlediska vytváření vzájemného vztahu učitele a žáka (získání a udržení si autority, prestiže, důvěry);
2. dovednost používat expresivních prostředků (řeč, gesta, mimika, zpěv, hra na hudební nástroj atp.) – jako velmi důležitý prostředek uvědomělého ovlivňování celkové atmosféry v hodině, a tím i vytváření příznivých podmínek pro realizaci cílů hodiny;
3. dovednost promyslet a vypracovat kvalitní přípravu na vyučovací hodinu – s určením adekvátních cílů, obsahu a prostředků;
4. dovednost plně realizovat všechny aspekty této přípravy ve vlastní pedagogické činnosti;
5. dovednost přizpůsobit se prostředí i změnám pedagogické situace, schopnost modifikovat metody podle situací, schopnost

improvizace, pohotovost a vynalézavost v řešení didakticky náročných situací;

6. dovednost plně se při pedagogické činnosti soustředit na reakce žáků i na možnosti jednotlivců;
7. dovednost adekvátně hodnotit výkony žáků v oblasti pohybových dovedností a pohybových schopností. (Mrhač a kol., 1982)

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Formulujte alespoň tři specifické dovednosti, typické pouze pro vyučovací jednotku tělesné výchovy.



6.3 Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy

Typická struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy (dále jen VJ TV) obsahuje nácvik i výcvik, charakterem odpovídá fyzickému i psychickému vývoji žáků (Klimtová, 2004).

Struktura hodiny:

- úvodní část (3–5 minut);
- průpravná část (8–12 minut);
- hlavní část (25–30 minut);
- závěrečná část (3–5 minut).

6.3.1 Úvodní část

a) organizační

Úkol: zorganizovat žáky, soustředit pozornost k úkolu hodiny, navození pracovní atmosféry.

Obsah: nástup – nástupové tvary (řad, dvojřad), hlášení, pozdrav (z motivačních důvodů: „Žáci nazdar!“), sdělení cíle hodiny – vzbudit zájem o pohybovou činnost. Doporučujeme zařadit od 2. třídy, první třída nastupuje dle povelů učitele (v řad, vyrovnání na libovolnou čáru).

Pořadová v organizační části VJ TV:

Činnost žáků:



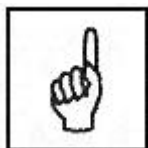
1. Vedoucí žák v postavení čelem k ostatním spolužákům je osloví: „*Třído, končit! Třído (skupino, děvčata, chlapci), na můj povel v řad, dvojřad nastoupit!*“ Po oslovení je staví do pozoru čelem k vyučujícímu tak, aby za ním měli prostor ostatní žáci. Žáci nastupují do zvoleného tvaru dva kroky za vedoucího žáka, po jeho levé ruce.
2. Žák se otáčí bokem ke třídě a osloví ostatní: „*Vyrovnat!*“ Žáci dají levou ruku v bok a upraví rozestupy. Následuje povel: „*Přímo hled! Pohov!*“ Vedoucí nástupu projde na konec řady a spočítá si počet cvičících a necvičících žáků. Žáci připazí. Následuje povel: „*Třído, pozor! Třído, vpravo hled!*“
3. Žák předává učiteli následující hlášení: „*Pane učiteli, paní učitelko, třída je nastoupena k hodině tělesné výchovy v počtu... cvičících a ... necvičících.*“
4. Žáci sledují hlášení, na pokyn učitele odpovídají motivačním pozdravem: „*Zdar!*“

Činnost učitele:

Kontroluje a koriguje činnost žáka vedoucího. Přijímá informaci o počtu žáků. Reaguje slovně i gestikulací. Po přijetí hlášení žáka reaguje: „*Děkuji. Třído (žáci), dnešní hodině (dnešnímu cvičení) nazdar!*“ Po odpovědi žáků osloví vedoucího žáka. „*Vel: Přímo hled, pohov!*“ Následně sdělí žákům cíle vyučovací hodiny, motivuje žáky, případně vydá pokyny k organizaci rušné části, vysvětlí pravidla hry v rušné části atp. Po krátké instrukci následuje povel učitele: „*Třído (skupino, děvčata, chlapci), na můj povel. Pozor! Rozchod!*“

Nástup je vhodný z důvodů bezpečnostních – žáci si uvědomí, že následuje činnost, kdy se musí řídit povelů učitele, aby nedošlo ke zranění. Začínající učitel vzbudí pozornost žáků. Z organizačních důvodů, počet cvičících, necvičících atp.

Je možné jej vynechat, ale jen ve skupinách s výbornou kázní, které učitel dobře zná.



b) rušná

Úkol: postupné zahřátí organismu.

Obsah: přirozená tělesná cvičení (chůze, běh, poskoky, lezení), honičky, pohybové hry, zapojení všech dětí do pohybové činnosti, zakončení: dechová cvičení. (Klimtová, Skeřil, 1984)

6.3.2 Průpravná část

Úkol: všeobecné procvičení celého těla (protahování, uvolňování, posilování jednotlivých svalových skupin, rozcvičení kloubního aparátu), návyk správného držení těla.

Obsah: vhodně volená a přesně prováděná cvičení, cvičení prostná, s náčiním.

V případě volby náčiní a nářadí učitel volí tak, aby s těmito navazovala činnost v části hlavní. Zamezí tak zbytečným časovým ztrátám při organizaci úklidu náčiní, nářadí.

a) všeobecná část

b) speciální část

Speciální část – návaznost na charakter činnosti v hlavní části (atletická abeceda, manipulační cvičení s míčem). Počet cviků: 8–12, organizace: na značkách, v kruhu.

Doporučená struktura cviků všeobecné části:

1. cvičení pro zlepšení pohyblivosti paží a pletence ramenního, účinku dosahujeme zejména švihovými pohyby paží obloukem a kruhem, krčením, napínáním, hmatem do krajních poloh;
2. cvičení pro posílení zádového svalstva, hlavně v oblasti hrudní části páteře s účinkem přímivým. Střed úsilí zaměřit přesně do určené oblasti!;
3. cvičení pro zlepšení pohyblivosti páteře, a to pomocí klonů, otáčení;
4. cvičení pro zlepšení pohyblivosti dolních končetin, zejména kyčelního kloubu, a to protahováním svalstva na zadní a vnitřní straně stehen;
5. cvičení pro posílení svalstva dolních končetin (slouží k přechodu do nízkých poloh – klek, sed, leh – dále provádíme cvičení v těchto polohách);
6. cvičení pro posílení přímého břišního svalstva zvedáním a spouštěním dolních končetin v sedu, lehu, přechody z lehu do sedu a zpět;
7. cvičení pro protahování bederního svalstva, šlachy v podkolení a svalstva na zadní straně steh pomocí hlubokých ohnutých předklonů

- v sedu. Jedná se vlastně o kompenzační (vyrovnávací) cvičení předcházejícího cviku;
8. cvičení pro posílení šikmého břišního svalstva (cvičíme obvykle v lehu na zádech a k pohybům trupu přidáváme obvykle úklony nebo otáčení, k pohybům dolních končetin přidáváme vychylování do stran);
 9. cvičení pro posílení svalstva paží a pletence ramenního pomocí přenášení tíhy těla na paže ve vzporech, klicích apod.;
 10. cvičení pro posílení svalstva dolních končetin a současného zvýšení činnosti vnitřních orgánů (poskoky) fyziologický vrchol rozcvičení!;
 11. uklidnění organismu – dechová cvičení, rovnovážné postoje, uvolňovací cviky a cviky nervosvalové koordinace.

Soubor cvičení je sestaven podle vzoru kondiční gymnastiky, tj. střídají se cviky síly a pohyblivosti tak, abychom uvolňovali, případně protahovali svalstvo, které se v předcházejícím cviku stahovalo.

Doba rozcvičení je 12–15 minut, počet opakování 8–12×. Pozor na správnou rytmizaci cviku! Tj. časový sled a vzájemný poměr délek jednotlivých pohybových prvků, z nichž se cvik skládá. Cviky provádět přesně, jinak snižujeme hodnotu cvičení! Při pohybu dolů a do středu těla vydechujeme! Napřímení a pohyb vzhůru znamená vdech! (Klimtová, Skeřil, 1984)

6.3.3 Hlavní část

Úkol podle typu hodiny:

- nácvik - seznámení s novým učivem, osvojení pohybových dovedností, technika provedení, opravování, ne příliš vysoká intenzita cvičení;
- výcvik - procvičování a zdokonalování pohybových dovedností a rozvoj pohybových schopností ve standardních, ztížených podmínkách, intenzita vysoká, vyšší tempo, vyšší fyzické zatížení, rychlost, obratnost, síla, vytrvalost, neopravujeme techniku provedení, žáky pozorujeme, usměřňujeme;
- dynamická pohybová hra (3 minuty a více).

6.3.4 Závěrečná část

Úkol: uklidnění organismu po stránce fyziologické, psychické, zhodnocení hodiny po výcvikové, výchovné stránce.

Obsah: kompenzační cvičení, hry na uklidnění. Zakončení: nástup (viz úvodní část), hodnocení, pozdrav, hygiena. (Frömel, K. 1983)



Kontrolní otázky a úkoly:

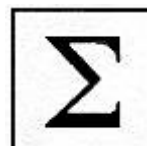
1. Charakterizujte strukturu smíšené vyučovací jednotky. Je výše uvedená struktura vyučovací jednotky vhodná pro všechny typy vyučovacích jednotek?



Shrnutí kapitoly

Kapitola uvádí doporučenou strukturu hospitační činnosti ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy pedagogické praxe studentů, kritická místa hodnocení, podklady pro hodnocení pro cvičné učitele, studenty, základní body sebehodnocení studenta.

Dále kapitola obsahuje základní nedostatky při přípravě a realizaci vyučovací jednotky tělesné výchovy a konkretizuje základní dovednosti specifické pro výuku tělesné výchovy. V poslední části kapitoly je uvedena struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy, úkoly a obsah úvodní, průpravné, hlavní a závěrečné části vyučovací jednotky.



Citovaná a doporučená literatura

FRÖMEL, K. *Vyučovací jednotka tělesné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983. ISBN 63-II-10.

KLIMTOVÁ, H. *Didaktika TV pro učitele primárního vzdělávání*. Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, distanční text, 2004. ISBN 80-7368-004-1.

KLIMTOVÁ, M., SKEŘIL, M. *Vybrané kapitoly z didaktiky tělesné výchovy pro studující učitelství 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1987. ISBN 80-42-012.

MRHAČ, J. a kol. *Pedagogická praxe ve studiu učitelství 1. stupně základní školy*. Ostrava, Pedagogická fakulta, 1982.



7 Podněty k praxi dramatické výchovy

V této kapitole se dozvíte:

- Jak navrhnout konkrétní přístupy k motivaci žáků v hodinách dramatické výchovy,
- které otázky si musíte zodpovědět, abyste motivoval/a žáky v dramatické výchově,
- které typy nespolutracujícího chování se v hodinách dramatické výchovy nejčastěji objevují a jaké jsou základní přístupy k jejich řešení,
- co je popisný jazyk a jak ovlivňuje komunikaci s žáky,
- jak formulovat konkrétní cíle a jak je rozlišovat podle náročnosti pro žáky,
- podněty ke kladení otázek podporujících dramatickou akci a učení žáků.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- navrhnout konkrétní přístupy k motivaci žáků v hodinách dramatické výchovy,
- navrhnout řešení vybraných způsobů nespolutracujícího chování žáků v hodinách dramatické výchovy,
- rozeznat popisný a posuzující jazyk,
- rozlišit konkrétní cíle podle hladin náročnosti, které kladou na myšlení žáků,
- vytvořit konkrétní cíle a otázky, které budou podporovat motivaci a učení žáků.

Klíčová slova kapitoly: motivace, kázeň, nespolutracující a rušivé chování, posuzující a popisný jazyk, obecné cíle a obsahy učiva: osobnostní, sociální a dramatické – divadelní, konkrétní cíle, Taxonomie kognitivní domény Benjamina Blooma, otázky, jejich charakteristické rysy v dramatické výchově a různé typy otázek.

Průvodce studiem

Uvedení do problematiky kapitoly.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi X hodin/y, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



7.1 Kázeň a motivace

Pro každého začínajícího učitele/lku bývá velkým problémem motivovat žáky ke spolupráci a zvládnout rušivé chování některých z nich. V hodinách dramatické výchovy je tento problém ještě palčivější než v jiných hodinách. Způsob práce se vyznačuje aktivitou, ke které jsou žáci vyzýváni, možností volného pohybu po prostoru, nutností navazovat kontakty s jinými žáky, tedy způsobem, jenž se mnohdy diametrálně liší od jiných hodin. Zvláště, pokud přichází učitel/ka dramatické výchovy do třídy, ve které není třídní/m, je rozdíl mezi přístupy zvlášť markantní.

Když čtete tento text, možná už máte za sebou první takové zkušenosti a hledáte cestu, jak sobě a žákům pomoci.

Klíčem k úspěchu je dovést žáky k tomu, aby se učit chtěli. Petty (1996, str. 40–41) uvádí některé důvody, které k tomu žáky vedou:

1. Věci, které se učím, se mi hodí (přímé využití).
2. Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí (možnosti využití na trhu práce).
3. Při učení mívám obvykle dobré výsledky, a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí.
4. Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele nebo mých spolužáků.
5. Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a dosti bezprostřední) důsledky.
6. Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují moji zvědavost.
7. Zjišťuji, že učení je zábavné.



Korespondenční úkol

Najděte k těmto sedmi faktorům konkrétní příklady způsobu přístupu v hodinách dramatické výchovy. Jak využít těchto faktorů k motivaci žáků? Pomocníkem Vám může být text Petty: *Moderní vyučování* (str. 42–55). Prověřte některé své náměty na praxi a napište o tom krátkou reflexi.

Přesto, že uděláme vše pro motivaci žáků, stane se, že se objeví rušivé nebo nespolupracující chování. Pro problémy, které se vyskytují v dramatické

výchově, se můžeme inspirovat přístupy popsány v odborné literatuře, kterou znáte ze studia pedagogiky.

Připomínáme:

PETTY, G. *Moderní vyučování, kap. Motivace, Kázeň a řešení problému*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

PASH

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Kapitola Kázeň*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.



V hodinách dramatické výchovy se mohou ve zvýšené míře objevit některé typy chování, které se jinde neobjevují nebo nepůsobí tolik překážek v práci. Machková (2004, str. 88) uvádí jako důvod takového chování, a tím i největší překážku v tvořivé činnosti „**sebeopozorování**, tj. soustředění hráče na to, jak se jeví svému okolí, jak je vnímán a hodnocen nebo mohl být vnímán a hodnocen“ (*nezaměňovat se sebevnímáním, sebereflexí, sebehodnocením a seberegulací, pozn. autora*).

Machková pak vidí několik možných projevů:

- a) plachost, nevýraznost, tichost, stahování se do pozadí,
- b) izolovanost nebo osamění,
- c) dominance, exhibicionismus, upovídání, agrese,
- d) šaškovství, klaunství, vtipákovství, švejkovství.

Dramatická výchova je specifická také jedinečnými způsoby vedení aktivit, z nich nejnáročnější bývá považována metoda **učitel v roli**, kdy učitel/ka řídí činnost tím, že zastává nějakou roli v dramatu. Tento způsob vedení přináší mnoho výhod pro učení žáků, avšak z pohledu učitele může přinést i některé problémy.

Autorky Morganová a Saxtonová uvádějí několik typů problémů, které se mohou vyskytnout při dramatických aktivitách:

- a) „spaghetti western“ – nastává, když se žáci nechají unést dějem a

- „ženou jej“ příliš dopředu. Opravdová dramatická aktivita není ani tak o tom, „co se děje“, ale „proč se to děje“, o prozkoumávání situace;
- b) „královražda“ – přihodí se něco velmi nepředvídatelného, co odvede drama jinam nebo jej brzy ukončí (např. král dostane infarkt, hlavní hrdina je zabit nadpřirozeným způsobem apod.);
 - c) „držitel monopolu“ – žák se ujme se role dříve, než jsou ostatní připraveni nebo se žák snaží strhnout na sebe pozornost;
 - d) „šášek“ – žák, který je schopen přeměnit každou situaci v legraci, někdy zevnitř situace někdy poznámkami mimo situaci,
 - e) „kazisvět“ – žák, který je mimo aktivity, stojí na okraji a komentuje činnost ostatních,
 - f) „herec“ – žák, který ukazuje, „jak se to má dělat“, často opravuje ostatní, kritizuje práci, dává najevo, že nevidí v dané činnosti žádný smysl apod.,
 - g) nadaný žák – práce mu jde snadno a může mít pocit, že nemá dostatek podnětů,
 - h) plaché dítě – neúčastní se činností, bojí se najít vlastní cestu k dramatu,
 - i) tichý žák – jsou tiší z mnoha důvodů, např. nudí se, jsou unaveni, jsou zaskočení rolí, nerozumí úkolu apod.,
 - j) žák, který není schopen odlišit realitu a fikci – zůstávají v rolích dlouho po přehrání situace.



Úkol k textu

Popište ze své praxe chování žáka, které rušilo výuku, nebo Vám žák připadal nespolutracující, navrhněte řešení a porovnejte s odbornou literaturou:

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova, kap. Proces*. Praha: AMU, 2004. ISBN80-7331-021-X.

MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Kap. Učitel v roli – Problémy, které mohou nastat, když je učitel v roli*. Praha: STD a IPOS Praha, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

Svá zjištění konzultujte v semináři.

7.2 Komunikace

Účinná a efektivní komunikace učitele/učitelky je při zajištění spolupracující atmosféry bezesporu prvořadá. Z velké škály problémů a témat, která se týkají vztahu kázně, motivace a komunikace jsme vybrali pouze jedno. Týká se způsobu podávání zpětné vazby, kdy preferujeme popisný jazyk před jazykem posuzujícím.

Rozdíl mezi popisným jazykem a posuzujícím jazykem

Z výzkumu vyplývá, že žáci se cítí méně ohroženi, méně se u nich projevují sebeobrané postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností, když pracují s učiteli, kteří se soustavně vyjadřují popisným způsobem, než při práci s těmi, v jejichž řeči je slyšet mnoho posuzování. Při popisném vyjadřování vykresluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit. Při posuzujícím vyjadřování se chování, dosažený úspěch nebo osoba klasifikuje (zařazuje). Posuzování osoby je pro atmosféru spolupráce obzvláště zhoubné.

Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali. Tím se popis liší od hodnocení osoby, kterým naopak vyjadřujeme, jaký kdo je (tj. popisujeme trvalejší vnitřní rysy, vlastnosti, charakter).

Popisujeme výsledky nějaké činnosti nebo chování dítěte – v jakém stavu se něco nachází, co je či není v pořádku. Obracíme se sice k dítěti, ale nehodnotíme dítě.

Tón při popisu je přátelský nebo aspoň věcný. K tomu napomáhá oslovení jménem.

Podrážděný tón a slovíčka typu „zase“, „pořád“ udělají z věty vyčítání („A zase ta tabule není utřená.“). Podobně působí, když v popisu použijeme citově negativně zabarvené výrazy („To je ale binec, věci na lavici jsou rozházené.“).

Důsledky hodnotícího jazyka

Když žák nepochopí text, nemusí to nutně znamenat, že je „pomalý čtenář“ nebo „špatný čtenář“. Znamená to pouze tolik, že nepochopil čtený text. Nedostatek porozumění může mít kořeny v nezájmu čtenáře o obsah textu, v odlišném myšlení čtenáře a autora, v nesprávných představách o obsahu textu nebo ve stovkách jiných příčin, které nespádají pod všeobecná označení typu



„slabý čtenář“. Pokud však žáci přijmou myšlenku, že jsou slabí čtenáři, obvykle se do čtení nezapojí ani tehdy, když je obsah textu zajímavý, když nepřemýšlejí jinak než autor, když nemusí překonávat žádné nesprávné představy o textu a když je od čtení daného textu nevyrušuje žádná z mnoha dalších možných příčin.

Když žák například pochopí nějaký fyzikální zákon, který je obecně těžký na pochopení, neznamená to, že je výjimečně „bystrý“ nebo že je „rozený fyzik“. Neznamená to nic víc, než že žák pochopil jeden konkrétní fyzikální zákon. Pokud bychom takového žáka označili za „rozeného fyzika“, vlastně bychom tím od něho žádali, aby dostal představám, které o něm má někdo jiný, a podporovali bychom tím elitářství. Označením takového žáka za „bystrého“ nechtěně označíme za „hloupé“ ty, kdo onen fyzikální zákon nepochopili.

Žák, který se chová nesprávným způsobem, není „kázeňský problém“, problémem je chování žáka, nikoli žák sám. Žáci, kteří se na sebe dívají jako na „kázeňský problém“, nemohou odstranit problém, aniž by odstranili sami sebe. Takový žák bude mít sklony chránit se tím, že bude svou nálepku „kázeňský problém“ nosit s hrdostí. Avšak žáci, kteří se dovědí, že jsou „v pořádku“, že se však u nich projevují určité problémy v chování, mohou být ochotni své chování změnit.

(Cangelosi, J. S. Strategie řízení třídy, str. 93–95)



Rozhodněte, zda jsou výroky v jazyce hodnotícím nebo popisným

Následující výroky bychom mohli zaslechnout v hodinách dramatické výchovy. Který z nich je formulován v jazyce popisném a který v posuzujícím?

Řešení najdete na konci kapitoly.

1. Dneska jste opravdu byli šikovní! .
2. Hezky jste spolupracovali, jen Tomáš zase zlobil.
3. Viděla jsem, že všechny skupiny začaly plnit úkol hned po jeho zadání.
4. Vždycky mluvíš, když nemáš! Jsi hrozně neukázněná!
5. Běháš velmi rychle a mám strach, že tak zraníš sebe nebo někoho jiného.

6. Když jsi, Ivane, při setkání s královnou mluvil o něčem jiném, než jste se předtím dohodli, uběhl vám čas a královnu jste k otevření brány nepřemluvili.
7. Viděla jsem, že královna tvým vtipům moc nerozuměla. Jak si to vysvětluješ?
8. Zase jsi šaškoval, místo abys plnil to, co jste se ve skupině dohodli.
9. Ty snad chceš upadnout?

7.3 Konkrétní cíle

Nejasné a nekonkrétní instrukce mohou být jednou z příčin, kdy dochází k nekázni a ke snižování motivace ke spolupráci, proto je zaměření na konkrétní cíle jednou z účinných prevencí. Nejprve si ujasňujeme záměr v souvislosti s analýzou obecných cílů a obsahem učiva dle osnov RVP – ŠVP a dalších vhodných dokumentů nebo odborných publikací¹ a na základě potřeb žáků, jejich kompetencí (znalostí, dovedností a postojů).

Obecné cíle i obsahy učiva jsou ve třech základních oblastech dramatické výchovy, které by měly být vzájemně propojovány a provázány: **osobnostní** (rozvoj osobnosti, smyslové vnímání, psychomotorika, obrazotvornost a fantazie, tvořivost, emoce, intuice, spontaneita, nezávislé myšlení a vyjadřování, přirozený pohyb, sebepoznávání, řešení problémů a konfliktů, sebereflexe a sebehodnocení, pozitivní sebepojetí, zvládání agrese, svobodné jednání, vzdělanost, vůle a pracovitost); **sociální** zahrnuje interakci s druhými lidmi, poznávání druhých lidí (typy a charaktery), interakce a komunikace, naslouchání názorům partnera a jejich interpretace, aktivní zapojení se do diskuse, sociální porozumění a spolupráce, pravidla společenského chování, etika, tolerance, empatie, naslouchání, zodpovědné jednání, vztahy mezi lidmi v různých společenstvích (rodina, parta, třída, škola, obec, národ, Evropa, svět), nezávislost a samostatnost, spravedlnost a právo, demokracie, soucítění a pomoc druhým, dobročinnost, reflexe a hodnocení druhých lidí, problémy a konflikty mezi lidmi; **dramatické – divadelní**: vnímání a reflexe umění dramatického a divadelního, umělecké sdělení, interpretace textu, výklad jevů,



¹ například osnovy pro obecnou školu, didaktika E. Machkové – Jak se učí dramatická výchova, S. Macková – Dramatická výchova, J. Valenta – Metody a techniky dramatické výchovy atd.

situací a dějů, podíl na tvorbě divadelního tvaru, tvorba charakteru postavy, vytvoření příběhu, hry v roli a dramatické jednání, rytmické cítění a smysl pro gradaci, výraz a sdělování (pohybem, slovem, činy), divadelní a dramatické prvky, prostředky a postupy (dramaturgie, scénografie, režie, herectví), zvládání prostoru, improvizace, interpretace, fabulační schopnosti, typy a charaktery postav, umění dialogu, vytváření divadelního tvaru, vystupování na veřejnosti.

Odpovídáme si na otázky: **CO? PROČ?** Analyzujeme obecné cíle a oblasti obsahu učiva. Snažíme se sladit požadavky osnov RVP – ŠVP s tím, co se žáci potřebují aktuálně učit. Promýšlíme dále, s jakým obsahem učiva budeme pracovat, tzn., co se žáci budou učit a proč. Konkrétní cíle nám umožňují zpřesnit původní záměr, tzn. **K ČEMU?** a **KAM?** plánovaný proces učení bude směřovat (osobnost žáka, sociální učení, dramatické – umělecké vyjádření, proces a produkt, prezentace, představení aj.).

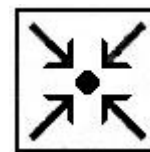
Objevují se názory, že přesně stanovený cíl může omezovat variabilitu a tvořivost při vyučování, ale zpravidla se mnohem lépe tvoří a vybírá, pokud máme představu a vizi o tom, co můžeme dělat, co se učíme a kam můžeme v rámci procesu učení dojít, pokud se cílem necháme vést, ale na druhé straně se jím nenecháme omezovat, protože se v hodinách dramatické výchovy nevyhýbáme ani tomu, že není přesně naplňován původní záměr, protože aktuální prožitek dramatických aktivit vyžaduje pružnou práci s cíli, aby žáci mohli spontánně reagovat na to, co je zaujalo a co se stává obnovující se nebo novou zkušeností

Formulování konkrétních cílů už velmi úzce souvisí s tím, co žák konkrétně a reálně udělá – naučí se, k čemu dojde v rámci vymezeného časového úseku. Konkrétní cíle by tedy už měly mít všechny vlastnosti dobře vymezeného cíle², abychom měli jasnou představu o tom, co budeme hodnotit a mohli vytvořit potřebná kritéria pro rozlišení kvality a rozpoznání úrovně dosažených výsledků.

² má být smysluplný, měřitelný, akceptovatelný, realizovatelný a termínovaný

Příklad konkrétních cílů k tématu Samota³**osobnostní a sociální:**

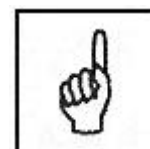
- vzpomenout si na situace, když měli pocit, že jsou sami, a sdělit ostatním ve skupině jeden příklad takové situace i s popisem toho, jak situaci prožívali aj.;
- domluvit se ve skupině na popisu člověka, který je sám, a vysvětlit konkrétní příčiny, charakteristiky, vlastnosti (porozumět sociálním aspektům samotného člověka);
- pomoci osamocenému člověku empatickým nasloucháním a radou k nalezení sociálních kontaktů aj.;
- popsat situaci, kdy je člověk sám, a je z toho smutný (co dělá, jak se tváří, jaké má pocity).

**umělecký – dramatický:**

- zahrát a vyjádřit pohyby, gesty a slovy (jeřába) člověka, který je sám, a je z toho smutný;
- vytvořit sochu člověka, který je smutný, protože je sám (ze svého těla, z těla spolužáka);
- pohybem a hlasem zahrát roli experta a poradit člověku, který se cítí sám a potřebuje radu, aby svoji situaci změnil.

Užitečnou pomůckou především pro konkretizování cílů jsou **hladiny podle Taxonomie kognitivní domény Benjamina Blooma**. Obsahuje šest kategorií: zapamatovat si a porozumět, aplikovat a analyzovat, hodnotit a tvořit. Rozlišení jednotlivých kategorií a jejich dovedné užívání umožňuje učitelům vědomou práci s konkrétními cíli a s přiměřeně náročným kladením úkolů.

Znalost Bloomovy taxonomie a její dovedné používání nám pomáhá cíleně rozvíjet u žáků myšlení na všech uvedených úrovních. Zvládnutí úloh na vyšších úrovních předpokládá zvládnutí úloh na úrovních nižších. Výstižné



³ námětem je text: „Smutno bylo jeřábovi, že pořád sám ryby loví.“ z básničky *Jeřáb a volavka* (BRZECHWA, J. *Ptačí klepy*. Praha: Albatros, 1986, s. 48–49)

sloveso poskytuje učitel, ale i žákovi důležitou informaci o tom, co má řešením úkolu skutečně zvládnout.⁴

<i>Hladiny</i>	<i>Charakteristika</i>
Hladina A. (zapamatovat si a porozumět):	Je ve škole běžně používána, když si žáci mají vybavit informace, jména, data, definice, položky, čísla, označení, výroky apod.
Hladina B. (aplikovat a analyzovat):	V této hladině jsou již úlohy realizovány na neznámém příkladu, nové situaci nebo pomocí řady údajů, s nimiž musí žáci pracovat, např. je utřídit, reorganizovat, rozebrat, najít příčiny apod.
Hladina C. (hodnotit a tvořit):	Zde žáci kromě požadavku začlenění neznámé situace, musí navíc zaujmout stanovisko – hodnotit a vytvořit něco původního, např. příběh, esej, obraz, model, výstavu aj.

Určení hladiny náročnosti se nám hodí pro formulování cílů, otázek i úkolů v běžných hodinách. Především tedy, pokud se chceme ve třídě zabývat i náročnějšími myšlenkovými operacemi a nejenom pouhou reprodukcí znalostí. Vyzkoušíme si, jak s tabulkou při formulování náročnosti cílů – úkolů můžeme pracovat na praktickém příkladu cílů v různých hladinách Bloomovy taxonomie.

Ke konkretizování cílů můžeme použít slovesa z různých hladin kognitivních procesů revidované Bloomovy taxonomie podle náročnosti stanoveného cíle od nejjednodušší úrovně, kdy si mají žáci něco zapamatovat nebo něčemu porozumět, přes náročnější úrovně aplikace a analýzy, až po hladiny nejnáročnější, kdy by žák měl hodnotit a tvořit. **Někdy se objevuje mýtus, že v nižších ročnících budeme zařazovat pouze cíle z nižších hladin. Ve skutečnosti je však potřeba pracovat se všemi úrovněmi již od nejnižších ročníků.**



Úkol: Přiřaďte cíle ze žlutého rámečku na předchozí straně k jednotlivým hladinám A–C podle jejich náročnosti pro žáky.

⁴ inspirací byl materiál ŠVP FZŠ Tábořská a literatura: P. Byčkovský a J. Kotásek (2004), KOŠŤÁLOVÁ, H. (2004), M. Pash a kol. (1998)

7.4 Otázky

Někdy máme mylnou představu o tom, že na pokládání otázek není nic složitého, protože každý z nás má s kladením otázek své zkušenosti již od svého dětství, když se ptáme oním zvědavým proč, které je naší přirozenou součástí. Kladení otázek podporujících učení žáků je přitom jedním z nejdůležitějších a nejmocnějších nástrojů učitele, ale také jednou z nejobtížnějších dovedností. Otázky mohou motivovat ke spolupráci, pomáhat přemýšlení i učení, pokud umíme rozlišovat různé typy otázek a jejich účinnost v jejich běžném užívání. Smysl spočívá v tom, že otázky aktivizují naše poznávání emocionální, motorické i myšlenkové, protože něco chceme vědět.

V dramatické výchově vyplývá význam otázek ze samé podstaty učení skrze drama a dramatické situace, které vyžadují více přístup hledání prozkoumávání, vlastní aktivity a tvorby, než jednoznačné, předem dané a jasné odpovědi. Jejich kladení je příležitostí k domlouvání, ujasňování, vysvětlování i ověřování toho, co si myslíme a co chceme sdělovat. Otázky můžeme zařazovat v kterékoliv fázi učebního procesu a mohou sloužit k soustředění pozornosti žáků, jako pomoc při práci s učivem, jako povzbuzení, k vyjádření vlastních názorů a zastávaných hodnot nebo jako prostředek k řízení třídy. Kladení otázek může v dramatu aktivizovat žákovy vědomosti, jeho myšlení a zkušenost. Otázky se během lekce téměř vždy stupňují, a proto bychom měli umět вплétat otázky i odpovědi do dramatického kontextu. Nemusí je klást pouze učitel, je žádoucí, aby se ptali také žáci.

Charakteristické rysy otázek v dramatu dle N. Morganové a J. Saxtonové (2001, s. 83):

- jsou výrazem nelíčené zvědavosti;
- objevují se v kontextu situací a jsou vázány na zkušenost;
- slova jsou uspořádána tak, aby podpořila roli a ujasnila myšlenky;
- záměr otázky musí být ze strany tazajícího podpořen intonací a nonverbálními signály;
- tempo, jímž je otázka vyslovena, musí odpovídat situaci;
- učitel musí vědět, proč klade otázku: musí mít důvod ptát se, musí mu být jasné, kam míří, a musí být zvědavý;



- měl by mít na paměti, že v dramatu neexistuje jediná správná odpověď.



Typy otázek

Podle formy komunikace (vyplývá ze základní soustavy kódů komunikace)⁵:

- **neverbální kódování** (body language) náklony hlavy, vrtění hlavou, pozvedávání obočí, prodloužený („vybízející“) pohled („Nuže?“), krčení rameny „Je to důležité?“, předklony, „mračení“ z přemýšlení, ticho apod.;
- **extralingvistické kódování** – neartikulované zvuky zastupující slova: „Hmmm?“ „E?“;
- **paralingvistické kódování**: větší roli než slova hraje způsob jejich vyslovení, například:
 - **minimální podpora** „minimal encouragements“ (N. Morganová a J. Saxtonová) „A...?“, „Nuže?“, „Ó...?“, „Tak...?“ apod.;
 - **věty indikativní – oznamovací**, ale paralingvistika jim dá tázací význam („Nebyli jsme tam zbytečně!?“);
 - **verbálně kódované otázky**, u nich je paralingvistika velmi důležitá. („Kdo půjde hrát?“ ptá se učitel našťvaně. Vstává žák, který je motivován spíše paralingvistikou (jde hrát, aby „byl klid“), a ne zájmem o hru jako činnost.);
- **verbální kódování**: plně využívají slova a věty.

Třídění obecně didaktické⁶ uplatnitelné i v dramatické výchově:

- **podle typu poznávací aktivity**:
 - **reproduktivní** – vyžadující vybavení již osvojené odpovědi z paměti: „Jaké jsou tedy klimatické podmínky na tomto našem ostrově?“; paměťové (reprodukce fakt a pojmů); poznávací (reprodukce vztahů);

⁵ vybráno dle J. Valenty (2008, s. 301), N. Morganové a J. Saxtonové (2001),

⁶ vybráno dle J. Valenty (2008, s. 301–302), J. Mareše, Pstružinové (In Gavora, 1988),

- **produktivní** – vyžadující vytváření odpovědi problémové, aktivizující myšlenkovou činnost: „Jaká je asi ideologie, jejíž působení na lidi v této zemi nám prostřednictvím situace ze zastávky autobusu demonstrovala třetí skupina?“; poznávací (využití poznatků při řešení problémů).⁷
- **podle typu odpovědi:**
 - **uzavřené** – s předem danou jasnou odpovědí, v dramatu zpravidla zpevňující určitou faktografii: „Jaký má ten parlament počet členů – sudý, nebo lichý?“;
 - **otevřené** – s volnou odpovědí: „A kde ses na tomhle ostrově vzal ty, bankéři?“;
 - **dvojčlenné rozhodovací otázky** s odpověďmi „ano“ – „ne“;
 - **zaměřené na fakta**, na objekt nebo více objektů „kdo, co, který“;
 - **otázky typu „který predikát“** zajímající se spíše o vlastnosti a vztahy, tedy o určité kvalitativní stránky jevů;
 - **otázky typu „proč“**;
 - **otázky, na něž učitel nečeká odpověď** (nadužívání snižuje efektivitu učení žáků).
- **podle typu řízení vztahu žák – učivo:**
 - **vztahující se bezprostředně k učivu:** „Jak se mohou dále vyvíjet osudy zajatého kapitána?“, „Proč není pantomima vhodná pro vyjádření tohoto stavu?“, „Co bylo panovníkovým ideálem?“, „Jaké stanovisko zaujmete k tomuto problému?“;
 - **řízení určité učební situace**, osvojování učení žáků v této učební situaci: „A jsme na mrtvém bodě. Co navrhuje?“, „Pomohlo by zopakovat rozkaz?“, „Stihnete to?“;
 - **objasňující a zpřesňující:** „Zopakujete to ještě jinými slovy?“;
 - **zpochybňující:** „Není již další alternativa?“;

⁷ V dramatu užíváme především otázky produktivní. Ty se také snažíme klást co nejčastěji. Reprodukce poznatků je také součástí aktivace životní zkušenosti nebo zkušenosti nabyté v dramatu a jejich úloha je rovněž nezastupitelná.

- **rozhodovací:** „Půjdeme přes hory nebo přes poušť?“;
 - **návodné – sugestivní:** „A proč by to nemohli být indiáni?“;
 - **vztahující se k reflexi, k „výchovným“ úkolům apod.:** „Proč jste ten čas nevyužili?“.
- **osobnější povahy** (nikoliv ovšem intimní či vlezlé):
 - **kontaktné:** „Jak jste se měli celý týden?“;
 - **zážitkové:** „Jak bylo ve skleněném království?“;
 - **vytvářející klima:** „Můžeme se do toho pustit?“;
 - **osobní:** „Cítíš se unaven?“.



Otázky k zamyšlení

Které typy otázek používáte nejčastěji ve své výuce?

Které typy otázek používáte nejméně ve své výuce?

Nepoužíváte některé typy otázek vůbec? Proč?



Klasifikace specifické pro dramatickou výchovu⁸

A. Otázky konkretizující vnější pořádek práce: pravidla, formu, obsah, zápletku a jednání

- **stanovování pravidel:** „Jsme všichni zajedno v tom, že se postavíme na stranu náčelníka?“, „Souhlasíte tedy, abychom začali průzkum na náhorní planině? Provedeme jej všichni?“;
- **zjišťování zájmu žáků:** „Co budeme hrát?“, „Chcete vědět, jak to pokračovalo?“, „Co nás na tom zajímá?“, „Která postava by stála za bližší seznámení?“;
- **sběr informací** je široká kategorie otázek – můžeme zjišťovat, co si žáci myslí: „Kdo by měl asi zvítězit?“, „Jak by měl vypadat příběh?“, „A co se stalo dále?“, „Kolik členů výpravy tam půjde?“, „Jak se připravíme na

⁸ vybráno podle Morganové a Saxtonové (2001), Heathcoteové, O'Neillové a Neelandse, D. Davise (in J. Valenta 2008, s. 303–306)

cestu?“, „Vzpomínáte, kdy jsme odešli z domova?“ NR! „Stalo se to ve dne, nebo v noci?“ atp.;

- **dotazování na fakta** – jde spíše o věcnou přesnost ve vztahu k obsahu – „Jaké nástroje měli výrobci k dispozici v 15. stol.?“, „Kde je řídicí pult?“ (NR, MR!);
- **požadavek k domýšlení první odpovědi:** „A proč je ten pán smutný?“, „Pokud je to pravda, co z toho pro výpravu vyplývá?“, „K čemu by bylo takové shromáždění dobré?“;
- **definující situaci – scénu:** „Která denní doba je?“, „Jak dlouho jsme byli na poušti?“, „Jaké je počasí?“ (NR, MR!);
- **určení okamžiku** – otázky se týkají klíčových momentů hry či okamžiků hru posunujících: „Kdy se sejdeme s vůdcem pirátů?“, „Která situace by nám mohla ozřejmit, proč se ostrované hodlají bránit přesile?“;
- **umíst'ující skupinu v čase a v prostoru:** „Zde vzducholod' – slyšíte nás?“, NR! „Kde je východ?“, „Je to místnost, kde jste viděli ducha?“;
- **podněty k průzkumu – zjišťování poznatků:** nejde o zjišťování věcné správnosti faktů, ale spíše o zjišťování okolností důležitých pro drama, pro generování příběhu: „Mohli bychom si zde postavit model ostrova, odkud musíme vysvobodit naše lidi?“, „Víme již dost o viktoriánské době?“, „Jak bychom tedy evakovali tuto čtvrť?“, „Umíte číst tyto mapové značky?“, „Jak lidé na ostrově asi žili předtím, než přišli dobyvatelé!“;
- **sjednocování stanovisek:** „Shodujeme se všichni na tom, že vyjedeme až do druhého patra? Dobrá, půjdeme tam všichni?“;
- **doplňování informací a zpřesňování záměrů:** „Má někdo plán, jak na to?“, „Jaké bude heslo?“, „Kde je vchod do jeskyně?“, „Kolik je tam hlídačů?“ NR, MR! „Kolik potřebujeme s sebou litrů vody?“, NR! „Jak dlouho to pojedeme dostavníkem?“;
- **pomoc při budování a kontrole skupinové disciplíny:** „Jak se chovat, abychom nebyli prozrazeni?“, „Jak se přichází k audienci?“;

- **nabídka volby** otázky typu „buď – nebo“, otázky dávající možnost výběru z více alternativ: „Pozveme si tedy předsedu spolku, jeho místopředsedu nebo řadového člena?“
 - **tématu:** „Nastane mezi nimi konflikt?“;
 - **rolí:** „Které postavy by do něj mohly zasáhnout?“;
 - **místa:** „Bylo by vhodné, aby střet nastal na ulici?“, o čase: „Takže raději pozdní odpoledne po práci?“, o postojích: „On vůbec nikomu nevěří?“;
- **postupů:** „Měly by u toho být ty další postavy od začátku?“.

B. Otázky napomáhající interiorizaci (zvnitřnění, porozumění a vztahu)

- **budování identifikace** (budování důvěry v drama a postavu, vytváření plastické představy o situaci a roli apod.): „Jak dlouho žiješ na tomto místě?“, „Kdo jsou tví přátelé?“, „Jak se obvykle oblékáš?“, „Jak bychom se cítili v této situaci?“, „Může se to stát?“, „Co máš v domě za nábytek?“;
- **vytváření závazku** („zaangažování“), vtažení do aktivit, navození požadavku zodpovědnosti za skutky v rámci hrového života: „Podepíšeme to?“, „Můžeme si nyní rozdělit úkoly?“, „Unesete tíhu vlastního rozhodnutí?“;
- **ovlivňující náladu a pocity:** „Co uděláme, abychom se necítili tak unaveni a mohli hrát dál?“ IMR! „A není to snad jenom hra?“, „Proč je tu takový vlhký chlad a tma?“ NR!
- **prohlubování vhledu do problematiky** (hypotézy, vyvozování, interpretace): „Co můžeme předpokládat, že indiáni udělají?“ „Co by stalo, kdyby...?“ „Proč si guvernér tohle myslí?“, „Jak tento spor mohl vůbec začít?“, „Dá se láska koupit?“, „Co by mohlo následovat?“ IMR! „Co si o tom myslíš?“, „Kdyby tu král nebyl, dopadlo by to jinak?“, „Teď jste všichni na jeho místě, jak uvažujete?“;
- **vytváření vztahů a postojů** mezi postavami, vztahů hráče k tématu, učivu, roli, problému apod: „Dovedeš si představit, že bys jim musel odevzdat své nejstarší dítě?“, „Zná někdo nějaký jiný příběh o tomtéž problému?“;

„Copak je to takový problém, porušit slib?“, „Nikdo mu nechce vrátit, co nám způsobil?“ NR!

C. Otázky vedoucí žáka k hlubším úvahám o situaci

- **výzvy:** „Na co čekáte?“, „Půjde tam někdo?“, „Bojíte se?“, „Co s tímhle vaším úpisem?“, „Jste si jisti?“;
- **dotazy „na pocity“:** „Báli jste se?“, „O čem jste přemýšleli?“, „Jaké to bylo, vrátit se zpět na Zem?“, „Vadilo vám rozhodnutí skupiny „modrých“?“;
- **otázky rozhodovací:** „Podíváme se nejprve do minulosti hradu, nebo do jeho budoucnosti?“, „Půjdeme tam všichni, nebo jen někdo?“, „Budeš pro?“ „Chcete to hrát dál?“;
- **zjišťování hodnotových soudů:** „Máme právo mu nevyhovět?“, „Mělo by se o takové věci hlasovat?“, „Proč to nepovažujete za dobré?“ „Proč vám vyhovoval guvernérův přístup?“;
- **podporující sebereflexi:** „Jak se ti hrálo v časovém presu?“, „Jaké máš pocity?“, „Co se ti zdařilo?“;
- **rozvoj domněnek a kritického hodnocení:** „Jak by se to dalo udělat jinak?“, „Co by asi udělal jiný šéf?“, „Zachoval se kapitán správně?“, „Co by mohlo být podobné?“, „Můžeš si to představit obráceně?“.

D. Jiné typy otázek

- **uzavřené** (ano – ne); „Jste připraveni vyrazit?“ (kontrola), „Takže všichni známe plány na dnešní noc? (shrnutí), „Platí, že počkáme, dokud nezhasnou světla a že odejdeme, až hodiny na věži odbijou druhou?“ (rekapitulace), „Takže si nepotřebujeme zkusit poklony?“ (impulz);
- **shrnující:** „Co už tedy všechno víme? Může nám někdo říct, jak dnes v noci budeme postupovat?“;
- **rekapitulační** („objasňující učitel“), otázky říká učitel nahlas (hlasité myšlení), doříkává či nedoříkává je – žáci mají v každém případě právo je

dořící nebo učitele opravit: „Myslíte, že...?“, „Rozumím správně, že...?“, „Míníš to tak, že...?“;

- **budování napětí:** „Neslyšeli jste nic?“, „Kolik nám zbývá času?“;
- **návnady:** „Pomůžete mi?“, „Co byste řekli malému výletu?“, „Vy jste nikdy neviděli mládě měsíční myši?“;
- **přinášející příležitost něco znovu promyslet nebo přeformulovat:** „Trváš na tom?“, „Máme nějaké nové skutečnosti?“, „Vymysleli jste něco jiného?“.



Korespondenční úkol

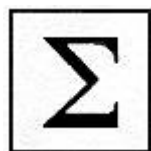
Vyberte si nějaký námět – příběh, s nímž budete pracovat ve své výuce a vytvořte konkrétní cíle a otázky tak, aby směřovaly k vyšším myšlenkovým operacím a podpořily Vaše záměry, dramatickou akci – jednání, a tím i motivaci a učení žáků.

Inspiraci k úkolu najdete v textu Morganová, A., Saxstonová, J. *Vyučování dramatu – Hlava plná nápadů*.



Část pro zájemce

Další zajímavé informace k jednotlivým tématům najdete v níže uvedené odborné literatuře.



Shrnutí kapitoly

- K účinné motivaci žáků v dramatické výchově přispívá respektování důvodů, které si žáci kladou k učení. Nekázeň a nespolupracující chování může mít v hodinách dramatické výchovy různou podobu, pro řešení je potřeba odhalit pravou příčinu takového chování.
- K posílení efektivní komunikace v hodinách dramatické výchovy přispívá kvalitní zpětná vazba žákům podávaná v popisném jazyce.
- Formulování konkrétních cílů nám umožňuje ujasnit si naše prvotní záměry a sladit je s obsahem učiva v oblastech osobnostní, sociální i dramatické – divadelní. Cíle se tak stanou výborným východiskem k vytváření představy o konkrétních činnostech a dramatické akci.

- Proces a efektivní učení žáků pak může výrazně podpořit tvorba a kladení vhodných otázek, což může celkově vést k vyšší motivaci, ke spolupráci i eliminování kázeňských problémů.

Řešení úkolu – výroky v jazyce hodnotícím nebo popisném



1. Dneska jste opravdu byli šikovní!

Výrok v posuzujícím jazyce.

2. Hezky jste spolupracovali, jen Tomáš zase zlobil.

Výrok v posuzujícím jazyce.

3. Viděla jsem, že všechny skupiny začaly plnit úkol hned po jeho zadání.

Výrok v popisném jazyce.

4. Vždycky mluvíš, když nemáš! Jsi hrozně neukázněná!

Výrok v posuzujícím jazyce.

5. Běháš velmi rychle a mám strach, že tak zraníš sebe nebo někoho jiného.

Výrok v popisném jazyce.

6. Když jsi, Ivane, při setkání s královnou mluvil o něčem jiném, než jste se předtím dohodli, uběhl vám čas a královnou jste k otevření brány nepřemluvili.

Výrok v popisném jazyce.

7. Viděla jsem, že královna tvým vtipům moc nerozuměla. Jak si to vysvětluješ?

Výrok v popisném jazyce.

8. Zase jsi šaškoval, místo abys plnil to, co jste se ve skupině dohodli.

Výrok v posuzujícím jazyce.

9. Ty snad chceš upadnout?

Výrok v posuzujícím jazyce.

Řešení úkolu přiřazování cílů k hladinám Taxonomie kognitivní domény

Benjamina Blooma:

Hladina A. (zapamatovat si a porozumět):



- *popsat situaci, kdy je člověk sám a je z toho smutný (co dělá, jak se tváří, jaké má pocity);*
- *vzpomenout si na situace, když měli pocit, že jsou sami a sdělit ostatním ve skupině jeden příklad takové situace i s popisem toho, jak situaci prožívali aj.;*

Hladina B. (aplikovat a analyzovat):

- *domluvit se ve skupině na popisu člověka, který je sám, a domyslet konkrétní příčiny, charakteristiky, vlastnosti (porozumět sociálním aspektům samotného člověka);*
- *pomoci osamocenému člověku empatickým nasloucháním a radou k nalezení sociálních kontaktů aj.;*
- *zahrát a vyjádřit pohyby, gesty a slovy (jeřába) člověka, který je sám, a je z toho smutný;*

Hladina C. (hodnotit a tvořit):

- *vytvořit sochu člověka, který je smutný, protože je sám (ze svého těla, z těla spolužáka);*
- *pohybem a hlasem zahrát roli experta a poradit člověku, který se cítí sám a potřebuje radu, aby svoji situaci změnil.*



Kontrolní otázky a úkoly:

- Proč a jak formulujeme konkrétní cíle?
- Jak můžeme cíle rozlišovat podle náročnosti hladiny myšlení pro žáky?
- Jaké otázky konkretizují vnější pořádek práce: pravidla, formu, obsah, zápletku a jednání?
- Které otázky napomáhají interiorizaci (zvnitřnění, porozumění a vztahu)?
- Uveďte otázky, které vedou žáka k hlubším úvahám o situaci.
- Které nejčastější důvody vedou žáky k učení?
- Jaký je rozdíl mezi popisným a posuzujícím způsobem vyjádření zpětné vazby?

Citovaná a doporučená literatura

BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J.: *Nová teorie klasifikování cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*. In *Pedagogika*, roč. LIV, 2004, č. 3, s. 227–242.

CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.

GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Pořád ten Bloom!* Kritické listy 14, Praha 2004, str. 14.

MACHKOVÁ, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACKOVÁ, S.: *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MORGANOVÁ, A., SAXSTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu – Hlava plná nápadů*. Praha: Ipos-Artama, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

PASCH, M. et al. *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.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-0-247-1965-1.

<http://www.drama.cz>

