

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podmínky pro utváření klíčových kompetencí žáků

na 1. stupni ZŠ

Autorka diplomové práce: Lenka Mudrová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2009

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

PEDAGOGICAL FACULTY

DEPARTMENT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

GRADUATION THESES

The conditions of generating the key competencies

at the elementary school

Author: Lenka Mudrová

Dissertation leader: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2009

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Podmínky pro utváření klíčových kompetencí žáků na 1. stupni ZŠ

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Jméno a příjmení autora: Lenka Mudrová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2009

Anotace

Diplomová práce se zabývá utvářením klíčových kompetencí u žáků na 1. stupni ZŠ. Zaměřuje se na kompetenci komunikativní, a to jak v prostředí školním, tak i mimoškolním - při volnočasových aktivitách. Teoretická část práce vysvětluje základní myšlenku klíčových kompetencí, nastiňuje historii a význam klíčových kompetencí z globálního hlediska. Klíčové kompetence jsou zde vymezeny a je zde také blíže rozpracována kompetence komunikativní. Teoretická část dále naznačuje metody a strategie vedoucí k utváření klíčových kompetencí ve škole a ve volnočasových aktivitách. V praktické části jsou zhodnoceny výpovědi pedagogických pracovníků získaných z řad učitelů různých 1. st. ZŠ i z řad vedoucích zájmových útvarů. Cílem práce je zjistit, nakolik při pedagogickém působení (ve škole i mimo ni) dochází k systematickému utváření a rozvoji klíčových kompetencí, převážně pak kompetence ke komunikaci.

Klíčová slova: RVP ZV, klíčové kompetence, komunikativní kompetence, formy výuky, volnočasové aktivity.

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: The conditions of generating the key competencies at the elementary school

Place of work: Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical

Faculty, University of South Bohemia

First name and surname of the autor: Lenka Mudrová

Field of study: Elementary school teaching

Dissertation leader: Mgr. Radek Cvach

Year of defence: 2009

Abstract

The diploma work deals with formation and development of the key competencies with the pupils in primary schools focusing on communicative competency both in school environment and in extracurricular activities. The theoretical part gives insight into the basic idea of key competencies, a part of its history and its significance from the general point of view. The key competencies are defined and the concept of communicative competence is analyzed in this part. The theoretical part includes outlined methods and strategies leading to the formation of the key competencies in school and in extracurricular activities. 30 interviews of pedagogical workers, including 1 male and 14 female teachers from different schools and 15 spare-time-activity leaders, are assessed in the practical part. The aim of the work is to find out if a systematical formation and the development of the key competencies, in particular the communicative competency, takes place during pedagogical work (in a and outside of school).

Key words: RVP ZV, key competencies, communicative competency, forms of education, spare time activities.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji především Mgr. Radku Cvachovi za jeho ochotu a cenné rady při zpracovávání této diplomové práce. Poděkování patří také všem pedagogickým pracovníkům, kteří se účastnili výzkumné části.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum:

.....

podpis studena

Obsah

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO POJEM	11
1. 1 Klíčové kompetence ve světě	11
1. 2 Klíčové kompetence ve vzdělávání	14
1. 3 Klíčové kompetence pro základní vzdělávání	17
1. 4 Vymezení klíčových kompetencí	19
2. KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ	24
2. 1 Sociální komunikace.....	25
2. 1. 1 Verbální komunikace	26
2. 1. 2 Neverbální komunikace	28
2. 2 Komunikace ve škole.....	31
2. 3 Analýza komunikační kompetence.....	32
3. NĚKTERÉ FORMY VYUČOVÁNÍ VEDOUcí K ROZVOJI KOMPETENCE KE KOMUNIKACI	35
3. 1 Otevřené vyučování	36

3. 2 <i>Projektová výuka</i>	39
4. ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ PŘI AKTIVITÁCH VE VOLNÉM ČASE SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ KOMPETENCE KE KOMUNIKACI	42
4. 1 <i>Volný čas</i>	42
4. 2 <i>Sport a pohybové hry ve volném čase</i>	47
4. 3 <i>Skauting a environmentální výchova</i>	50
4. 4 <i>Hudba a zpěv ve volném čase</i>	54
4. 5 <i>Výtvarná kultura ve volném čase</i>	57
4. 6 <i>Dramatický kroužek a ochotnické divadlo</i>	61
II. PRAKTICKÁ ČÁST	66
5. CÍL VÝZKUMU.....	66
5. 1 <i>Hlavní cíl</i>	66
5. 2 <i>Dílčí cíle</i>	66
6. HYPOTÉZY	67
7. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	68

8. POPIS POUŽITÉ METODY	70
9. VÝSLEDKY A INTERPRETACE VÝZKUMU	71
9. 1 Hypotéza č. 1	71
9. 2 Hypotéza č. 2	75
9. 3 Hypotéza č. 3	81
9. 4 Hypotéza č. 4	83
9. 5 Hypotéza č. 5	86
10. VYSVĚTLENÍ POPISKŮ U GRAFŮ	89
11. ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ	92
12. POUŽITÁ LITERATURA	93
13. PŘÍLOHY	95

Úvod

V souvislosti s právě probíhající kurikulární reformou českého základního školství se hovoří o utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Toto téma mě jako budoucí učitelku 1. stupně ZŠ oslovilo a následně dovedlo k vypracování diplomové práce. Nejprve jsem sama zkoušela přijít na způsoby utváření klíčových kompetencí, převážně pak kompetence ke komunikaci u dětí od 6 do 11 let. A to jak při školní výuce, tak i při různých zájmových kroužcích. Ve výzkumné části mě zajímalo, zda a jak dochází k utváření klíčových kompetencí ve školním prostředí i mimo školu, tedy lépe řečeno ve volnočasových aktivitách dětí tohoto věku. Při zpracovávání diplomové práce jsem si uvědomila, jak významnou funkci má kompetence ke komunikaci - je totiž součástí ostatních kompetencí. Proto jsem se rozhodla více své pozornosti věnovat právě této oblasti.

Má diplomová práce by mohla sloužit budoucím učitelkám, učitelům i vedoucím zájmových aktivit, kteří stále ještě hledají pravý význam klíčových kompetencí a klíč k jejich utváření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Klíčové kompetence jako pojem

1.1 Klíčové kompetence ve světě

Již v roce 1974 popsal Mertens (Belz, Siegrist, 2001) takzvané klíčové kompetence v souvislosti s trhem práce. Postavení jednotlivce ve společnosti upadalo, trh byl nasycen, lidé přicházeli o práci i jistoty. Jeho snaha o rozvoj osobnosti a jejího ega se setkala s úspěchem. Pojem klíčových kompetencí se rozšířil a ujal. Nejde tedy o nějakou převratnou novinku, pouze se tento koncept kompetencí přenesl do výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o způsobilosti, které si člověk, žák, trvale osvojí a je schopen a připraven je kdykoli použít a uplatnit v životě i v dalším vzdělávání.

Na březnovém zasedání v Lisabonu v roce 2000 vytyčila Rada Evropy nový strategický cíl do roku 2010. „*Evropa by se měla stát nejkonzurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti*“. Zahájila tím Lisabonský proces. Pozornost byla věnována jednomu z dílčích cílů - rozvíjení klíčových kompetencí. Při splnění tohoto cíle se předpokládá zvýšení efektivity vzdělávání.

Evropská kurikula kladou důraz na použití vědomostí v reálných životních situacích. Klíčové kompetence by měly sloužit k osobnímu naplnění a seberealizaci. Rozvojem osobnosti by mělo docházet k lepšímu a snazšímu uplatnění absolventů škol ve společnosti při získávání zaměstnání či při dalším studiu. Druhotný význam se pak odráží v evropské ekonomice.

Mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj (Klíčové kompetence v základním vzdělání, VÚP 2007).

Strategický cíl Lisabonského procesu v oblasti edukace

Rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech

- *identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikul*
- *zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém a dospělým*
- *podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů*

Rada Evropy v roce 1996 vytyčila klíčové kompetence. Ve 39 bodech stanovila hodnoty, postoje, dovednosti a vědomosti, které by měl každý člověk během svého života utvářet a rozvíjet.

Jsou to veskrze tyto klíčové kompetence:

- Využívá nabytých zkušeností v dalších životních situacích. Umí třídit znalosti a vědomosti, dává je do souvislostí.
- Schopný autoregulace.
- Čelí komplikacím a problémům, úspěšně je řeší.
- Svě celoživotní vzdělávání a učení bere zodpovědně.

- Umí informace vyhledávat pomocí různých zdrojů. Přijímá a zpracovává data.
- Naslouchá radám, dokáže si o radu lidí ve svém okolí říct.
- Diskutuje o problematice se zkušenými lidmi.
- Tvoří a zakládá materiály vhodné k budoucímu použití.
- Rozumí vztahovým souvislostem mezi minulostí a současnou situací.
- Dokáže kriticky zhodnotit a z různých hledisek posoudit rozvoj společnosti.
- Je schopen nést nejistotu situací.
- Chápe propojení ekonomiky a politiky ve vzdělávání a pracovním procesu.
- Ctí umění ve všech jeho podobách.
- Dokáže se dorozumívat více jazyky nejen mateřštinou. Čte a píše alespoň v jednom cizím jazyce.
- Dokáže veřejně vystupovat.
- Zastává vlastní názor vhodnými argumenty. Vyslechne si názory druhých, vhodně na ně reaguje. Aktivně se zapojuje do diskuzí a projevuje vlastní názory.
- Chápe a používá obecně uznávané značky, grafy, tabulky apod.
- Je schopen kooperace. Aktivně se podílí na práci v týmu.
- Řeší spory. Je schopný řídit si vlastní činnost. Dokáže se rozhodovat.
- Hledá a vytváří společenské vazby.
- Chová se zodpovědně.
- Dává najevo soucit.

V různých zemích Evropské unie se setkáme i s různými názvy a podobami klíčových kompetencí. Dokonce vzhledem k tradicím oné země považují za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu

v naší zemi. Nicméně samotná myšlenka a podstata klíčových kompetencí je v zásadě totožná.

Klíčové kompetence je možno považovat za soubor nejen znalostí a dovedností, ale i schopností a postojů. Tento soubor jedinec získává a rozvíjí v průběhu celého svého života. Proces získávání, nabývání těchto kompetencí není jen záležitostí vzdělávání, ale také výchovy, která se mu dostává, a typologií člověka jako jedince, jeho dispozicemi, inteligencí a do jisté míry i talentem, obzvláště v oblastech komunikace, kreativity apod. Je to proces zdoluhavý, trvale hodnotný, proces, který mění, utužuje a rozvíjí celkovou osobnost člověka. Samozřejmě každá osobnost je jiná, každý má své mety vytyčené jiným směrem a hlavně v jiných úrovních. Cílem nabývání kompetencí by tedy mělo být v první řadě objevení a ve druhé řadě neustálé rozšiřování těchto met v průběhu života, nejen ve školních lavicích. Vlastně rozvojem klíčových kompetencí se z každého z nás stává sebevědomá, samostatně uvažující a jedinečná osobnost.

1.2 Klíčové kompetence ve vzdělávání

Pokud nahlédneme do Vzdělávacího programu Základní škola, dočteme se o osvojení jistých způsobilostí a vytváření kompetencí využitelných ve škole i v praktickém životě. Tento vzdělávací program usiluje o co nejvyšší vybavenost žáka dovednostmi, kulturními znalostmi a hodnotami, ale také o samotnou chuť k dalšímu studiu u každého žáka. Ani výchova k ekologii či ke zdravé výživě, což jsou v dnešní konzumní době často otevírané a diskutované otázky, není v tomto programu žádným tabu. Klade důraz na využití schopností a dovedností v běžném životě, získaných nejen při školním vyučování, ale i při volnočasových aktivitách. V programu se také dočteme o

takzvaných *průřezových kompetencích*, propojujících více vzdělávacích oblastí a oborů, *sociálních a komunikativních kompetencích*, kdy žáci vytváří a rozvíjí především schopnost spolupráce, schopnost vzájemné pomoci mezi spolužáky, porozumění a naslouchání druhému. Pojem kompetencí a jejich rozvíjení se tedy objevil již v tomto programu.

Nabízí se dvě otázky: Byla reforma školství z hlediska klíčových kompetencí nutná? Jaké zásadní změny reforma přinese?

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha odpovídá přibližně ve třech bodech:

- **Zavedení více úrovní vzdělávacích programů** – přičemž nejvyšším a nejobecnějším dokumentem je v našem případě *národní kurikulum*, zastoupené Bílou knihou. Státní program vzdělávání je pak reprezentován *RVP*. Nakonec konkrétní, samotnou základní školou vypracované, *Školní vzdělávací programy* (dále jen *ŠVP*). Podle nich se vyučování realizuje.
- **Zaměření na rozvoj kompetencí** – jednotlivé *ŠVP* jsou koncipovány tak, aby kladly důraz na rozvoj schopností a dovedností, postojů a hodnot, s menším nárokem na osvojování znalostí a faktů. Jinak řečeno, základem je vědět, kde určitou informaci hledat a najít, než ji memorovat a vzápětí zapomenout.
- **Zdůraznění některých učebních oblastí** – důraz se klade na výuku cizích jazyků - a **používání inovativních forem výuky** – projektová výuka apod.

Vyučování podle *ŠVP* by mělo být pro učitele výzvou. Dává prostor jeho kreativitě. Zároveň se do učitelových rukou vkládá obrovská zodpovědnost. Záleží totiž čistě na něm, jakou formu, metodu bude používat.

Musí se co nejvhodněji rozhodnout o způsobu výuky a výběru a provázanosti učiva. Prolínání předmětů a vyučování v souvislostech je cílenou předností RVP ZV (viz Globální výchova).

RVP ZV udává cíle, ke kterým by měla výuka ve školách směřovat, a jejichž naplnění by mělo připravit každého žáka na skutečné životní situace a vybavit jej znalostmi a dovednostmi potřebnými k praktickému životu. Jinak řečeno utvářet a rozvíjet klíčové kompetence každého jedince, jak u žáků nadaných a schopných, tak u dětí méně šikovných či slabých. Zajistit jejich optimální vývoj v rámci svých vlastních možností. Jedná se o devět stěžejních cílů, jejichž naplnění nemůže být v lidském životě dokončeno. Je to trvalý proces nabývání těchto kvalit. A právě z těchto cílů je patrná cesta ke klíčovým kompetencím.

Cíle základního vzdělávání zde naznačuji zhruba takto (RVP ZV, 2007):

- Dát žákům dostatek možností k osvojení si strategií učení a nadchnout je pro samostatné a dobrovolné vzdělávání i v budoucnu.
- Motivovat žáky ke kreativnosti, logickému myšlení a ke snaze vyřešit problémovou situaci, nebát se chyby a umět s ní pracovat.
- Podněcovat žáky ke komunikaci (myšleno v nejširším smyslu slova).
- Vést žáky ke kooperaci a empatii, pomoci jim při objevování vlastního sebevědomí, naučit je respektovat druhé.
- Učit je zodpovědnosti, učit je znát svá práva a ctít své povinnosti.
- Rozvíjet u žáků pozitivní emoce v běžných životních situacích a ve vztazích. Vést žáky ke kladným postojům vůči lidem či přírodě.
- Nabádat žáky k ochraně svého zdraví, a to jak fyzického, psychického, tak i sociálního zdraví.
- Učit žáky o kulturních a duchovních hodnotách jiných lidí a zemí, o tom, jak důležitá je tolerance vůči nim.

- Vést žáky k sebehodnocení, k uvědomění si vlastních sil a možností, k uplatňování získaných vědomostí a dovedností v životě současném i budoucím profesně zaměřeném.

1.3 Klíčové kompetence pro základní vzdělávání

Žáci ve třídách, ale i dospělí ve svých zaměstnáních jsou zvyklí informace, vědomosti, fakta přijímat, bohužel, už méně s nimi umějí zacházet. Škola i mimoškolní vzdělávání by tedy mělo být zaměřené především na učení se zkušenostmi. Nové zkušenosti nabírat, třídit, hodnotit a používat v dalších životních situacích. Podstatou rozvoje klíčových kompetencí je právě schopnost přemýšlet o problému, umět konkrétní situace zhodnotit a použít dané vědomosti k vyřešení celého problému. Nejde samozřejmě jen o řešení problémových situací, ale také o schopnost komunikovat, spolupracovat, zdůvodňovat, schopnost samostatnosti a kreativity, což jsou vlastně vlastnosti potřebné k řešení nejrůznějších teoretických i životních situací. Tyto schopnosti nelze chápat izolovaně, protínají se a jsou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu a slouží k vlastnímu osobnostnímu rozvoji.

Klíčové kompetence pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání na sebe promyšleně navazují. Jejich společným cílem je vybavit žáky souborem kompetencí, vhodných pro uplatnění každého člena ve společnosti. Úroveň jednotlivých klíčových kompetencí samozřejmě přiměřeně vzrůstá s přirozeným vývojem a rozvojem osobnosti. Jejich osvojení je závislé především na prožitku, nikoli na získání vědomostí. Pro jejich rozvoj je nezbytně nutné zavádět do výuky prvky aktivního, činnostního, konstruktivisticky pojatého učení. Ty směřují k tomu, aby žáci mohli tvořit

svoje vlastní úsudky, samostatně pracovat, učili se komunikovat, kooperovat. Některé metody a strategie vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí přímo nabízejí k individuálnímu přístupu, a vlastně některé ani neumožňují jiný než individuální přístup. Ten je pro každého žáka velice důležitý, je plně funkční, žák a učitel se tak dostávají do vztahu, tvoří se mezi nimi jakési „spiklenecké“ pouto. K metodám a strategiím se však ještě vrátím v samostatné kapitole.

Dle RVP ZV představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které budou moci žáci využít nejen ve škole, ale především v mimoškolním prostředí a v běžném osobním životě. Nabyté vlastnosti na konci základního vzdělávání nejsou konečné. Předpokládá se, že úroveň klíčových kompetencí uvedených pro základní vzdělání dosáhne každý žák, ovšem zaručený fakt to být nemůže, jde pouze o ideální stav, jelikož musíme počítat s osobností jedince, jeho osobními dispozicemi, a ne každý může docílit tohoto ideálního stavu. Míru osvojení ovlivňují nejrůznější faktory jako: typ osobnosti žáka a jeho temperament (zda je žák spíše introvert, extrovert, úroveň psychické lability a stability), či osvojení kompetencí z předešlého stupně výchovně-vzdělávacího procesu, atp.

Člověk se rozvíjí v průběhu celého svého života, nabírá zkušenosti, učí se stále novému, socializuje se v každé nové společnosti, ve které se nachází, dostává se do obtížných situací, objevuje hodnoty, pro něž je ochoten bojovat, organizuje a řídí svůj život. Měli bychom si uvědomovat tento složitý proces vývoje osobnosti a nezapomínat, že náš svěřenec dospěje a bude muset čelit úkolům, na které jej jako pedagogové musíme dostatečně připravit.

1.4 Vymezení klíčových kompetencí

Klíčové kompetence v základním vzdělávání byly vybrány a vymezeny dle kulturních a sociálních hodnot naší země, a z hodnot obecně platných a přijímaných společností. Byly vybrány kompetence, které přispívají ke vzdělávání a rozvíjení osobnosti každého jedince.

RVP ZV (2007, s. 14) uvádí celkem šest kompetencí za klíčové:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní

Nejprve naznačím klíčové kompetence, které vycházejí z cílů základního vzdělávání, a ke kterým by měla směřovat výuka v celé etapě základního vzdělávání, tj. od 1. do 9. ročníku. Tedy to, čeho by měl být žák na konci základního vzdělávání schopen, a čím by měl být do své budoucnosti vybaven (RVP ZV, 2007):

Kompetence k učení

- ⇒ Nachází smysl učení, pozitivně nahlíží ke studiu jak ve škole, tak mimo ni, dokáže odbourávat překážky, bránící jeho snažení, hodnotí vlastní pokrok, dokáže posoudit a hovořit o svých výsledcích.
- ⇒ K učení se staví pozitivně, hledá různé cesty a způsoby učení, které jsou pro něho samotného nejpříjemnější, nejefektivnější, dokáže si svůj učební plán nejvhodněji zorganizovat, má zájem a chuť se dále i po ukončení základního vzdělávání učit a zdokonalovat.

- ⇒ Získává výsledky z vlastních samostatných výzkumů a pozorování, porovnává je, dokáže je objektivně posoudit a zhodnotit, své závěry použije i v budoucnosti.
- ⇒ Používá obecně platné zkratky, znaky, termíny, propojuje své znalosti z různých oblastí s dovednostmi získanými během života, vytváří si objektivní pohled díky přijímaným informacím a zkušenostem z reálného života.
- ⇒ Chápe a zpracovává informace, třídí je, dokáže je použít v samotném procesu učení i v praxi, tzn. používá vědění v myšlení a v jednání.

Kompetence k řešení problémů

- ⇒ Rozpozná problémovou situaci, najde chybu, hledá příčinu, promýšlí postup při řešení problému, využívá vlastních zkušeností, znalostí.
- ⇒ Pokud nemá dostatek znalostí, nalezne informace, které mu dopomohou problém vyřešit, nachází různé možnosti řešení, úsudkem vybírá nejvhodnější postup, případný nezdár jej neodradí od hledání jiného postupu vedoucího k vyřešení problému.
- ⇒ Je si plně vědom vážnosti celého problému, dokáže však posoudit, zda jde o problém fiktivní nebo reálný, k oběma polohám se ale staví zodpovědně a uvědoměle s náležitým respektem.
- ⇒ Posoudí, zhodnotí a ověří si, zda byl schopen problémovou situaci zvládnout a vyřešit, dokáže podobné postupy využít i při dalších problémových situacích, pozoruje a soudí vlastní pokrok.
- ⇒ Svůj výsledek si dokáže obhájit a vysvětlit postup při jeho řešení, za svá rozhodnutí je zodpovědný a své činy platně odůvodní.

Kompetence komunikativní

- ⇒ Je schopen týmové práce, spolupracuje, navrhuje a prosazuje vhodnými argumenty své názory a nápady.
- ⇒ Vhodně formuluje své myšlenky, vyjadřuje se kultivovaně, a to jak v ústním, tak v písemném projevu, tvoří projekty, referáty, řízené diskuze ve formě ústní i písemné.
- ⇒ Trpělivě vyslechne názory druhých, bere je na vědomí a výstižně na ně reaguje, diskutuje pro a proti, aktivně se účastní diskuzí.
- ⇒ Orientuje se v různých typech textů, pracuje s nimi, přemýšlí o jejich obsahu a sdělení, chápe podtext.
- ⇒ Ke svému rozvoji využívá moderní informační technologie, používá je k vlastním pracím (prezentace, webové stránky, ale i časopisy apod.).
- ⇒ Získané komunikativní dovednosti uplatňuje v kolektivu, vytváří si nové vztahy.

Kompetence sociální a personální

- ⇒ Aktivně a zodpovědně se podílí na vytváření pravidel v kolektivu, sám je respektuje a řídí se jimi, tím pozitivně ovlivňuje ostatní členy skupiny a především jejich společnou práci.
- ⇒ Úctou, ohleduplností, tolerancí vytváří, udržuje a upevňuje vztahy ve skupině, podílí se na celkové atmosféře v kolektivu, pokud je třeba poskytne svou pomoc, radu nebo sdělí svou zkušenost, ale stejně tak si i o pomoc řekne.
- ⇒ Chápe smysl skupinové práce, uvědomuje si a respektuje role, které ve skupině jednotliví žáci mají, nejen že nabízí své vlastní zkušenosti, ale

také přijímá zkušenosti a názory druhých lidí a oceňuje je, čerpá z nich ponaučení.

⇒ Uvědomuje si své „já“, nabývá sebedůvěru, sebeúctu, jistotu v sebe samého, své činy, jednání i chování je schopen ovládat a řídit.

Kompetence občanské

⇒ Žák nepřijímá a netoleruje fyzické či psychické násilí, je zásadně proti jakékoli formě útlaku a hrubosti.

⇒ Je schopen empatie, váží si vnitřních hodnot druhých lidí, respektuje jejich názory a přesvědčení.

⇒ Má přehled o základních principech, na nichž spočívají zákony, uvědomuje si svá práva, ale také své povinnosti a závazky vůči škole i mimo ni.

⇒ Chrání své fyzické i psychické zdraví, pokud se druhý člověk ocitne v situaci ohrožující jeho život, je žák ochoten a schopen mu poskytnout pomoc dle svých zkušeností a možností. V krizových situacích jedná zodpovědně.

⇒ Chová kladný vztah k našim tradicím, oceňuje naše kulturní dědictví a historii, navštěvuje různé kulturní akce, aktivně se účastní sportovních a rekreačních akcí.

⇒ Chápe nutnost kvalitního životního prostředí, zná ekologické souvislosti a proto jedná v zájmu jeho podpory.

Kompetence pracovní

- ⇒ Dodržuje zásady bezpečnosti při práci s různými nástroji a vybavením, využívá nejrůznějších materiálů, dodržuje pravidla a plní povinnosti.
- ⇒ Na výsledky pracovních činností nahlíží z několika pohledů: zda je výrobek kvalitní, funkční, společensky významný či ekologický.
- ⇒ Na základě znalostí a zkušeností získaných ve vzdělávacích oblastech se zodpovědně a uvážlivě rozhoduje o svém dalším osobnostním růstu, vzdělání a profesi, uvědomuje si podstatu a rizika podnikání.

2. Kompetence komunikativní

V Pedagogickém slovníku se uvádí vysvětlení definice komunikační (komunikativní) kompetence takto: *Soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel. Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka* (Průcha et al., 2001, s. 105).

Člověk tedy nejen ovládl gramatický systém, ale jazyk i aktivně používá a řídí se společenskými normami. Čte, píše, mluví, naslouchá druhým, vhodně reaguje, udržuje základní komunikační pravidla, je schopný sebereflexe, atp. Osvojil si jazyk a užívá jej. To vše v závislosti na věku, intelektu, komunikativních zkušenostech. Jakým způsobem používá nabyté komunikativní dovednosti rozhoduje jeho temperament. A stejně tak jako hudební nadání lze rozvíjet i jazykový talent.

Rozhodla jsem se věnovat svou pozornost právě kompetenci ke komunikaci hned z několika důvodů. Myslím, že komunikace mezi lidmi je podstatnou součástí života každého člověka. Od prvního otevření očních víček novorozence probíhá komunikace mezi ním a jeho okolním světem a pak jej doprovází již po zbytek života. K tomu, aby utvářel a rozvíjel svou kompetenci ke komunikaci je zapotřebí, aby *uměl komunikovat*. Proto je podle mě podstatné zmínit ve své práci druhy a typy komunikace. Nejen verbální, ale i nonverbální projevy jsou naučené, získané, dají se tedy dále rozvíjet. Rozvíjením komunikačních dovedností dochází k utváření kompetence ke komunikaci. Pokud žák napíše a prezentuje referát, nabývá kompetenci ke komunikaci. Ale k tomu, aby jej napsal a předvedl musí umět komunikovat. Správně gramaticky a stylisticky referát sepsat, mluvit hlasitě a srozumitelně,

používat přiměřená gesta apod. I to je součástí komunikativní kompetence a podle mého názoru má nemalý vliv na její utváření.

Také si myslím, že komunikační kompetence se prolíná ostatními kompetencemi. A nejen prolíná, jako by byla osou, podle níž se ostatní řídí. Komunikační schopnosti a dovednosti jsou zapotřebí při utváření ostatních kompetencí, a to nemůžeme popřít. Význam komunikace je nepopíratelný.

2.1 Sociální komunikace

Člověk jako společenský tvor má přirozenou potřebu *komunikace*, což vychází z latinského slova *communicare*, které znamená sdělovat a přenášet informace, či se s někým radit.

Komunikací tedy rozumíme nejen určité sdělení, vyjádření, ale také sdílení. Někdo někomu něco říká, vzkazuje, píše, ukazuje, naznačuje, koná, a druzí jeho sdělení přijímají, reagují na ně, dorozumívají se mezi sebou. Vědomě naslouchá jeden druhému, a to jak řeči mluvené, tak řeči těla. V každé situaci, v sociálním kontaktu či při jakékoli společenské události je nemožné, aby se člověk nějak nechoval, něco svými pohyby, svým postojem, nesděloval, tedy nekomunikoval.

Zatímco v řeči mluvené nasloucháme především obsahu sdělení, v řeči neverbální musíme být citlivější a vnímavější při luštění daného sdělení. Někdy je snazší z jednoho jediného pohledu vyrozumět mnohem více, než když nasloucháme monotónnímu, chladnému a nezabarvenému hlasu. Ale co to je to *více*? Jak je možné, že jeden pohled prozradí o člověku náladu, postoj k dané věci nebo vyjádří emoce, a stovky slov toho mnohdy nejsou schopny?

Sociální komunikace užívá, jak jsem již výše naznačila, různých prostředků komunikace, a to:

- **Verbální komunikace**

Řeč psaná a mluvená, přičemž vnímáme barvu hlasu, hlasitost, plynulost, rychlost, melodii, zřetelnost a jiné známky projevu.

- **Nonverbální komunikace**

Neverbální, *mimoslovní* řeč těla (držení těla, gestika, mimika, apod.).

2. 1. 1 Verbální komunikace

Řeč mluvená a psaná patří k běžným lidským projevům. Přičemž řeč mluvená patří k projevům nejčastějším. Podle množství komunikujících rozlišujeme řeč mluvenou i psanou na: monolog, dialog, komunikaci ve skupině, či masovou komunikaci, tedy rozhlas, televizi, apod. V každém případě je verbální komunikace *naučenou*. Bývá dost často doprovázená neverbální komunikací.

Řeč mluvenou tvoří *mluvidla*, tedy ústrojí dechové (správně dýchat znamená dobře mluvit), hlasové (dává řeči zvukovou podobu) a artikulace (správná výslovnost).

Hlas jako zvuk má tyto fyzikální vlastnosti:

⇒ sílu (hlasy znělé, neznělé, zvučné a slabé);

⇒ výšku (hlasy vysoké nebo nízké);

⇒ barvu (každý jistě pozná, zda je mu hlas druhého příjemný či nepříjemný, některé hlasy jsou nám více sympatické, některé již méně).

Za prostředky řeči jsou považovány:

- ⇒ přízvuk (zesílení určité slabiky v mluveném slově);
- ⇒ rytmus (střídání přízvuchných slabik za nepřízvuchné);
- ⇒ dynamika (zvýraznění slov, sílu v hlase, zaujetí pro obsah mluveného či změnu v hlasitosti);
- ⇒ intonace (jedná se o změnu výšky v tónu během hovoru).

Všechny tyto faktory ovlivňují celkově řeč mluveného. Některé se dají trénovat a cvičit (přízvuk, rytmus, atd.), fyzikální vlastnosti (sílu, výšku, barvu) však neovlivníme, jsou to vlastnosti vrozené.

Jelikož se jedná o řeč mluvenou, případně psanou, existuje ještě jeden faktor, který ovlivňuje řeč mluveného, a tím je *slovní zásoba*. Slovní zásobu si každý tvoří již od nejtějšého věku, zpočátku jen dítě přijímá jednotlivá slova, posléze chápe už celé věty a jejich smysl. Nová slova se učí a používá je, *obohacuje si tak svoji slovní zásobu*. Ta se během let rozšiřuje. Rozšiřování a nabývání slovní zásoby je zdlouhavé, celoživotní a závislé na mnoha faktorech, např. inteligenci jedince, na vhodném sociálním zázemí, či na množství přečtených knih. Samozřejmě čím je slovní zásoba člověka bohatší, tím je projev mluveného kultivovanější, příjemnější na poslech a porozumění.

2. 1. 2 Neverbální komunikace

Jde o sdělování tělem, mimikou, gesty, činy, postavením těla, ať už záměrné či bezděčné. Mimoslovní sdělování má mnohdy vyšší účinnost než jednání slovní, tedy verbální, a častokrát bývá i upřímnější.

Každého jistě potěší věnovaný úsměv, který vzápětí nevědomky oplátí, kdežto jinak budeme reagovat na výrazné gesto bouchnutí pěstí do stolu. I to je mimoslovní komunikace. Kdy bez jediného slova dokážeme vyjádřit nepopsatelné.

Řeč těla

Jedná se o výrazy, celkový postoj našeho těla nebo o gesta, která vypovídají o našem rozpoložení, náladě, ve které se momentálně nacházíme. Do jisté míry dokáží tyto pro nás samotné prakticky nepostřehnutelné pohyby nebo jen pohledy prozradit o člověku víc než by si mnohdy přál.

- **Držení těla** o nás může dost prozradit. Při chůzi, sezení, stání, každý člověk má určité vnitřní napjetí, které je ovlivněno jeho temperamentem, ale i momentální náladou. Emoce se v lidech projeví nejdříve právě v samotném držení celého těla.
- **Gestikou** rozumíme držení hlavy a pohyby rukou, méně častá jsou gesta ostatních částí těla. Bývají velmi výrazná, ba dokonce jsou nejvýraznějšími projevy nonverbálního sdělování, a většinou doprovází řeč mluvenou.
- **Mimika.** Mimické svaly v obličejích každého z nás prozrazují celou řadu emocí. Z mimiky lze rozpoznat strach, radost, překvapení, smutek, úzkost, vyčerpání apod. Svalstva kolem úst, očních víček, čel a obočí jsou nejvýraznější, nejsdělnější.

- **Sdělování očima** je snad nejdůležitější forma řeči vůbec. Bývá považováno za nejupřímnější a nejvíce prozrazující řeči těla. Zajímavé je, že délka pohledu není jen závislá na oboustranném zájmu, ale také na kulturních tradicích různých zemí. U některých národů oční kontakt u dvou mužů trvá déle, než při pohledu muže do očí ženy, a v některých oblastech Afriky se zase dlouhý pohled do očí považuje za hrubou urážku. Často opomíjený význam mají i zorničky, které nereagují svým stahováním či rozšiřováním pouze na světlo a tmou, ale také pocity. Při emocionálním rozrušení se zornice rozšiřují, zatímco při útlumu emocí se zornice zúží. Prý si ženy ve středověku tohoto byly vědomy a schválně si kapaly šťávu rulíku do očí, aby se zornice rozšířily a ony tím působily sympaticky. Vědomého zvětšování zorniček se používá i na reklamním poli. Ovšem dnes stačí několik úprav pomocí počítačových programů a rázem se z každého stane příjemný člověk se šamponem v ruce, netřeba již rulíku.

Řeč objektů

Měli bychom si uvědomit, že nejen naše těla *sdělují*, ale i osobní věci člověka leccos prozrazují. Staré rčení říká, že *šaty dělají člověka*, a v psychologii toto tvrzení nabývá na pravdivosti. Oblečení, účesy, šperky, hodinky, ale třeba i automobil či vybavení domácnosti, zkrátka věci, které doplňují naši osobnost, o nás mnoho vypovídají.

Řeč prostoru

Dalším způsobem sdělování je proxemika – přibližování či oddalování od druhé osoby. V této třetí a poslední kategorii se jedná o vzdálenostní zóny. Jsou to jakési neviditelné bubliny, které nás obklopují a nedovolují vstup nezvaným osobám. Každý člověk je kolem sebe má, a to o různém průměru. E. T. Hall (Nelešovská, 2005) rozlišil 4 základní sféry:

- **Veřejná zóna**

Nejširší pole působnosti. V této zóně vystupují herci, učitelé, veřejné osoby. Promlouvají k lidem, ale z dostatečné vzdálenosti, bez osobních gest či dokonce dotyků. Je vidět celá jeho postava. Tato zóna odpovídá vzdálenosti od 360-760 cm.

- **Sociální zóna**

Vzdálenost se krátí, dolní hranice 120-210 cm, horní 210-360 cm. Jako příklad mohu uvést zkoušení u tabule.

- **Osobní zóna**

Stejně jako vedle sebe jdou partneři za ruce (45-75 cm), tak i setkání neznámých lidí na ulici (75-120 cm) může být označováno za vstup do osobní zóny.

- **Intimní zóna**

Je zónou, jak už název napovídá, nejcitlivější a nejzranitelnější. Jde především o mateřské či milenecké doteky. Narušení této zóny může být i velmi nepříjemné.

2.2 Komunikace ve škole

Ve školním prostředí, ale i všude tam, kde dochází k výchovně vzdělávacímu působení, se setkáváme s dalším pojmem ohledně komunikace, a to s komunikací **pedagogickou**. Jedná se o předávání informací (a nejen informací) mezi žáky, učitelem a žáky, rodiči a dítětem, nebo vedoucím zájmového kroužku a jeho členy apod.

Při každé komunikaci je třeba držet se určitých pravidel, která nám zaručují hladký průběh a porozumění mezi komunikanty, a tak i pedagogická komunikace je do jisté míry ovlivněna pravidly dané skupiny. Ve třídě si můžeme většinou povšimnout jakýchsi typů pravidel či pokynů, podle nichž se žáci a učitelé chovají. Je to zejména společnost, ve které se nachází, kde žijí, její kulturní a náboženské smýšlení. V užším smyslu pak pravidla vytvořená samotným učitelem (případně za účasti žáků), dle kterých funguje chod třídy jako samostatného společenstva. V neposlední řadě školu tvoří školní řád, formální výčet pravidel a povinností, podle kterého se řídí celá škola.

Pak se setkáváme s pravidly, která vycházejí různých forem výuky. Rozlišujeme tři základní typy organizace výuky:

- Hromadné vyučování. Je u nás nejběžnější formou. Tzv. frontální výuka nenabízí příliš možností k vyrovnané komunikaci.
- Skupinové vyučování. Potřebuje náročnější přípravu ze strany učitele, a také je důležité přesné objasnění a srozumitelné vytyčení pravidel před začátkem práce.
- Individuální vyučování. Učitel se věnuje výhradně jednomu žákovi.

Samozřejmě je důležité vymezit pravidla na úplném začátku ať školního roku či konkrétní činnosti. Žáci vědí, co smí, na co mají nárok, kde jsou vytyčené pomyslné hranice. Předvedeme tak nejasnostem a zmatení, případným problémům a ztráty důvěry ze stran jak žáků tak i učitele.

2.3 Analýza komunikační kompetence

Pojem komunikační kompetence si můžeme vysvětlit jako soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, kterých využíváme v komunikaci. Dorozumívání se s druhými, umění číst, psát, znalost významů slov, umění ptát se k jádru věci, hlasitě, plynule a srozumitelně se vyjadřovat, přiměřeně reagovat, opakovat, shrnovat, vnímat neverbální sdělení a potřeby, nebo chování vůči druhým lidem, ať milé či neslušné. Vyslovíme-li jakékoli heslo týkající se komunikace, nezmylíme se. Tento pojem je opravdu rozsáhlý a skládá se z mnoha složek.

Podívejme se na několik příkladů toho, čím by měl být žák 1. stupně základní školy vybaven, aby se dobře dorozuměl a co znamená, že je kompetentní ke komunikaci:

- **Pracuje v kolektivu**

Navrhne různé možnosti řešení, radí a pomáhá ostatním, pozorně naslouchá (udržuje oční kontakt, vědomě používá neverbální komunikace, nechává druhého domluvit, shrne, co bylo řečeno).

- **Vyjadřuje se kultivovaně**

Mluví a píše spisovným jazykem, mluví srozumitelně, výrazně a plynule, přirozeně a samostatně klade otázky, pohotově a výstižně odpovídá.

- **Používá znalostí z mateřského jazyka**

Zná významy slov, používá antonym, homonym a synonym, vymýšlí slova na počáteční slabiku, dobře staví věty, souvětí, čte s porozuměním, cítí rozdíl mezi poezií a prózou.

- **Využívá informačních technologií**

Pracuje s počítačem (ovládá různé programy, hraje hry), využívá internet k získávání informací (zadáva, vyhledává informace), využívá ke komunikaci telefon (mobilní i pevná linka), zdrojem pro získávání a zpracovávání informací mu slouží rozhlas, televize, nejrůznější typy přehrávačů, tisk a literatura.

- **Využívá dovedností k vytváření vztahů**

Setkává se s novými lidmi, navazuje přátelství, váží si jich, utužuje je. Verbálně i neverbálně komunikuje s lidmi ze svého okolí – směje se, mračí se, gestikuluje, hovoří, apod.

- **Píše a prezentuje své referáty**

Shání si potřebné materiály, a to jak pomocí internetu, tak tištěné (z knih, časopisů), třídí a zpracovává sebrané informace, před třídou svůj referát přednese nebo přečte. Své referáty tvoří i v počítačovém programu Power point, práci potom nečte, ale drží se pouze stěžejních bodů v prezentaci.

- **Přednáší básně i prozaické texty (naučené)**

Vybere si text, který se mu líbí nebo je dle jeho názoru nějakým způsobem sdělný. Zná jeho autora, něco málo základních informací si o autorovi zjistí, vyhledá, přečte. Naučí se text zpaměti, před kolektivem jej přednese. Správně

vyslovuje, přednáší dostatečně plynule a přiměřeně hlasitě, dodržuje dramatické pauzy. Různé typy textů drammatizuje.

- **Využívá kvalit svého hlasu jako nástroje ke komunikaci**

Pracuje s různými polohami svého hlasu, zná barvu svého hlasu, při čtení textů nebo při běžném rozhovoru pracuje s intonací, hlasitostí, důrazem, a jinými aspekty ovlivňujícími jeho slovní projevy.

- **Vědomě užívá neverbální komunikace**

Ovládá mimické svaly, je si vědom svých neverbálních projevů. Zná pojmy jako řeč těla, prostoru či objektů. Využívá jich při komunikaci s ostatními lidmi. Např. ovládá svá gesta, nenarušuje osobní zóny anebo hledá vlastní styl (oblékání, atp.).

- **Čte svoji autorskou tvorbu**

Píše povídky nebo básničky. Svoji tvorbu pak prezentuje před kolektivem. Dbá na dodržování stejných zásad, jakoby přednášel text naučený.

3. Některé formy vyučování vedoucí k rozvoji

kompetence ke komunikaci

Současný učitel má na výběr z několika organizačních forem výuky. Může si vybrat jakou formou, jakým způsobem bude vyučovat. Zda zvolí individualizovanou formu, frontální hromadnou výuku, atp. Je na něm, jak uspořádá své vyučování. Samozřejmě záleží na různých faktorech, jako je prostředí, vybavenost učebny, zkušenost učitele či dovednosti jeho žáků. Organizační formy výuky chápeme jako „uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování“ (Václavík, 2002, s. 293).

Podle mého názoru je vhodný výběr organizační formy velice důležitý. Střídání různých typů žáky neodradí od výuky a učení je tím pádem nepřestane nudit, v jiných případech může začít bavit. Tyto obměny tedy mají velký význam ohledně motivace. Pak existují formy vyučování, které podporují konkrétní oblasti a kompetence, tím jsou např. **otevřené vyučování** a **projektová výuka**. Tyto organizační formy nabízejí zcela evidentní podmínky pro utváření a rozvoj kompetence ke komunikaci. Uvádím je tedy jako vhodný příklad školní výuky.

Právě tyto dva přístupy k vyučování nejsou na základních školách časté a obvyklé. Myslím si, že je to škoda, neboť vyučování podle těchto metod může být velice přínosné jak žákům tak i učitelům. Zmiňuji je ve své práci z toho důvodu, že jsou vlastně založené na komunikaci a na rozvoji komunikační kompetence. Zároveň doufám, že se tyto formy více rozšíří v běžných školách a učitelé si uvědomí jejich výhody.

3.1 Otevřené vyučování

S metodou tzv. otevřeného vyučování se na českých školách dlouho neseťkáváme. Vlastně se jedná o metodu v naší zemi mladou, pro spoustu učitelů a učitelek neznámou či nejasnou. S tím samozřejmě souvisejí rozpaky z nového a nevyzkoušeného.

Ve světě vyspělých demokratických států se začala tato metoda rozšiřovat v 70. letech dvacátého století. Autorem koncepce je učitel Bernd Badegruber, který ji vytvořil na základě vlastního výzkumu. Pozoroval žáky a zjišťoval, proč je vyučování nebatí. Zjistil, že příčina tkví v nízké aktivitě samotných dětí. Zaměřil se proto na její zvýšení.

K našincům se díky problémové politické situaci počínající již v první polovině dvacátého století, dostalo toto moderní praktikum poněkud se zpožděním. Ovšem na druhé straně reforma českého školství je ideální příležitostí jak otestovat zahraniční patent, nechat se jím inspirovat a třeba podle něho začít i učit, jak se tak již na některých školách v České republice děje.

Otevřené vyučování již podle názvu skýtá nepřeborné množství možností jak co nejefektivněji, cíleně a pokud možno pro děti co nejjasněji předávat zkušenosti a vědomosti a rozvíjet tak klíčové kompetence každého žáka. Základem metody otevřeného vyučování je **komunikace**. Při výuce neustále funguje komunikace mezi žáky a učitelem. Společná práce a řešení problémových situací komunikační dovednosti přímo vyžaduje. Různá témata probírají společně v kruhu, aby na sebe všichni viděli. Vytváří se tím tak rovnost mezi jednotlivci. Samozřejmě je nezbytně nutné respektovat určitá komunikační pravidla. Existují různé tématické hry, díky kterým se děti učí např. tlumenému tónu řeči.

Netvrdím, že při tradičním pojetí je výuka snad neplnohodnotná či neefektivní, avšak měli bychom připustit, že otevřené vyučování, pokud je správně organizované, zaručuje, že výuka nebude probíhat jednostranně. Frontální vyučování sebou nese mnoho negativního (žáci se k danému problému nevyjadřují, nediskutují s učitelem ani mezi sebou, neřeší, nýbrž řešení se jim samo podbízí, a další), a přesto je tato forma výuky velice rozšířena a používána jako ta hlavní. Díky otevřenému vyučování dochází k aktivnímu osvojování poznatků u každého žáka. Vychází z předpokladu, že co dítě samo prožije, již nezapomene.

Jednou ze základních myšlenek otevřeného vyučování je tzv. *volná práce* - svobodné rozhodování každého žáka o své vlastní práci, svého učení. Každý žák je veden k odpovědnosti za své výsledky. Děti samy řídí svoji činnost podle *týdenních plánů*. Každý si do jisté míry může zvolit, zda bude pracovat ve skupině, ve dvojici, či samostatně. Tato organizační forma výuky je v těsné návaznosti za krátkým úsekem probraného nového učiva. Slouží tedy k opakování látky, prohloubení a upevnění učiva. Nepracuje se však postupně, tak jak to známe z tradičního pojetí – žáci se naučí novou látku, tu si procvičí a následně zopakují. Volná práce vyžaduje od učitele rozsáhlejší přípravu a nápaditost. Po důkladné přípravě, při samotné práci žáků, učitel figuruje jako kontrolor jejich činnosti a nechává je samostatně (příp. ve dvojicích či skupinách) vypracovávat zadání úkolů. Žáci si při volné práci vezmou svůj list se zadáním a mají možnost volného procházení po třídě, za účelem sehnání potřebných pomůcek nebo materiálů, nebo kontaktování spolužáků (kvůli radě či společné práci). Pouze za předpokladu dodržování stanovených pravidel. Ta stanovuje učitelka (učitel) většinou s účastí samotných žáků. Jejich dodržování je pro organizaci volných prací velice důležité. Společně vytvořená jednoduchá, srozumitelná pravidla zabraňují chaosu ve třídě a mnohým nedorozuměním.

Tím, že se třída stává pro každého žáka pracovním prostorem, je nutné pozměnit i tradiční uspořádání místnosti. A to tak, aby žáci mohli pracovat v menších skupinkách.

Dle zkušeností učitelů není vhodné pro nezkušenou třídu zadávat více než jednu hodinu volné práce týdně. Až poté, co si děti zvyknou na nový způsob (na samostatně řízenou činnost), můžeme postupně čas vyhrazený pro volnou práci rozšiřovat.

Týdenní plán obsahuje předměty, z nichž žáci mají plnit zadané úkoly, a hodnocení z vypracování. Neudává kde, kdy a jak dané úkoly vypracovat – čímž rozvíjíme kompetenci k učení a kompetenci pracovní, pracují-li děti ve dvojicích či skupinově, rozvíjíme kompetenci komunikativní, sociální a personální a kompetenci k řešení problémů.

Otevřené vyučování vede k osvojení **komunikační kompetence** takto:

- Klade důraz na vzájemnou komunikaci, děti sedí v kruhu na koberečích nebo na židlích a předávají si zážitky, zkušenosti, pocity (žáci se tak sblíží, vytváří se mezi nimi bližší vztah, kamarádský, nejsou pouhými spolužáky).
- Žáci diskutují o nejrůznějších tématech (o školské látce, o zájmech, ...).
- Podle stanovených pravidel žáci komunikují mezi sebou (naslouchají druhému, vhodně argumentují, apod.).
- Děti vytváří a prezentují referáty, a to ve formě písemné i elektronické (využívají informačních technologií).
- Využívají třídních (školních) knihoven, zajímají se o literaturu, se spolužáky rozebírají své zážitky z přečtených knih, dokáží popsat, co se jim líbilo či nelíbilo – vytváří si subjektivní náhled.

- Jsou schopni sebereflexe a sebehodnocení (po hodině, po vyučování, po měsíci či po pololetí).

3.2 Projektová výuka

Metoda projektů je na našich školách stále oblíbenější a v rámci možností (učitelů, škol, apod.) se začíná tento způsob výuky praktikovat častěji. Důvodů je zřejmě více, jedním z nich jsou i kladné odezvy jak žáků tak i učitelů. Výuka je pestrá, zábavná, poutavá, a hlavně, děti jsou spoluvůrci a spoluorganizátory tohoto vyučování.

Počátek 20. století v USA s sebou přinesl reformu na tamějších školách. Základem byla změna přístupu vyučujícího k dětem. Klád se důraz na rovnocennost a partnerství ve vztahu učitel – žák, na pocit svobody (vy smyslu možnosti volby) a jistoty, a činnosti jako základním vzdělávacím prostředkem (experimenty, apod.). Vyučování podle projektové metody tedy přišlo ze Spojených států amerických. Jedním ze zakladatelů byl profesor Kolumbijské univerzity v New Yorku W. H. Killpatrick.

Ústředním motivem projektového vyučování je **problémová situace**, do které jsou děti uvrženy. Pedagog určí, navrhne, vyhledá, nebo jednoduše vymyslí problém, který se odvíjí **z praktického života** nebo je alespoň s životními situacemi úzce spjat, a vytyčí si jasně výchovně vzdělávací cíle, jichž chce díky projektu u dětí dosáhnout. Projektová výuka může probíhat několik hodin, ale také několik týdnů, měsíců, dokonce i celý rok. V takovémto dlouhodobém projektu bývá často zainteresována celá škola. Tím jsem naznačila, že projekty mohou být zcela individuální, kdy problém řeší každý sám, projekty skupinové, třídní a projekty školní.

Pro pochopení podstaty této metody uvedu konkrétní příklad:

„Víte, děti, že příští měsíc chceme jet na školní výlet. Nedávno jsem vám představovala tři města naší republiky. Líbilo by se vám jedno z nich navštívit? Které? Proč?“ Děti se shodnou na jednom městě. „Dobrá, pojedeme do Českého Krumlova, ale nezapomeňte, že potřebujeme zařídit mnoho věcí před odjezdem a vymyslet celodenní program.“ Ostatní vlastně záleží na samotných dětech. Pokud děti již podobné vyučování zažily, samy si určí skupinky, ve kterých potřebnou práci budou zajišťovat. Kdo zjistí spoje tam a zpět, kolik cesta bude stát pro tolik a tolik osob. Případnou městskou hromadnou dopravu, opět její cenu, počet jízdenek, kdo peníze vybere předem. Jaké památky, galerie, nebo například jaké představení se navštíví. Tedy veškerá organizace celé cesty do cizího města a program v onom městě závisí na samotných dětech. Zda budou psát jakýsi deník z cest či dopis domů rodičům, co všechno a kde viděly, co už znají a kde byly, zda po příjezdu budou své znalosti o novém místě dále rozvíjet nebo nějak umělecky zpracovávat téma jejich návštěvy, to už záleží na učitelově kreativitě. Aby děti nezapomněly na svůj výlet, bude je na cestu dlouho předtím připravovat, motivovat, a zážitek s nimi dlouho potom probírat. Jejich vybrané město může zapojit do výuky ve vybraných vyučovacích předmětech – do výtvarné výchovy, vlastivědy, českého jazyka, pracovního vyučování.

Pro první stupeň ZŠ je tato metoda zcela ideální, učitel/učitelka vyučuje většinu hodin, má tedy možnost projekt do výuky vhodně začlenit. Od tradičního pojetí vyučovací hodiny má projektová metoda několik předností – žáci si osvojují získané poznatky a propojují je v několika předmětech, přihlíží k rozdílnostem mezi žáky, vede k odpovědnosti, rozvíjí u dětí tvořivost a nápaditost, a hlavně je sama o sobě motivací k učení se z vlastní vůle. Má samozřejmě i několik nevýhod, jednou z nich je nutná rozsáhlá příprava vyučujícího, který chce-li rozvíjet co nejvíce klíčových kompetencí a v co

nejširším rozsahu, musí promyslet jednotlivé fáze projektu, začlenění do tradiční výuky, propojení předmětů, atp. Přípravy bývají náročné a mnohdy i finančně nákladné. Setkávám se i s názory vyučujících, kteří tvrdí, že na projekty u nich ve škole není čas, protože se musí věnovat „skutečné“ výuce. S tímto názorem rozhodně nesouhlasím. Jestliže se naše školství vydává směry k utváření a rozvoji klíčových kompetencí, nestačí jen předávat vědomosti, testovat krátkodobou paměť žáků a utvrzovat se v přesvědčení, že škola je dril. Ani tzv. *simulace*, scénky, které mají napodobovat situaci, a to situaci životní, nepřipraví nikoho na *skutečné* problémové situace. Nikdo nemůže říct, jak by reagoval, kdyby... . Setkání s životní realitou je tou největší školou, proto se zastávám projektové výuky.

Nesmíme zapomenout, že v projektové výuce pedagog figuruje jako rádce, pozorovatel, společník a hlavně jako ten, který žáky motivuje, nikoli organizuje. **To, co se děti naučí, jaké dovednosti získají, záleží na jejich vlastním zájmu tyto kompetence získat.**

Projektová výuka utváří a rozvíjí **komunikační kompetence** žáků například takto:

- Významná je práce v kolektivu, žáci jsou doslova nuceni spolupracovat a dorozumívat se, umějí se tedy trefně vyjadřovat, souvisle mluvit, zastávat se rozumných názorů, argumentovat, obhajovat své vlastní nápady.
- Orientují se v nejrůznějších typech textů (jízdni řady, katalogy, encyklopedie, apod.).
- Ke zjištění potřebných informací využívají také internetu (zjišťování spojů, vyhledávání historických památek, otevírací doby, apod.).
- Gramatických a stylistických znalostí využívají k psaní textů (ódy na výlet, básně či prózy s výletní tematikou, pohledy rodičům).

4. Rozvíjení klíčových kompetencí při aktivitách ve volném čase se zaměřením na rozvoj kompetence komunikativní

4.1 Volný čas

Volný čas je doba vyhrazená pro odpočínání mysli či těla od povinností všedního dne. Svůj volný čas může naplňovat procházkami lesem, zahrádkařením, plaváním, běháním, tancováním, či jinými fyzicky vcelku náročnými i tvořivými aktivitami. Tzv. aktivní odpočinek. Nebo činnostmi pasivními (tedy nečinnostmi) či méně fyzicky náročnými aktivitami (hraní stolních her, luštění křížovek, pletení nebo spánek ve volném čase).

Zájmové činnosti ve volném čase mívají i rozdílný stupeň individualizace. Buď tedy jedinec koná svoji zájmovou činnost zcela individuálně (čte si knížku) nebo spolupracuje s kolektivem. Pak záleží na tom, zda je činnost spontánní (oddechové a pohybové hry, apod.) nebo cíleně zaměřená na rozvíjení společenských vazeb (fotbalové družstvo, dramatický kroužek a jiné).

Výrazným podnětem ovlivňujícím volnočasovou činnost jsou prostory či prostředí s činností spojené. Dětské hry, a nejen spontánní, probíhají prakticky kdekoliv. Děti si snadno prostředí, které potřebují pro svou hru, jednoduše představí. Přesto při cíleném rozvoji některých kvalit je třeba prostředí zkonkretizovat a činnost provádět na místech nebo v místnostech k tomu určených.

V každém případě volný čas zaujímá významné postavení v našich životech. Převážnou většinu z nás, nejen dospělých, ale i dětí, využití a naplnění volného času osvobozuje od denních povinností. Ať je to zaměstnání či škola, jsou to povinnosti ač třeba příjemné, přesto duševně nebo tělesně vyčerpávající. Po jejich skončení si každý může zvolit činnost, která jej znovu „nabije“ a může ji vykonávat nezávisle na svých předešlých povinnostech. Je to jakýsi „čas navíc“, doba, ve které si sami, dobrovolně a svobodně zvolíme činnost k vlastnímu uspokojení.

V lidském vývoji je velice důležité zařazení jednotlivce do skupiny. Být součástí kolektivu je přirozená lidská touha. A právě společné zájmy ve volném čase mohou tuto sociální potřebu uspokojit. S tím ovšem také v dnešní době, v době zprůmyslnění a komercializace volného času souvisí ekonomická situace každého jedince či rodiny. V té chvíli se volný čas stává jakýmsi symbolem sociálního postavení. Kroužky, sportovní vyžití, či nejrůznější kurzy, kterých dnešní společnost nabízí nepřehledné množství, stojí peníze. Kdo peníze má, může si svobodněji vybírat a omezovat se pouze dobou svého volného času. Způsobem trávení volného času se někteří mohou nevědomě, ale i vědomě zařazovat do jiné společenské vrstvy, než do jaké vlastně původně patří (Slepičková, 2000).

Z druhé strany pak, pokud finanční prostředky chybějí, se můžeme setkat s dětmi, jejichž volný čas vůbec nesplňuje přirozené ambice člověka, „v extrémních případech se stává nudou, pouhým konzumem, přežíváním nebo prázdňem“ (Pávková, 2003, s. 5).

Někteří „pouze“ svůj volný čas neumějí využít. Neví jak s ním naložit. Buď jim chybí motivace, ať vnitřní tak vnější, či trpí nedostatkem sebedůvěry, nebo zkrátka nezájmu. Tato nečinnost může vést k negativním důsledkům vůči jim samotným, tak i vůči společnosti. Agresivita či závislosti mladistvích

otřásají celým světem, je proto třeba začít s mimoškolní výchovou v ranných letech, nabízet jim nejrůznější možnosti trávení volného času, objevovat u nich schopnosti a nadání, a to dále rozvíjet. Děti se naučí využívat každé volné chvíle a v pozdějším věku nebudou mít problém „jak se zabavit“. Tím můžeme předejít nežádoucím postojům lidí v naší společnosti a sociálně patologickým jevům jako jsou neonacistická sdružení, anarchisté či zoufalí drogově závislí. Touto výchovně vzdělávací problematikou se zabývá pedagogika volného času.

Při mimoškolní výchovně vzdělávacím působení jde především o to, aby se každý jedinec naučil hospodařit se svým volným časem a bral jej jako neopomíjenou hodnotu. Aby se naučil odpočívat, rozvíjet své schopnosti, rozšiřovat obzor svých zájmů i vhodně si rozčlenit a zorganizovat svůj den či volný čas. Každý člověk využívá svého volného času dle svých zájmů, možností a chuti. U dětí je třeba jim trochu pomoci, dostatečně podněcovat k zájmové činnosti a nabízet nejrůznější možnosti k trávení volného času. Vzbudit u nich chuť a zájem. Pak záleží na možnostech – možnostech samotného dítěte, jeho nadání nebo dovednostech, na možnostech rodičů, především ekonomických, a na možnostech vychovatelů a učitelů, na jejich aktivním zaujetí pro rozvoj žákových kompetencí.

Každý, kdo pracuje s dětmi a mládeží, ať je to učitel ZUŠ, vychovatel ve školní družině, vedoucí letního tábora či trenér fotbalového mužstva, se cíleně zaměřuje k utváření pozitivních rysů jejich osobnosti. Všichni vedoucí mají v rukávech trumfy, které běžný učitel ve škole obvykle nemívá – tím je, ve většině případů, svobodná vůle dětí a mladistvích provozovat činnosti, které je baví. Škola je pro ně povinná, musejí tam chodit, což už samo o sobě je pro většinu dětí „otrava“. Najdou-li si koníček, kterým mohou smysluplně trávit svůj volný čas, otevírá se jim brána k právě zmiňovanému utváření pozitivních rysů jejich osobnosti. Můžeme i říci, že kráčí po cestě k utváření a

rozvoji klíčových kompetencí, přičemž záleží na vedoucím, jak se zhostí své role vychovatele. Zda bude schopnosti a dovednosti každého dítěte objevovat a následně rozvíjet.

Vždyť už **H. W. Opaschowski vymežil základní funkce volného času** (Hofbauer, 2004), které se nápadně podobají klíčovým kompetencím, tak jak je uvádí RVP ZV:

- rekreace (zotavení a uvolnění);
- kompenzace (odstraňování zklamání a frustrací);
- výchova a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);
- kontempace (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavby);
- komunikace (sociální kontakty a partnerství);
- participace (angažování se na vývoji společnosti);
- integrace (stabilizace života rodiny a vrůstání do společenských organizmů);
- enkulturace (kulturní rozvoj sebe sama, kreativita v umění, sportu, technických a dalších činnostech).

Mimoškolní vzdělávání sloužilo v každé době k rozvoji lidské osobnosti. Tedy naučit děti vhodně a smysluplně využívat volného času je významným cílem prospěšným jak jedinci, tak celé společnosti.

Můžeme nahlédnout do nejhlubších dějin pedagogiky volného času, a to do doby předbělohorské, kdy vzniknuvší řád jezuitů (založený Ignácem z Loyoly roku 1540) se velmi věnoval vzdělávání i výchově dětí a mládeže. Ačkoli byl tento řád mnohými současníky neoblíben, připouštěli někteří, že pedagogické koncepce v té době tvořené, nabízeli rozmanitou škálu možností,

jak vhodně využívat volného času každého člena řádu: „... *byla zde určitá specifika, především byl smysl pro utváření družnosti ve skupině chovanců a jakési společné radosti ze života pomocí oslav, při nichž nechyběla ani společná hostina, přátelské posezení s dobrotami, doplněné určitým pořadem, či divadlem.*“ (Přadka, 1999, str. 15). Obzvláště divadlo a hudba patřili k nejběžnějším výchovně-vzdělávacím prostředkům ve volném čase jezuitských bratří. Ovšem reforma školství v 18. století dala vale divadlu.

Abychom však nepřeskočili významného didaktika 17. století, J.A. Komenského. Připomenu jen, že i on se staral o využití volného času mládeže. Jeho boj proti lenivým dítkům směřoval právě k divadelním aktivitám, nacvičoval se žáky hry, které pak předváděli rodičům. Škola se tak ukázala v lepším světle a ještě i získala nějaký ten grant od sponzorů, jak bychom řekli dnes.

Mimoškolní výchovou se zabývali pedagogové po celém světě. Těžká sociální situace 19. století v Evropě i za oceánem vychovala velké osobnosti, které si uvědomovali, že v mládí je budoucnost, a které se obětovali pro výchovu a vzdělání chudých dětí bez zázemí. Byli to především lidé jako Švýcar J. J. Pestalozzi a Ital Giovanni Bosco, kteří pečovali o chudé, opuštěné děti a dali jim šanci rozvíjet se, začlenit se tak do společnosti a žít plnohodnotným životem. Mezi významné pedagogy Ameriky patří bezesporu Ernst Thomson-Seton, publikující povídky a romány z prostředí americké divočiny, tvořící besedy pro děti a hovořící o významu přírody pro lidstvo.

Pedagogická činnost mimoškolní v Čechách a na Moravě dala vzniknout nejrůznějším kulturním spolkům, sdružením, a to především pěveckým, čtenářským, apod. Roku 1862 byla založena u nás nejvýznamnější organizace trvající do roku 1941 – Sokol, jehož vedoucím členem a zakladatelem byl doktor Miroslav Tyrš.

20. století s sebou přineslo mnoho nečekaných a nepříliš plodných událostí. A to jak ve světě, tak i u nás. V Rusku vznikl Komsomol, pionýrská organizace. Za druhé světové války nechvalně proslulá Hitlerjugend, jakožto povinná organizace pro každé německé dítě, nebo Kuratorium pro výchovu mládeže v Protektorátu Čechy a Morava. V následujícím období, v období poválečném, vznikly jednotné dětské a mládežnické organizace. Budovatelské nadšení mělo probíhat nejen jednotně, ale i masově. Po roce 1968 dokonce fungovaly pouze dvě organizace – SSM a Pionýři. Vzpomeňme ale také na turistické oddíly vedené nadšenými „svazáky“, kteří každý víkend vyráželi vstříc dobrodružství, kde se učili jak manuálními dovednostem, tak soužití v kolektivu, pracím ve skupinách, a v neposlední řadě i novým sportům. Za zmínku stojí i to, že většina mimoškolních aktivit byla dotována státem (dětské tábory, kroužky). Každá doba má své, a každá doba se svým způsobem snaží v dětech a mládeži probudit touhu po poznání nejen ve školních lavicích.

4.2 Sport a pohybové hry ve volném čase

Již samotné latinské slovo *desportare*, z něhož je výraz sport odvozen, znamená rozptýlit se, bavit se. Nebudu tedy mluvit o sportu vrcholovém, jež má v dnešní době máloco společného se zábavou, nýbrž s vysokými příjmy přepínaných mladých lidí, kteří mají ve čtyřiceti zničené klouby. Budu hovořit o sportu rekreačním, o pohybu, který jak známo uvolňuje do krve endorfiny, tzv. hormony štěstí. Probouzejí v nás příjemnou náladu, pocity z dobře vykonané práce. Zkrátka každý se po sportovním vysílení cítí dobře. Ačkoli se tělo unaví, vyčerpá, přesto se naší duši uleví, získá opět svou ztracenou sílu a člověk se cítí jako znovuzrozený. To je možná ten hlavní důvod, pro něž sportujeme.

Dětem je jakýkoli pohyb, běh, poskakování, tancování, zkrátka jakákoli aktivní činnost zcela přirozená, a to od nejtělejšího věku. Zároveň s pohybem je jejich další přirozenou činností také hra. Obvykle si tyto aktivity děti v předškolním období samy spojují. Hra je nedílnou a nedělitelnou součástí vývoje každého dítěte. Dětská hra bývá „velmi vážná“, a kdo se bude smát, s tím dítě „nehraje“. Při hře dítě objevuje nové světy, životy někoho jiného, zkouší si různé životní role. Ačkoliv děti na 1. stupni ZŠ už jsou velcí školáci oproti předškolákům, kteří si hrají „na poštu“ či „na doktory“, přesto jsou to ještě děti, jimž je hra tak blízká jako rodina.

Kromě toho, že pohyb a hra splňují funkci rekreační, což znamená odpočinek, zábavu a znovunabytí sil (Slepičková, 2000), má také funkci ozdravnou. To platí především u sportu. Současné děti sedící před monitorem a ládující se brambůrkami, zapíjející je kolou, si nejen ničí páteř, ale hlavně přibírají na váze, svalstva jim ubývá a tuku přibývá. Tím i ubývá chuti s tímto tukovým břemenem cokoli dělat, to převážně ze strany samotných dětí. Zpohodlní, zleniví a málokdy je nadšený vychovatel či pedagog přesvědčí, že sport je zábava, obzvlášť, pokud ani rodiče k pohybu nemají kladný vztah. Proto je třeba tuto případnou nechuť ke sportování preventivně odbourávat. Hlavní překážkou bývají právě u takto malých dětí jejich rodiče. Zároveň i přes ně vede cesta, jak dítě nadchnout k činnosti. Spolupráce mezi rodiči, školou a různými středisky či organizacemi je východiskem pro lenivější dítě.

Jakmile dítě objeví radost z pohybu, můžeme rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti, postoje a také vědomosti – tedy potažmo kompetence.

Uvedu příklad chlapce, který hraje kopanou a jezdí s družstvem na zápasy. Jeho klíčové kompetence rozvíjíme následně:

- **Kompetence k učení**

Zná pravidla hry, používá výrazů z fotbalového slangu, projevuje ochotu učit se výrazy nové, posoudí, zda jeho vývoj je vzestupný.

- **Kompetence k řešení problémů**

Pokud jeho vývoj nestoupá, naplánuje si sám nebo s pomocí trenéra způsob, jak se zdokonalit.

- **Kompetence sociální a personální**

Vytváří si přátelské vztahy v družstvu, podílí se na dobré atmosféře v týmu, chová úctu k trenérovi, hraje „fair play“, nepodvádí.

- **Kompetence občanské**

Po vyhraném zápase se vcítí do pocitů protihráčů, nevysmívá se jim, ale zároveň se raduje z vítězství, se spoluhráči ani s protihráči se „nepere“, je proti násilí, projevuje hrdost k českému fotbalu.

- **Kompetence pracovní**

Ví, co obnáší být fotbalistou profesionálem a racionálně hodnotí své schopnosti a dovednosti v tomto směru.

Nabízí se otázka, zda i při hraní fotbalu nějakým způsobem můžeme rozvíjet klíčovou kompetenci komunikativní? Žák na prvním stupni se v družstvu a při hře, která jej baví, naučí i schopnostem a dovednostem v oblasti **komunikativní kompetence**. Ty pak samozřejmě využívá nejen v týmu, ale také doma, ve škole i mimo ni. Například:

- naslouchá trenérovým radám;

- diskutuje o taktice při zápasu, či případných komplikacích, které mohou nastat;
- vhodně a věcně argumentuje;
- spolupracuje ve družstvu;
- naslouchá neverbálním znakům při zápasu a reaguje na ně;
- získává informace ze světa fotbalu, a to buď z internetu nebo ve sportovních přílohách novin a jiných tiskovin (časopisy, knihy);
- sbírá obrázkové karty s fotbalisty a jejich profesními údaji, s kamarády si je vyměňují;
- navštěvuje fotbalové zápasy zkušených hráčů nebo je sleduje v televizi.

4.3 Skauting a environmentální výchova

Možná se divíte, proč jsem tyto dvě oblasti sjednotila. Důvod je zcela prostý, environmentální výchova a skauting mají sice jen jednu, přesto významnou společnou věc, tím je láska k přírodě a její ochrana. A právě ochrana životního prostředí je tématem v dnešní době často diskutovaným, a hlavně problémem celosvětovým a obávaným. Výchova k lásce k přírodě a vzdělávání ve směru ochrany životního prostředí je věc nejen ušlechtilá, ale pro celou společnost a především pro budoucí generace věc prospěšná.

Skauting zastává názor výchovy přírodou a pro přírodu, někdy je označován jako *organizace vojenskými rysy*, není to daleko od pravdy - v období první světové války byli mnozí skauti využíváni k hlídkování či k pomocným pracím v polních nemocnicích, a o jejich řádu a dodržování jasných a striktně daných pravidel také není sporu. Dějiny tohoto celosvětového hnutí sahají do počátku dvacátého století. Myšlenka táboření,

výchovy a vzdělávání v přírodě přichází z Velké Británie a k našincům se dostala roku 1911. Organizaci u nás založil A. B. Svojsík a od jejího vzniku, procházela cestou trnitou. Jakoby provokovala každý režim, který národ během století provázel. Prvotně přejmenování (Junák), poté dokonce za protektorátu Čechy a Morava úplně zakázána, vlastně zakázána a opět povolována byla ještě několikrát. V současnosti její aktivní činnost dokazují světová skautská jamboree, setkání skautů z nejrůznějších koutů světa na nejrůznějších místech světa.

Vztah k přírodnímu bohatství je u každého skauta přirozenou skutečností. Skaut přírodu chrání a respektuje. Jakmile se jednou stane skautem, je jím po celý život. Skauting ovlivňuje lidské postoje a názory, díky skautingu se v každém utvářejí a rozvíjí klíčové kompetence:

- **Kompetence k učení**

Zná základní fyzikální zákony, zajímá se o přírodní jevy, samostatně rozšiřuje své vědomosti o přírodních zákonitostech, vyzná se ve fauně a floře, zajímá se o historii junáctví v Čechách, vyjmenuje významné představitele skautingu ze světa i z Čech.

- **Kompetence k řešení problémů**

Lehce se vypořádá s problémy, které potkávají každého táborníka - zapálí oheň bez použití papíru nebo ve vlhku, najde si vhodný úkryt před bouřkou, nepanikaří při úrazu, situaci zhodnotí a vhodně zareaguje, apod.

- **Kompetence sociální a personální**

Poskytne první pomoc. Vytváří si přátelství. Chová úctu a respekt vůči svému vedoucímu i kamarádům. Skaut je ochotný, přátelský, upřímný a nesobecký vůči všem, nejen v oddíle.

- **Kompetence občanské**

Při účasti na skautských jamboree projevuje náklonnost vůči českému skautingu, přesto ale respektuje tradice ostatních národů. Plní povinnosti související s oddílem, zná svá práva, ale nezneužívá jich. Je pravdomluvný, čestný a spravedlivý. Váží si nejen lidských, ale i materiálních hodnot.

- **Kompetence pracovní**

Řídí se oddílovými pravidly. Dbá bezpečnosti při zacházení s nejrůznějším náčiním (nože, sekery, pily apod.), pečuje o ně. Jeho činnost je v souladu s ochranou životního prostředí. Účastní se tzv. *očistných akcí* (odklizení odpadu v řekách, třídění odpadu a sběr vratných surovin, atp.).

Výrazný rozvoj v oblasti kompetencí se týká **kompetence komunikativní**, neboť činnost ve skautském oddíle je především činností celého kolektivu a jeho fungování je přímo závislé na komunikativních dovednostech každého jejího člena.

- sdílí s kamarády své dojmy a zážitky, své vědomosti ze světa skautingu, předává své znalosti a zkušenosti;
- čte literaturu se skautskou tematikou, literaturu dobrodružnou a přírodní, vyjmenuje jména s tím spojená, diskutuje o příbězích s kamarády, navrhuje uskutečnění vybraných dobrodružství z knih a časopisů (projekt);
- podílí se na oddílové kronice či podobné formě společného deníku;

- navrhuje, vymýšlí nebo se spoluvytváří hry s výchovně vzdělávacím zaměřením, aktivně se účastní těchto her;
- pravidelně dochází na schůzky, často se podílí na samotném průběhu této schůzky, účastní si i ostatních setkání (jamboree, letní tábory, výlety, výpravy apod.);
- zůstává se vztahu se skauty z jiných oddílů nebo si utužuje *přátelství na dálku* – pomocí internetu zůstane v kontaktu s ostatními skauty;
- se skauty ze zahraničí udržuje kontakt pomocí internetu. Přátelský kontakt s cizincem je vždy přínosný a obohacující - rozvíjí své znalosti z cizího jazyka, rozšiřuje si vědomosti o dané cizí zemi (její kultuře, tradicích, jazyce, atp.).

S environmentální výchovou se setkáváme většinou ve školách, kde často probíhají projekty se zaměřením na ekologii. Samozřejmě může být environmentální výchova součástí ostatních zájmových činností, jako je právě skauting, ale i příležitostných zájmových aktivit – letní tábory, výlety, apod. Ale také funguje jako samostatná volnočasová aktivita (různé environmentální kurzy) a mnozí mají ochranu životního prostředí jako hlavní náplň pracovního dne na profesionální úrovni (Děti Země, Greenpeace a mnohé další). Některé tyto organizace přijímají své členy a příznivce od velice nízkého věku, a tak mohou své klíčové kompetence utvářet a rozvíjet i děti 1. stupně ZŠ v rámci ochrany životního prostředí.

4.4 Hudba a zpěv ve volném čase

Hudba provází lidstvo snad již odnepaměti. Písně, hudební nástroje, prvotiny hudebních značek, historické zápisy či kresby nám mohou ukázat

mnoho ze života těch, kteří měli vztah k hudbě ještě dávno před námi. Přesto to byl vztah, jaký chováme k hudbě i my v současnosti. Hudba, jak známo, léčí duši, oprostí ji od nepříznivých myšlenek, zahání chmury a vnáší úsměv do lidských tváří.

Některé budoucí maminky poslouchají klasickou hudbu, neboť se tvrdí, že má příznivý vliv na plod a jeho duševní vyrovnanost již v těle matky, a to dávno před porodem. Po narození matka své dítě kolébá a chlácholí písničkou. Při hrách si dítě prozpěvuje. Při práci si lidé často „broukají“ melodické rytmy, nebo alespoň poslouchají z rádií hudbu, při které jim práce rychleji a radostněji uběhne. Jen se podívejme, kolik pohádkových příběhů o blahodárných účincích hudby pro člověka bylo sepsáno a natočeno. Kolik muzikálů, oper a operet baví lid, a kolik nadaných umělců tvořilo a tvoří libé zvuky nejrůznějších směrů, vůní a barev. Hudbu sdělující, oslovující, nadčasovou, symbolickou, nebo zkrátka hudbu příjemnou. Hudba je tedy zcela přirozenou součástí lidského života.

Hudbu lidé tvoří a častěji poslouchají. Pak jsou také tací, kteří hudbu přehrávají, tedy s použitím hudebního nástroje hrají hudbu již někým složenou, tím se učí všelijakým vědomostem z oblasti hudby, a dovednostem – ovládnutí hudebního nástroje. Bohužel na Základních uměleckých školách se vyučuje právě jen tomu. Málomocný učitel hudby motivuje své žáky k autorské tvorbě, ke skládání svých vlastních kusů. A přece úspěch z vlastní tvorby je to nejzábavnější, z autorství má každý člověk největší radost, to je ta největší motivace pro pokračování a zdokonalování se ve všech zájmových oblastech. Navíc školní prostředí uměleckých škol a přístup učitelů a učitelek hudby může být pro děti stresující – opět ve škole! Většina dětí tedy chodí do hodin nerada, kolikrát i se strachem, že celý týden nehrály a učitel jim „vynadá“. K hudbě se pak navrací v období dospívání, v období bouří a vzdorů. Toto období je pro mladistvé dostatečně inspirující, pouštějí se tedy do autorské

tvorby – zakládají kapely, skládají písně a trénují v garážích. Až čas ukáže jejich vyhraněnost, zda budou pokračovat ve vlastní tvorbě, vrátí se k přehrávání, nebo s hudbou skončí a budou ji využívat jako nástroj pro pasivní využití svého volného času.

Pedagogové nemusejí čekat na dospívání svých svěřenců až začnou samostatně tvořit, ani nemusejí mít strach, že to co dítě vytvoří, nebude nijak umělecky hodnotné. Jde přece o to, aby dítě zažilo pocit radosti z vlastní práce, a aby se právě toho, že nesloží „něco uměleckého“ nebálo a inspirovalo je k další tvůrčí činnosti. To samozřejmě platí ve všech oblastech „umění“, nejen v hudbě, ale i ve výtvarném zaměření, v dramatickém kroužku či v ochotnickém divadle. Tvůrčí činnost osvobozuje mysl, dítě získává sebevědomí a v neposlední řadě aktivně zapojuje svůj mozek a vyjadřuje své hodnoty a postoje. Rozvíjí klíčové kompetence.

Podívejme se na příklad děvčete, které navštěvuje ZUŠ - učí se klavírní hry.

- **Kompetence k učení**

Hraje podle not. Zvolí si nejvhodnější metodu, jak nacvičit skladbu k přednesu, zorganizuje si své učení – kdy a jak dlouho bude cvičit, chce se hře na klavír věnovat i v budoucnu a rozšiřovat své schopnosti a dovednosti. Kriticky zhodnotí své nezdary či naopak pokroky a úspěchy, bere si z nich poučení.

- **Kompetence k řešení problémů**

Při hře pozná chybu, hledá způsoby, jak ji odstranit. Naučí se hrát skladbu bez chyb.

- **Kompetence sociální a personální**

Chová úctu a respekt vůči svému učiteli hudby, naslouchá jeho radám. Své problémy konzultuje s učitelem, navrhuje možnosti odstranění problémů, respektuje názory učitele, pokud s nimi nesouhlasí, argumentuje vhodnými poznámkami. Častou hrou pro veřejnost (koncerty pro rodiče, přehrávky, apod.) získává zkušenosti a sebedůvěru.

- **Kompetence občanské**

Ctí hudební velikány české hudby. Navštěvuje koncerty a soucítí s hráči – cítí nervozitu před začátkem koncertu, u případné chyby, či uvolnění v závěru, i radost ze zdařilého přednesu.

- **Kompetence pracovní**

Uvědomuje si, jak je hudba společensky významná. Rozhoduje se, zda se bude hudbě věnovat na konzervatoři, posléze na profesionální úrovni.

I při hře na klavír si dívka osvojuje **komunikativní kompetenci**:

- čte a zapisuje hudební značky;
- přehrává hudbu významných skladatelů;
- skládá vlastní hudbu, zapisuje ji;
- pomocí nejrůznějších počítačových programů vytváří své vlastní notové záznamy;
- hraje na veřejnosti;
- vytváří si vztah ke svému učiteli hudby, domlouvá se s ním, nechává si poradit;
- zajímá se o další hráče ze ZUŠ, navazuje s nimi kontakty, setkává se s nimi ve škole umění, při společných koncertech, sblíží se s nimi, navštěvuje jejich koncerty a tvoří si přátelství;

- vyhledává informace o hudebních skladatelích, pomocí internetu či čtením příhodné literatury;
- zajímá se o současnou hudební scénu, má přehled o různých žánrech;
- poslouchá hudbu, dokáže ji analyzovat – popíše její melodii, rytmus, posoudí, zda se některé části opakují a které to jsou, vyjmenuje složení hudebních nástrojů, atp.

4.5 Výtvarná kultura ve volném čase

Potřeba lidí vyjadřovat své myšlenky, postoje, nálady a pocity se promítá i do výtvarného umění. Pravěké kresby statečných lovců zaznamenávající průběh lovu, jeskynní nástěnné malby již vyhynulých zvířat, uctívané sošky vymodelované z hlíny nebo první šperky tesané z kamínků a kostí pro ženy smečky dokazují, že i naši dávní předkové měli výtvarné cítění.

Přirozená lidská touha výtvarně se projevit, tedy malovat, kreslit, sochat z nejrůznějších materiálů, zkrátka *vytvářet* hodnoty, jež by obsahovaly kousek našeho *já* a oslovovali by nejbližší okolí, se objevuje všude kolem nás. Ať již díla vyráběná pro komerční účel (reklama), díla umělecky hodnotná (přičemž až čas prokáže, zda výtvor je uměním), či díla tvořená pro radost a potěšení. Vždyť žádný obraz o Moneta nemůže potěšit matčino srdce tolik, jako přání od jejího dítěte k narozeninám. Proto i takovýto výtvor má svoji nezaměnitelnou hodnotu.

Výtvarnictví u dětí předškolního věku má jedno obrovské pozitivum, tím je jednoznačně autorství. Nemají ještě dostatečně ujasněné představy o tom, co jak vypadá, nejsou tedy omezovány představami někoho jiného. Jejich tvorba je spontánní a veselá. Ačkoliv rodiče se smějí již méně, když umývají nábytek nebo stěny od tvořivého dítěte. Ony si však *troufají zkoušet si*. Starší

děti a dospělí se často bojí, aby něco nezkazili, s tím si předškoláci skutečně hlavu nelámou, sluníčko nakreslí zrovna tam, kde se jim hodí v obrázku a pejškovi namalují třeba čtyři uši, „to aby lépe slyšel“. Jakmile však přijdou do školy, učitelka začne objasňovat, co jak vypadá, a dítě jeho hra přestane bavit, protože kdo to kdy viděl, psa se čtyřma ušima.

Ve výtvarných kroužcích však již podobné názory nebývají zvykem. Kreativní vyučující dětem ukazují všelijaké možnosti vyjádření. Pomocí barev, nejrůznějších pomůcek, materiálů a své vlastní fantazie, která v předškolním věku předčí představivost nejnápaditějších spisovatelů, se seznamují s technikami, jež škola může málokdy nabídnout. Malba vlastním tělem (prsty, dlaněmi, chodidly, apod.), kresba uhlem, tužkou, tesání (do sádky, do tvárnic), práce s různými druhy materiálů (papír, dřevo, plasty, látka, kov), malování temperami, olejovými barvami či obvyklými vodovými barvami, ale i jiné a další způsoby sdělování děti ve výtvarných kroužcích nacházejí. Většina výtvarníků – pedagogů upřednostňuje právě autorskou tvorbu. Vědí totiž, jakou radost a potěšení z vlastního výrobku děti mají.

Také výtvarné zájmové aktivity utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence dětí na 1. stupni ZŠ. Uvedu příklad rozvíjení kompetencí u chlapce, který navštěvuje výtvarný kroužek:

- **Kompetence k učení**

Zná různé druhy výtvarných technik, používá je a učí se nové. Poznává jakou technikou bylo určité dílo vytvořeno, vysvětlí jak k závěru dospěl. Nebojí se zkoušet nové metody a postupy, sám si zvolí techniky, které mu nejvíce vyhovují, a které ho baví. Zajímají ho životy významných výtvarných umělců, zná jejich oblíbené techniky a nejznámější díla.

- **Kompetence k řešení problémů**

Uvědomuje si, že zvolená technika je pro něj ještě příliš složitá, zvolí tedy znovu a již s ohledem na své zkušenosti, znalosti a dovednosti, přesto ale o úroveň výš. Pokud mu dojde materiál potřebný k dokončení díla, vymyslí vhodnou náhradu.

- **Kompetence sociální a personální**

Začlení se do kolektivu výtvarného kroužku, seznámí se, vytváří si přátelství. Aktivně se zapojuje do diskuzí ohledně témat pro zpracování, výběru vlastních děl pro výstavu a jejího termínu. Naslouchá radám učitele a respektuje jeho zkušenosti. Své zkušenosti navrhuje i v hodinách výtvarné výchovy ve škole.

- **Kompetence občanské**

Váží si učitelových kvalit. Oceňuje výtvarná umělecká díla. Respektuje výtvarné projevy ostatních. Váží si velkých českých kreslířů a malířů. Účastní se vernisáží výtvarného kroužku, který navštěvuje. Využívá materiálů a pomůcek tak, aby neznečišťoval nebo neničil životní prostředí. Používá k výrobě svých děl nerecyklovatelné nebo recyklované materiály. Recyklovatelné obaly třídí.

- **Kompetence pracovní**

Dbá bezpečnosti při práci s nástroji a materiály. Dodržuje pravidla s tím související. Svou výtvarnou činnost provádí hned s několika ohledy – na funkčnost výrobku, jeho kvalitu a s ohledem na životní prostředí. Rozhoduje se, zda jeho vůle a talent jej dostatečně motivuje k výtvarnictví na profesionální úrovni.

Podívejme se na utváření klíčové **kompetence komunikativní**:

- žák souvisle a plynule hovoří o svých představách ve své práci;
- pozoruje díla ostatních, výstižně, s respektem i tolerancí se vyjadřuje o jejich práci;
- rozumí různým typům výtvarných technik, seznámí-li se s dosud nepoznanou technikou, zeptá se na její použití svého učitele nebo ji vyhledá v literatuře či na internetu;
- využívá počítačových programů k vytváření různých typů grafik;
- vyhledává na internetu nové náměty, zapojuje se do diskusních fór;
- aktivně se podílí na společném projektu – diskutuje o tématu, navrhuje techniky a použití materiálů, při práci dává prostor k vyjádření i ostatním, atp.;
- jako kolektiv prezentují své práce na veřejnosti, podílí se na pořádání výstav, diskutuje o nejvhodnějším výběru děl pro výstavu;
- domlouvá si schůzky s kamarády z kroužku (po telefonu, použitím internetu – ICQ, e-mail, apod.);
- společně s kamarády navštěvuje galerie a výstavy, diskutuje o použitých technikách, o autorech, naslouchá jim, vyjadřuje své názory;
- vyhledává výstavy na internetu nebo v kulturní příloze novin.

4.6 Dramatický kroužek a ochotnické divadlo

K přirozenému utváření klíčových kompetencí můžeme využít toho nejpřirozenějšího způsobu vyjadřování, které je vlastní každému dítěti – hru. Právě dětská hra může být tím prostředkem k nabývání kompetencí. Především kompetence ke komunikaci.

V dobách starověkého Řecka a Říma byly postaveny kolosální amfiteátry, ve kterých filozofové sehrávali nejrůznější životní témata – dramatizovali je.

Tvořili komediální scénky pro pobavení obecnstva, ale předváděli i tragické kusy. Veškeré postavy se hrávali muži, mnohdy jeden hrál i více postav, a to z nedostatku osob v souboru. Za těchto okolností samozřejmě vznikaly komické situace, a to každého bavilo, přirozeně. Dramatizace bavila staré Římany, dospělé lidi před dvěma tisíci lety. Proč by neměla bavit i děti současnosti? Zkoušení si různých rolí a dramatizování běžných životních situací je přece běžným jevem u každého dítěte. Hraním si „na poštu“ nebo „na prodavačku“ rozvíjí svoji osobnost hned v několika směrech. Jistěže každé dítě *hra* baví, jen si uvědomme, že kromě zábavy může dítěti *hra* nabídnout i poznání a zkušenost. Při *hře* může každý rozvíjet své klíčové kompetence.

Dramatický kroužek a ochotnické divadlo nabízí dítěti možnosti, jaké málokterá zájmová činnost. Sama jsem absolventkou dramatického kroužku i členkou ochotnického divadla, mohu tedy z vlastní zkušenosti potvrdit, že tyto koníčky plně a funkčně rozvíjejí (nejen) komunikativní kompetence.

Dramatický kroužek

Dramatický kroužek můžeme často spojovat k kroužkem recitačním. V obou zájmových činnostech se žák seznamuje s literaturou poetickou i prozaickou. Vybírá si z nejrůznějších textů pro něj ten nejpřitažlivější či nejzajímavější. Ten pak s učitelkou rozebírá po stránce jazykové, obsahové a dramatické. Postupně se text učí z paměti, správně vyslovuje, zklidňuje a zpomaluje své čtení, dodržuje nutné pauzy a správně dýchá. Tím jsem se dostala k další obvyklé činnosti v dramatickém kroužku – nácvik správného dýchání. Dítě se naučí rozlišovat různé typy dýchání (brániční, hrudní a podklíčkové) a umí je používat. Součástí hodin bývají různé kolektivní hry,

hry na rozehrání a improvizací hry. Při těchto činnostech se dítě učí spolupráci a vnímání partnera. Uvědomování si druhého vedle sebe, naslouchání jeho verbálním i neverbálním promluvám a respektování potřeb ostatních. Dramatický kroužek připravuje žáky na veřejná vystupování. Děti se účastní přehlídek a recitačních soutěží. Společně s učitelem dramatizují různé náměty, tvoří vlastní autorská představení, nebo secvičují pohádku již podle sepsaného scénáře. Podílí se na tom každý člen kroužku. Svou práci pak předvádějí na přehlídkách a soutěžích.

Ochotnické divadlo

Ochotnické divadlo můžeme považovat za soubor divadelních nadšenců, kteří si hrají a „dělají“ divadlo. Lépe řečeno lidé všech věkových skupin s pozitivním vztahem k divadlu, nemajíce profesionální ambice, občas však s umem převyšujícím mnohé profesionály. Tvoří skupinky pod různými názvy a málokdy odmítnou stejně nadšeného dobrovolníka, pokud je požádá o azyl v jejich spolku. Mají svého režiséra, jež je většinou zároveň dramaturgem, scénáristou a kulisákem. Secvičí vybraný dramatický kus a za symbolický honorář objíždějí kdejakou ves i město. Účastní se soutěží mezi ostatními ochotnickými soubory, přehlídek ochotnických divadel, či pořádají představení pro seniory i vystoupení pro děti z dětských domovů. Význam a důležitost ochotnického divadla nemůžeme pominout. Vždyť to byli právě ochotníci, kteří vybudovali Národní divadlo.

Členství v dramatickém kroužku nebo v ochotnickém divadle napomáhá k utváření a rozvoji klíčových kompetencí například:

- **Kompetence k učení**

Učí se z paměti různé typy textů. Dokáže je obsahově, stylisticky a žánrově rozlišit. Nachází si svého oblíbeného autora, zajímá se i o jeho život.

- **Kompetence k řešení problémů**

Sám nachází problém v uchopení role, postavy. Zkoumá ji, poznává, zkouší, jak by postava asi jednala. Nejpříjemnější způsob použije. Problémy mohou nastat při nacvičování dýchání. Procvičuje typy dýchání a umí je aplikovat v situaci. Nedostatky v artikulaci postupně a pozvolna odstraňuje. Nebojí se vyzkoušet nepoznané metody k odstranění různých hlasových, artikulačních a dechových zlovyků.

- **Kompetence sociální a personální**

Vytváří si kamarádské vztahy. Spolupracuje a spolupodílí se na autorských představeních. Projevuje respekt a toleranci vůči svému okolí.

- **Kompetence občanské**

Váží si předních českých divadelníků. Projevuje nadšení z novátorských divadelních kusů a ctí díla klasická.

- **Kompetence pracovní**

Získává zkušenosti a jistý nadhled, díky tomu je schopen se uvážlivě rozhodnout, zda jakákoli divadelní činnost pro něj v budoucnu připadá v úvahu.

Komunikační kompetence jsou u dítěte v dramatickém kroužku či v ochotnickém divadle rozvíjeny takto:

- čte nejrůznější typy literárních textů, diskutuje o svých čtenářských zkušenostech s kamarády i s učitelem;
- rozebírá text po stránce jazykové i obsahové, konzultuje své poznatky s ostatními, vhodně argumentuje, navrhuje vlastní výklad významu;
- pracuje v kolektivu, naslouchá druhým, navazuje „duševní kontakt“;
- používá neverbální komunikace, umí jí naslouchat a dokáže neverbálně odpovídat;
- navazuje přátelství a udržuje je, projevuje náklonnost, respekt a podporu;
- vystupuje na veřejnosti – hlasitě, srozumitelně a kultivovaně hovoří, udržuje oční kontakt, apod.;
- podílí se na organizaci veřejného vystoupení;
- podílí se na tvorbě společného kusu - navrhuje, akceptuje, apod.;
- s kamarády navštěvují různá divadelní představení profesionálů i amatérů, zážitky probírá, posuzuje a hodnotí;
- používá informační technologie – ke zjišťování informací z divadelního světa, zajímá se o divadla v blízkosti bydliště, z novin, časopisů i internetu si vyhledává představení, která navštíví;
- používá multimédia – sleduje záznamy z divadel v televizi, nahrává je k pozdějšímu užití, vyhledává si záznamy na internetu (You Tube apod.);
- píše vlastní autorskou tvorbu – prozaické texty (povídky, dialogy, scénáře) a poezii (lyrickou, epickou či poezii k hudbě – písničky);
- účastní se a spolupořádá veřejné čtení autorské tvorby, prezentuje svou autorskou tvorbu při veřejných vystoupeních.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl výzkumu

5.1 Hlavní cíl

Zjištění, zda učitelé a vedoucí zájmových kroužků dostatečně podněcují své žáky (děti od 8 – 10 let) k utváření a rozvoji klíčových kompetencí, především kompetence ke komunikaci.

5.2 Dílčí cíle

- Zjištění, zda mají žáci při školní výuce a ve volnočasových aktivitách dostatečné podmínky k utváření klíčových kompetencí.
- Jakými formami a metodami učitelé utvářejí a rozvíjejí komunikativní kompetenci při vyučování.
- Jaké metody používají vedoucí zájmových útvarů k utváření a rozvoji klíčových kompetencí.

6. Hypotézy

Na základě vytyčených cílů výzkumu jsem si stanovila pět hypotéz, které jsem ověřovala.

1. hypotéza:

Nejběžnější používanou metodou při rozvíjení klíčových kompetencí ve vyučování je projektová metoda.

2. hypotéza:

Utváření a rozvíjení komunikativní kompetence ve škole probíhá převážně systematicky a cíleně.

3. hypotéza:

Nejběžnější metodou pro utváření komunikativní kompetence při školním vyučování je skupinová práce.

4. hypotéza:

Učitelé i vedoucí zájmových útvarů podvědomě rozvíjejí při výuce u žáků především komunikativní kompetenci.

5. hypotéza:

Nejběžnějšími metodami pro utváření komunikativní kompetence ve volnočasových aktivitách jsou různé formy dramatizace.

7. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum jsem provedla formou řízeného rozhovoru u 30 pedagogických pracovníků, přičemž první polovina, tj. 15 z nich čítala vedoucí zájmových útvarů (9 mužů a 6 žen) a ve druhé polovině byli učitelé (14 žen a jeden muž) základních škol.

Řízený rozhovor jsem uskutečnila ve třech základních školách – v Suchdole n. Lužnicí, v Plzni a v Českých Budějovicích, a v několika výchovně vzdělávacích zařízeních pro volný čas dětí a mládeže – ve Stanici mladých techniků v Plzni, ve Středisku volného času dětí a mládeže v Plzni, v Domě dětí a mládeže v Českých Budějovicích a v Základní umělecké škole v Českých Budějovicích. Žádný z vedoucích volnočasových aktivit neodmítl spolupráci a až na několik výjimek z řad učitelek mi i pedagogové vyšli vstříc.

Každý rozhovor trval přibližně patnáct minut. Téměř se všemi pracovníky a pedagogy jsem měla domluvenou schůzku předem (osobně, e-mailem či telefonicky), jen v několika málo případech jsem mohla využít přestávky před obědem nebo před vyučováním. Rozhovor jsem nejprve provedla s učitelkami a učitelem, poté jsem realizovala schůzky s vedoucími zájmových činností.

Vytvořila jsem si záchytné otázky dvojího typu – pro učitele 1. stupně ZŠ a pro vedoucí zájmových aktivit. Otázky jsem při rozhovorech musela některým jednotlivcům blíže specifikovat neboť i mezi učitelkami panuje jistá rozpačitost nad klíčovými kompetencemi. Na tyto stěžejní otázky mi odpovídali učitelé druhých až pátých tříd a vedoucí třinácti různých zájmových aktivit. Do práce vkládám přílohy s těmito otázkami.

Zájmové činnosti jsem vybírala tak, aby soubor byl co nejpestřejší. Zájmové útvary jsem si rozdělila do tří skupin:

1. uměleckého směru – výtvarná výchova (2x), scenáristika pro potřeby juniorské televize, dětská žurnalistika, literárně-dramatický kroužek, tanec, hra na kytaru;

2. sport – turistický kroužek, stolní tenis, softbal;

3. praktické činnosti – modelářská příprava, skautský oddíl (2x), dívčí praktika, výpočetní technika.

8. Popis použité metody

Výzkumnou metodou práce byl řízený rozhovor a to ve dvou verzích – pro učitele 1. stupně ZŠ a pro vedoucí volnočasových aktivit.

Řízený rozhovor pro učitele 1. stupně ZŠ obsahoval otázky, které jsou rozděleny do dvou částí. První tři otázky jsou otevřené. Učitelky (a jeden učitel) mi odpovídali ve větách a sdělovali mi své zkušenosti z výuky ohledně rozvíjení klíčových kompetencí. Otázky 4. – 8. se týkají systematického a cíleného rozvíjení komunikativní kompetence. Ačkoliv jsou stavěné jako otázky uzavřené, dosti často se stávalo, že učitelky svůj názor ještě blíže specifikovaly a ujasňovaly.

Do výzkumu nebyly zahrnuty učitelky prvních tříd 1. stupně ZŠ.

Řízený rozhovor pro vedoucí zájmových útvarů obsahuje tři základní otázky. Pokud vedoucí otázku špatně pochopil či si nebyl jistý jejím významem, ptala jsem se konkrétně a vysvětlovala jsem, co se pod danými pojmy může skrývat.

Učitelé ani vedoucí zájmových útvarů neměli problémy s odpověďmi na mé otázky.

Výsledky a interpretace dat získaných pomocí řízených rozhovorů jsem dále zpracovávala metodou obsahové analýzy, kde jsem údaje graficky znázorňovala a komentovala.

9. Výsledky a interpretace výzkumu

V této kapitole praktické části diplomové práce jsou vyhodnoceny otázky pro učitele na 1. stupni ZŠ a pro vedoucí zájmových útvarů. Vzory řízených rozhovorů v podobě dotazníků přikládám v příloze.

9.1 Hypotéza č. 1

Nejběžnější používanou metodou při rozvíjení klíčových kompetencí ve vyučování je projektová metoda.

K této hypotéze se vztahuje otázka č. 1 z řízeného rozhovoru pro učitele 1. stupně ZŠ.

Pro některé učitelky byla již první otázka oříškem. Překvapivým pro mě bylo zjištění, že většina učitelek sice znala pojem klíčové kompetence, avšak nevěděla přesně, co si pod ním představit. Nastínila jsem částečně tuto problematiku, tedy co vlastně klíčové kompetence jsou a jaké klíčové kompetence u dětí utváříme.

Některé učitelky „si nemohly vzpomenout“, jaké formy či metody vyučování používají. Nevěděly jistě jak na mou otázku odpovědět. Naznačila jsem jim jaké formy a metody existují a používají se. Po objasnění těchto pojmů neměly žádné potíže s odpověďmi.

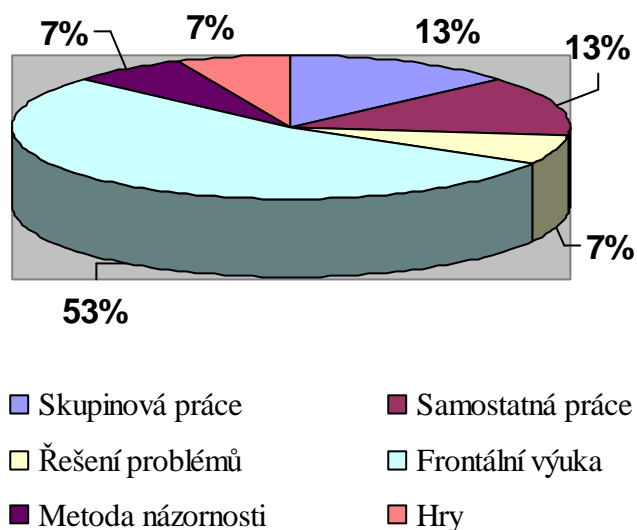
Chtěla jsem, aby mi učitelky řekly alespoň dvě maximálně čtyři formy či metody jejich denní práce, přičemž jak samy uvedly, jedna metoda vždy převyšuje nad ostatní.

Primární metody

Metodu, kterou vypověděly jako první pokládám za primární. Na první otázku totiž učitelky odpovídaly tak, že ony samy používají jednu základní formu či metodu vyučování a ty ostatní vypověděné metody jsou druhotné. Ty učitelky nepoužívají při každé hodině ba ani denně. Doplňují těmito ostatními metodami svůj obvyklý způsob výuky a zpestřují ji.

V prvním grafu tedy uvádím metody, které jsou pro učitelky jaksí základními. Jasně z něj vyplývá, že nejběžnější praktikovanou metodou je frontální vyučování. Šest učitelek z patnácti dotazovaných používá frontální výuku jako metodu denní, základní.

Graf č. 1 - Metody primární



Frontální vyučování je v našem školství evidentně nejvíc uplatňované. Myslím si, že je to hlavně kvůli tomu, že tato metoda je oproti ostatním nenáročná. Přípravy jsou poměrně snadno uchopitelné a tím šetří nejen čas, ale také duševní síly učitele. Na druhou stranu je tato metoda jaksi plochá, pro děti je výuka nezajímavá a hlavně málo efektivní. Žáci využívají jednoho maximálně dvou smyslů (sluch, zrak). Pokud si informace sami vyhledají (v ideálním případě je samotné napadne vyhledávat informace), zpracují je a předají ostatním spolužákům, nezapomenou je. Tento proces frontální výuka bohužel nenabízí.

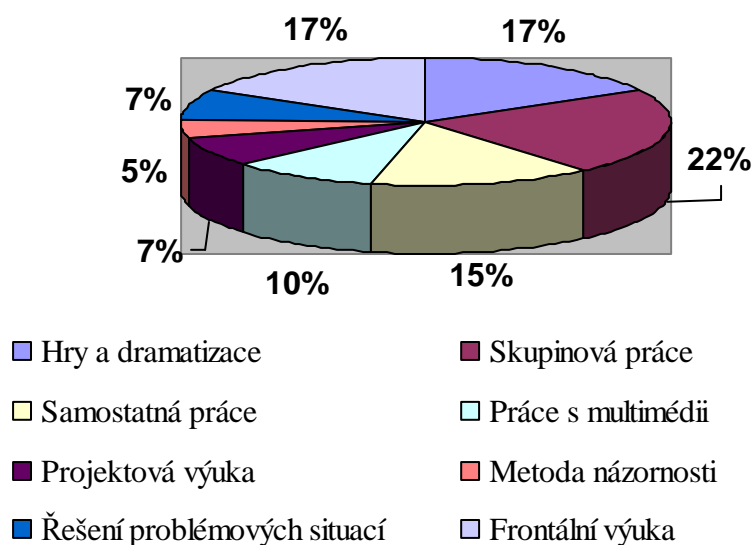
Pokládám za zajímavé, že jedna z dotazovaných učitelek děti denně zavádí do problémových situací. Považuje tuto metodu za nejpodstatnější. Uvedla, že s dětmi začala takto pracovat až od čtvrté třídy ZŠ (momentálně jsou žáci v páté třídě ZŠ). Teprve tehdy začaly být děti pozornější a samostatné. Přiznala sice, že jí příprava zabírá hodně času a že nelze takhle vyučovat hodinu co hodinu, je ale přesvědčená o důležitosti a funkčnosti této metody.

Druhotné metody

Co se týká ostatních používaných metod a forem výuky, zdá se mi situace již poněkud optimističtější. V grafu č. 2 je vidět, že škála metod a forem je pestrá, učitelky se patrně snaží, aby jejich výuka byla alespoň občas poutavá a zábavná. Práce ve skupinách a různé hry jsou dle některých učitelek na denním pořádku. Dokonce i tři učitelky používají pravidelně projektovou metodu.

Ačkoli je tedy frontální vyučování u většiny učitelek primární, i ony začleňují do své výuky metody, jimiž utvářejí a rozvíjejí klíčové kompetence žáků mnohem efektivněji.

Graf č. 2 - Metody druhotné



Ve vyučování se dost často začíná objevovat práce s multimédií. Učitelé používají nejen knihy, časopisy nebo audio přehrávače (tedy média), ale i práce na počítačích už na některých školách bývá samozřejmostí právě u žáků na 1. stupni ZŠ. Do počítačových učeben chodí žáci na vyučování různých předmětů (český jazyk, cizí jazyky, matematiku, prvouku, vlastivědu, apod.). Většinou využívají počítače k opakování látky anebo k výuce ovládání různých počítačových programů. Vzhledem k utváření naší společnosti je tato výuka nezbytně nutná a každá škola by měla mít svoji počítačovou učebnu pro žáky 1. stupně ZŠ.

Nepřekvapilo mě, že učitelky si s dětmi často hrají. Výuka na 1. stupni ZŠ si to přímo vyžaduje. Podle sdělení učitelek hraní pomalu opouštějí tak ve třetí třídě. Zato děti projevují více zodpovědnosti a samostatnosti. Učitelky tedy začínají s projektovou výukou. Připomenu jen, že projektová výuka je založena na řešení problémové situace a může zahrnovat nejrůznější formy práce – skupinovou, samostatnou, ale i hry, práci s médií a multimédií, metodu názornosti apod.

Závěr

Otázkou č. 1 z řízeného rozhovoru pro učitele 1. stupně jsem chtěla zjistit, jestli mají žáci dostatečné podmínky k utváření klíčových kompetencí. Dozvěděla jsem se, že ačkoliv na dotazovaných školách převládá stále frontální výuka, učitelky začleňují do vyučování i metody sice méně používané, avšak metody, které zcela jistě k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí vedou.

Nejpoužívanější metodou mezi učitelkami je skupinová práce. Pouhých 7% dotazovaných používá ve výuce projektovou metodu. Jak už jsem zmínila výše projektová metoda může obsahovat i jiné výukové metody či formy vyučování, třeba i skupinovou práci, ta je však jen nepatrným kouskem mozaiky. Proto musím konstatovat, že **hypotéza č. 1 nebyla potvrzena.**

9.2 Hypotéza č. 2

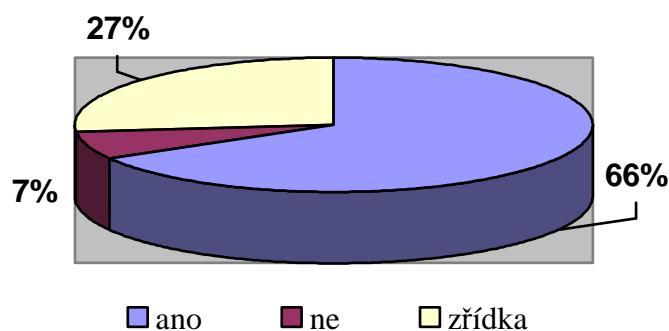
Utváření a rozvíjení komunikativní kompetence ve škole probíhá převážně systematicky a cíleně.

S touto hypotézou souvisejí otázky č. 4 – 8 z řízeného rozhovoru pro učitele 1. stupně ZŠ. Jsou to otázky vztahující se k cílenému a systematickému utváření s rozvíjení komunikativní kompetence. Jsou to otázky uzavřené.

Nejprve vyhodnocuji v grafech otázky jednotlivě.

Otázka č. 4 *Diskutují žáci s Vámi i mezi sebou o přečtené literatuře?*

Graf č. 3 - Diskuze o literatuře



Tato otázka měla vystihnout, zda žáci získávají prostor k vyjádření názorů a postojů ohledně přečtené literatury. Z grafu je jasně vidět, že učitelky dávají v 66% možnost svým žákům vyprávět či hodnotit přečtenou literaturu a předávat své literární zkušenosti spolužákům i učitel. Pouze v jednom případě učitelka s dětmi přečtenou literaturu nediskutuje a ve čtyřech případech dotazovaných učitelek dochází k rozboru a sdílení literárních zkušeností zřídka.

Téměř každá z učitelek (90% dotazovaných) nabízí svým žákům seznam dětské literatury, která je vhodná pro jejich věkovou skupinu. Knížku buď mají přímo ve třídě, ve školní knihovně nebo si tituly vyhledávají v knihovně městské. Za určité období děti musí přečíst určitý počet knížek. Množství povinné literatury se ve třídách liší. Tato povinnost je dána tím, že děti obecně málo čtou. Pasivní zábava je pro ně mnohem pohodlnější. Povinnou četbou chtějí donutit i nečtenáře k pravidelné četbě.

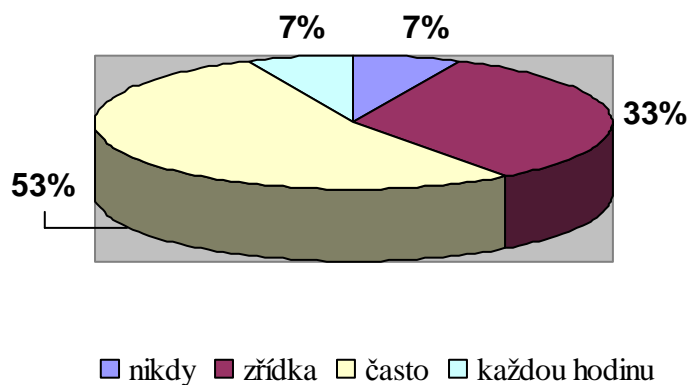
Většina dětí zpracovává čtenářské deníky. Žáci jedné oslovené školy místo deníků zpracovávají prezentace v Power pointu (pak je přeposílají na e-mail) nebo klasické referáty před spolužáky. Dochází tedy k propojování komunikace slovem, písmem i médií.

Otázky č. 5 a 6 spolu úzce souvisí, jejich vyhodnocení proto provádím současně.

Využívání encyklopedií, informačních technologií a multimédií ve výuce je procentuelně vyjádřeno v grafech 4 a 5.

Otázka č. 5 Jak často žáci používají při výuce encyklopedie?

Graf č. 4 - Práce s encyklopediemi

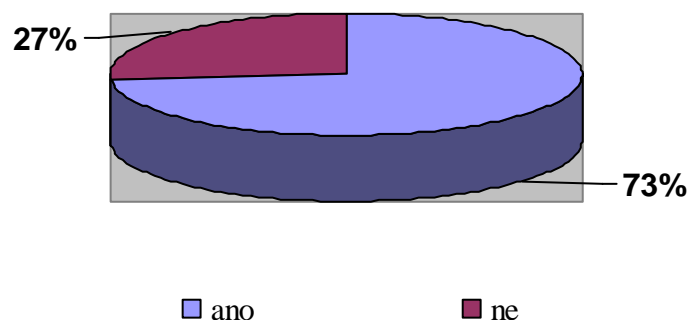


Více než polovina učitelek tvrdí, že žáci jejich tříd používají encyklopedie často. Třetina učitelek vypověděla, že encyklopedie využívají jen zřídka. Jako zajímavost uvádím, že jedna učitelka dokonce s dětmi encyklopedie vůbec nepoužívá, zato alespoň jedna z dotazovaných učitelek tvrdí, že encyklopedie používají téměř každou hodinu (kromě tělesné výchovy, praktických činností a matematiky).

V pozitivních odpovědích podle učitelek nejvíce žáci používají encyklopedie v rámci přírodovědy, vlastivědy a prvouky. Zároveň v těchto předmětech pracují poměrně často i s multimédií, tedy převážně s počítači.

Otázka č. 6 *Využívají žáci při výuce informační technologie a multimédia?*

Graf č. 5 - Využití médií ve výuce



Využívání informačních technologií a multimédií při výuce je čím dál častěji praktikováno. Dokazuje to otázka šestá. Pouze čtyři učitelky vypovídají, že multimédia ve výuce nepoužívají. Ačkoliv by děti měly přístup k počítačům, tyto čtyři učitelky toho nevyužívají. Zřejmě si myslí, dle výpovědí, že k rozvoji klíčových kompetencí dostatečně nedochází. Setkala jsem se s názory typu „*Počítačů mají doma až dost*“ nebo „*Děti toho umí více než já, já je přece nebudu učit to, co sama neumím*“. Jenže práce s počítači neznamená jen hraní her a surfování po internetu.

Otázka č 7 je úzce spjata s otázkou číslo 8. Týká se autorské tvorby a její prezentace veřejnosti.

Psaní vlastních textů znamená písemné vyjádření názoru, popis nebo vyprávění. Děti se také pokoušejí o své první krátké povídky a básničky.

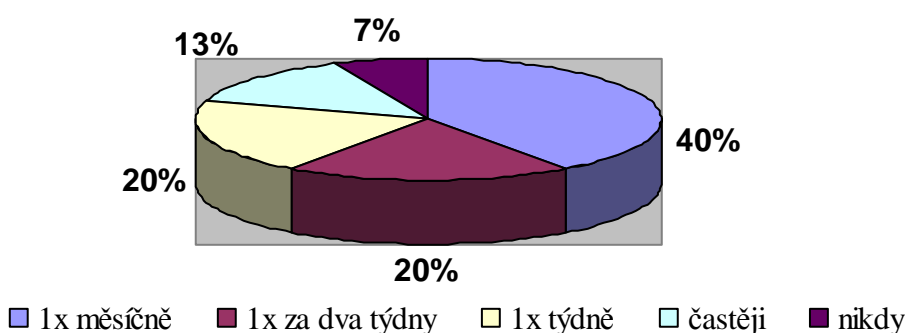
Prezentace autorské tvorby je pak v úzké návaznosti. Netýká se to ovšem jen psaných textů, ale i výtvarného vyjádření nebo jakéhokoli jiného autorského počinu.

Prezentací autorské tvorby dětí na 1. stupni ZŠ tedy rozumíme třídní či školní výstavy obrázků, na chodbách vystavená dílka z hodin praktických činností, básničky psané pro paní učitelky a krátké prozaické texty přečtené před třídou.

Podívejme se nyní na vyhodnocení v grafech č. 6 a 7.

Otázka č. 7 *Jak často píší žáci vlastní texty?*

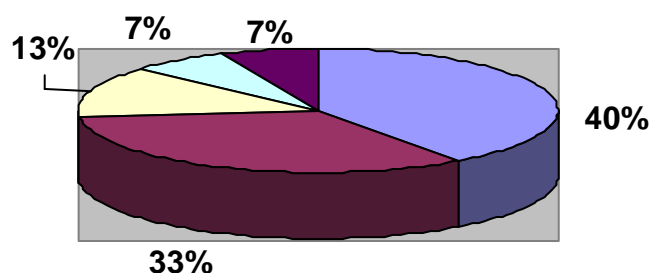
Graf č. 6 - Autorské texty



Některé učitelky zadávají dětem krátké slohové útvary na určité téma, jiné motivují děti k psaní krátkými povídkami, které si čtou v hodinách, a některé děti samy přinášejí svoji tvorbu do školy, aby se pochlubily.

Otázka č. 8 *Prezentují žáci svoji autorskou tvorbu před třídou? Jak často?*

Graf č. 7- **Prezentace vlastní tvorby**



■ 1x měsíčně ■ 1x za dva týdny ■ 1x týdně ■ častěji ■ nikdy

Nejvíce zastoupená je odpověď *jednou měsíčně*. A to v otázce sedmé i v osmé. Je tak patrné, že jsou tyto otázky v závislosti. Učitelky, které odpovídaly, že jejich žáci píšou vlastní texty jednou do měsíce zároveň tvrdí, že svoji tvorbu žáci také jednou do měsíce odprezentují před spolužáky. Druhá nejčastější odpověď je *jednou za dva týdny*. Setkala jsem se v jednom případě s učitelkou, která nedává žákům prostor v autorství a jeho prezentaci. Podle jejího názoru není autorská tvorba na prvním stupni podstatná. Zeptala jsem se jí, jestli učí výtvarnou výchovu a zda si pak obrázky děti mezi sebou ukazují. „*Výstavku si ve škole neděláme, není na to čas. Děti stihnou práci dodělat akorát do zvonění a pak musí uklízet, aby se stihly připravit na další hodinu.*“ Chtěla jsem se ještě zeptat, proč a jak tedy vyučuje výtvarnou výchovu, ale dostatečně jsem její názor pochopila a ukončila rozhovor na toto téma. Nemělo smysl jí přesvědčovat o důležitosti kritiky vlastní tvorby.

Závěr:

Z grafů č. 3, 4, 5 je jasně patrné, že k utváření a rozvíjení komunikativní kompetence dochází systematicky a cíleně. Učitelky používají evidentně různé metody k tomuto rozvoji. Stále se však setkávám ve školství s minimální autorskou tvorbou. Pokud ale žáci mají alespoň jednou za měsíc možnost se autorsky projevit, je to jedna z cest k plnohodnotnému rozvíjení komunikativní kompetence. Na základě výše uvedených dat se tedy dá říci, že **hypotéza č. 2 byla potvrzena**, neboť z nich vyplývá jistá systematicčnost a cílevědomost učitelů při rozvoji komunikativní kompetence.

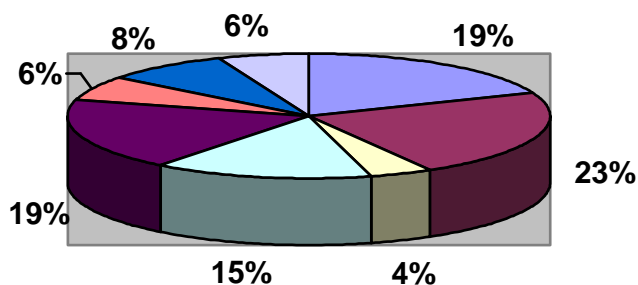
9.3 Hypotéza č. 3

Nejběžnější metodou pro utváření komunikativní kompetence při školním vyučování je skupinová práce.

S mojí třetí hypotézou souvisí otázka č. 3 z řízeného rozhovoru pro učitele 1. stupně ZŠ. Touto konkrétní otázkou jsem zjišťovala, jakým způsobem učitelé utvářejí komunikativní kompetenci při samotném vyučování.

Opět jsem po učitelkách chtěla, aby mi řekly alespoň dva, maximálně čtyři způsoby či metody, které samy používají ve výuce k rozvíjení této kompetence. Jakými způsoby učitelé rozvíjejí komunikativní kompetenci žáků a procentuelní vyjádření těchto variant lze vidět v grafu č. 8.

Graf č. 8 - Metody k rozvíjení komunikativní kompetence



- Hry a dramatizace
- Skupinová práce
- Písemný a ústní projev
- Práce s médii a multimédií
- Diskuze
- Projektová výuka
- Obhajoba vlastního názoru s věcnými argumenty
- Vzájemná tolerance a respekt

Pět dotazovaných učitelek mi na tuto otázku spontánně odpovědělo, že nejběžnější metodou k rozvíjení komunikativní kompetence je skupinová práce. Ostatní jako prvotní a spontánní odpověď uvedly dramatizaci, hry, diskuzi nad různými tématy a používání médií a multimédií ve vyučování (četba knih, časopisů, poslech z přehrávačů, sledování televizních vzdělávacích pořadů či práce s PC).

Další odpovědi učitelek na otázku utváření komunikativní kompetence ve výuce již byly pestřejší. Tři učitelky používají projektovou výuku, tři učitelky vychovávají své svěřence k vzájemné toleranci a respektu (vlastním příkladem) a čtyři učitelky vedou děti k obhajobě vlastního názoru a k věcným argumentům.

Nejčastější však byly odpovědi na otázku rozvíjení komunikativní kompetence: hrou a různými formami dramatizace, skupinovou prací, diskuzí a používáním médií a multimédií.

Závěr:

Z grafu je jasně vidět, že zastoupení skupinové práce v odpovědích bylo nefrekventovanější (což se mimochodem ukázalo i ve výstupech u hypotézy č. 1). Ačkoliv učitelé používají i jiné způsoby k utváření a rozvíjení komunikativní kompetence, je zřejmé, že tato metoda je nejpoužívanější. Mohu tedy **hypotézu č. 3 považovat za potvrzenou.**

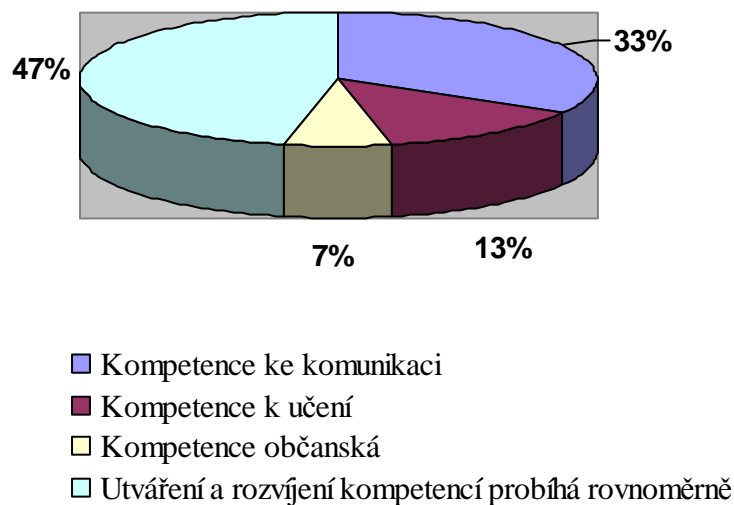
9.4 Hypotéza č. 4

Učitelé i vedoucí zájmových útvarů podvědomě rozvíjejí při výuce u žáků především komunikativní kompetenci.

Hypotéza č. 4 je spjata s otázkou č. 2 řízeného rozhovoru pro učitele 1. stupně ZŠ, ale také s otázkou č. 2 z rozhovoru s vedoucími zájmových útvarů.

Většina učitelek (47% dotazovaných) odpověděla, že žádnou kompetenci nerozvíjí u dětí více než kompetence ostatní. Tvrdí (domnívají se), že jejich výukou utváří všechny kompetence rovnoměrně. Dvě učitelky mají pocit, že prioritní kompetencí je kompetence k učení. Jedna učitelka uvedla, že nejpodstatnější je utváření kompetence občanské. 33% učitelek (z toho jeden učitel) uvedlo, že nejdůležitější a nejrozvíjenější kompetencí je právě kompetence ke komunikaci. V grafu č. 10 můžete vidět procentuelní vyjádření odpovědí všech dotazovaných učitelek.

Graf č. 10 - Kompetence (učitelé)



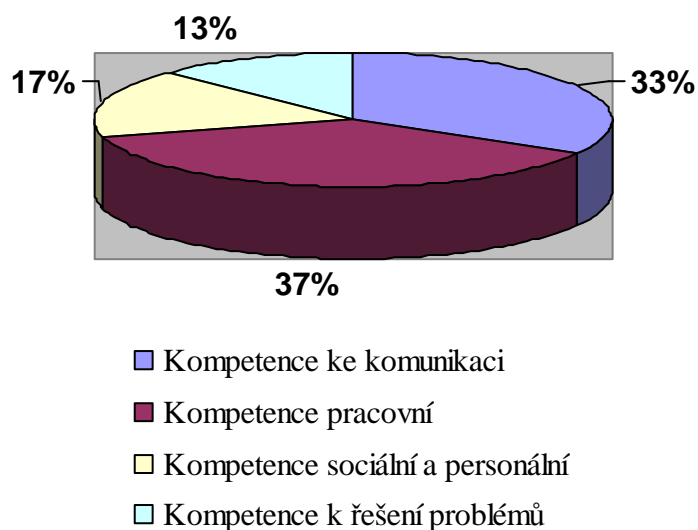
Vzhledem k pestrosti mnou vybraných zájmových činností je i škála odpovědí vedoucích zájmových útvarů poměrně pestrá. Jelikož většina vedoucích nezná ani samotný pojem klíčové kompetence, musela jsem jejich odpovědi do tohoto pedagogického jazyka převést. Jsem si vědoma, že u některých odpovědí je začlenění do určité kompetence nejednoznačné. Například výchova k etice, jak zněla jedna z odpovědí, může souviset s kompetencí občanskou, ale vzhledem k tomu, jakým způsobem vedoucí svůj záměr koná, jedná se spíše o kompetenci k učení. Rozhodovala jsem se proto dle vlastního vědomí a zkušeností.

Odpovědi vedoucích kroužků uměleckého směru byly prakticky jednoznačné. Tito vedoucí zcela jistě, cíleně a záměrně rozvíjejí u dětí komunikativní kompetenci. A to ve všech sedmi případech dotazovaných vedoucích umělecky zaměřených zájmových činností. Ať se již jednalo o používání multimédií, podpora v autorství či orientaci v prostoru a mezi lidmi. Ve třech případech pedagogové rozvíjejí i kompetence k učení a kompetence

sociální a personální (literárně-dramatický kroužek, tanec a klub amatérských novinářů). Ve sportovně zaměřených zájmových útvarech vedoucí utváří kompetence pracovní a sociální a personální. U činností praktických se jedná především o kompetenci pracovní a kompetenci k řešení problémů.

Utváření a rozvíjení kompetencí u vedoucích zájmových útvarů v procentech ukazují v grafu č. 11.

Graf č. 11- Kompetence (vedoucí)



Závěr:

Z výše uvedených dat vyplývá, že jak v případech učitelek na 1. stupni ZŠ, tak i z odpovědí vedoucích zájmových útvarů nedochází převážně k utváření a rozvíjení kompetence ke komunikaci. Musím konstatovat, že **hypotéza č. 4 nebyla potvrzena.**

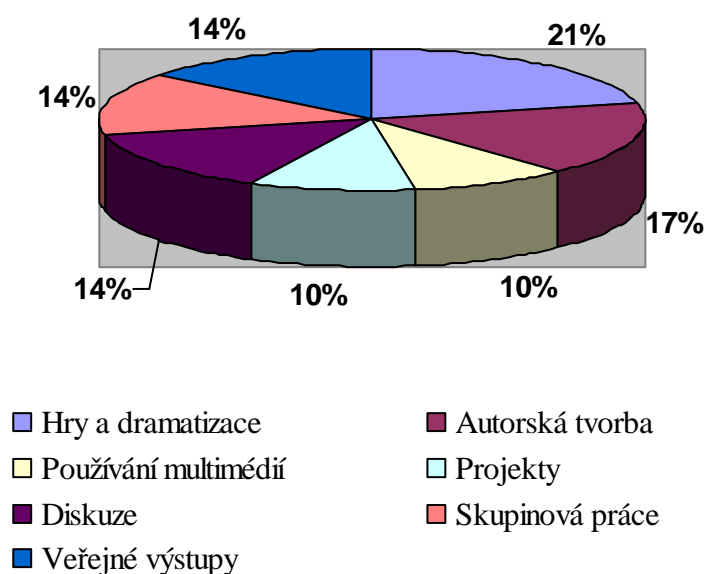
9.5 Hypotéza č. 5

Nejběžnějšími metodami pro utváření komunikační kompetence ve volnočasových aktivitách jsou různé formy dramatizace.

Poslední hypotéza se vztahuje k rozvoji a utváření komunikační kompetence ve volném čase dětí na 1. stupni ZŠ, a jakými způsoby k utváření dochází. S jejím vyhodnocením souvisí otázka č. 3 z rozhovoru s vedoucími zájmových útvarů.

Nejpoužívanější metody k utváření a rozvíjení komunikační kompetence vidíte v procentuelním vyjádření v grafu č. 12.

Graf č. 12 - Metody ve VČA



Vedoucí zájmových činností uměleckého směru se domnívají, že komunikační dovednosti, schopnosti a postoje dětí rozvíjejí především hrami (pantomimickými, kolektivními, improvizními či slovními). Velice

významným je tvrzení vedoucích umělecky zaměřených VČA, že k rozvoji komunikativní kompetence využívají autorské tvorby.

I vedoucí sportovních kroužků používají k utváření komunikativní kompetence hry, avšak převážně hry skupinové a hry na spolupráci v kolektivu. Právě na schopnost komunikace v kolektivu kladou důraz.

Komunikativní kompetence rozvíjejí vedoucí praktických činností různými soutěžemi, skupinovou prací, hrami, diskuzemi, používáním multimédií nebo projekty.

Závěr:

Podle výsledků dotazovaných vedoucích zájmových činností bývají nejběžnějšími metodami k utváření a rozvíjení komunikativní kompetence různé hry a formy dramatizace. Mohu tedy říci, že **hypotéza č. 5 byla potvrzena**, i když podíl těchto metod nepřevyšoval ostatní až tak výrazně.

10. Vysvětlení popisků u grafů

V této kapitole se věnuji rozboru méně jasných nebo obsahově širokých popisků u jednotlivých grafů. Učitelé a vedoucí zájmových útvarů mi odpovídali, řekněme až příliš konkrétně. Jejich odpovědi jsem musela nějakým způsobem roztřídit a sjednotit. Tak vznikly názvy k popiskům u grafů.

Hry a dramatizace – Tyto dva pojmy spojuji v jeden popisek. Hra je totiž jedna z forem dramatizace. Samotná dramatizace se většinou používá jen v literárně-dramatickém kroužku nebo při nácviu pohádky ve škole. Hry jsou jevem častým, používají se takřka denně při výchovně-vzdělávacím působení u dětí na 1. stupni ZŠ. Ať už ve škole nebo ve VČA. Učitelky i vedoucí praktikují nejrůznější slovní hry, společenské hry, stolní hry, seznamovací hry, nonverbální hry, improvizace a počítačové edukační hry. Hry a dramatizace bývají nejčastěji praktikovány v hodinách českého jazyka. Zatímco dramatizaci (pohádek) používají učitelky od první do třetí třídy (starší děti se s dramatizací setkávají v hodinách cizího jazyka), hry provázejí často výuku i na druhém stupni.

Autorská tvorba – Tím je myšleno jakékoli vlastní vyjádření. Písemné (např. psaní deníků – skautský oddíl, grafické (např. Vv nebo výpočetní technika), písemné a grafické (např. kroužek amatérských novinářů), vyjádření tělem, nonverbální, nebo vyjádření hlasové (např. dramatický kroužek).

Používání médií a multimédií – Především čtení knih a časopisů, používání PC a televize.

Diskuze – Řízené rozhovory a diskuze se objevují téměř u každé odpovědi na otázku rozvíjení komunikativní kompetence. Jedná se většinou o řešení problémové situace, kdy pedagog ocení každý nápad a vlastní názor.

Veřejná vystoupení – Do této kategorie spadají výstavy, sportovní utkání, skautská jamboree, recitační soutěže, představení nebo kytarové přehrávky pro rodiče.

Projekty – Projektová výuka probíhá především ve skautských oddílech, jejichž vedoucích jsem se ptala. Dále se projektová metoda využívá ve výtvarném kroužku a v kroužku amatérských novinářů. Ve škole se s projekty setkáváme zřídka.

- **Projekty skautských oddílů** – Jedná se především o projekty na letních táborech. Jsou však již dlouhodobě připravovány před prázdninami. Vedoucí navrhují různá témata táborových her a děti pak samy promýšlejí průběh. Celotáborová hra (táborové téma) je protknuta hrami didaktickými, společenskými, převážně pak ale problémovými situacemi, se kterými se mladí skauti musejí vypořádávat. Problémové úkoly si vymýšlejí buď děti navzájem nebo jim je připravují jejich vedoucí. Skauti tyto úkoly řeší buď individuálně nebo ve skupinách.
- **Projekty ve výtvarné výchově** – Přibližně třikrát do roka učitelky výtvarných kroužků děti zavádějí do problémových situací – připravují projekt. V praxi to vypadá tak, že učitelka řekne dětem, že se jí moc líbí jejich výtvoř, a že bychom je mohli někomu ukázat. Děti napadají možnosti, komu a kde by je mohly ukázat, učitelka je jemně dovádí k myšlence výstavy v ZUŠ. To si děti musejí domluvit s ředitelem,

sjednotit datum, udělat pozvánky, apod. Aby děti věděli, jak taková výstava probíhá, musejí se na nějakou jít podívat. S myšlenkami dalších výstav pak děti přicházejí samy.

- **Projekty v kroužku amatérských novinářů** – Samotné členství v tomto kroužku je vlastně založeno na projektové metodě. Myšlenka tkví ve vydávání vlastního juniorského časopisu. Každý mladý novinář má svoji funkci – někdo píše fejeton, někdo dělá grafiku, někdo rozhovor se známou osobností. Přičemž vedoucí je v tomto případě vydavatel a nakladatel. Novinářské funkce se mění při každém novém čísle časopisu. Děti se tak učí nejen správnosti české gramatiky, ale také umí používat PC, čtou časopisy (pro inspiraci), knihy (píší totiž recenze o knižních titulech), setkávají se s různými známými nebo zajímavými lidmi (sportovci, herci či politiky) anebo navštěvují kulturní a společenské akce, o nichž v časopise píší články. Jak bude časopis vypadat, co v něm bude a kdy vyjde, to je všechno v rukou dětí. Pracují jak samostatně, tak samozřejmě i ve skupinách a v celém kolektivu.

11. Závěrečné shrnutí

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, především pak na rozvíjení kompetence ke komunikaci. V teoretické části se zabývám klíčovými kompetencemi jak ve školním vzdělávání, tak v mimoškolním prostředí, kde objevuji nejrůznější možnosti utváření těchto schopností, znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Mojí snahou v praktické části je pak zjištění, zda u dětí na 1. stupni ZŠ dochází ke smysluplnému utváření kompetencí, k jejich nabývání a osvojení.

Ke svému zklamání jsem vyzorovala, že ač k jistému utváření a rozvíjení kompetencí dochází, pedagogové používají prakticky stejné metody. Musím také konstatovat, že těchto metod není zrovna mnoho. Metody a formy, které navrhuji ve své teoretické části jsou nepatrným zlomkem toho, jakým směrem by mohla vést cesta pedagogů při utváření klíčových kompetencí. Jakmile jsem se učitelek zeptala, proč nepoužívají projektovou výuku nebo prvky z otevřeného vyučování, tvrdily, že hrami se děti nic nenaučí. Z jejich odpovědí je znát neinformovanost a určitý despekt vůči těmto metodám. V tomto ohledu jsem se zklamala. Doufám tedy, že moje diplomová práce bude inspirací pro budoucí učitele a učitelky.

Nemohu však jen kritizovat (už jen kvůli tomu, že sama jsem nezkušená učitelka). Setkala jsem se totiž s pedagogickými pracovníky, učitelkami i vedoucími zájmových činností, kteří svoji práci mají jako koníček, baví je učit děti a svoji práci vykonávají svědomitě a zodpovědně. Přes výše uvedené výhrady ale mohu tedy prohlásit, že učitelé i vedoucí zájmových útvarů vytvářejí podmínky k rozvoji klíčových kompetencí svých svěřenců.

12. Použitá literatura

BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6.

FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E.: *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha, Portál 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogika volného času*. Univerzita Karlova v Praze 2003. ISBN 80-7290-128-1.

HOFBAUER, B.: *Děti, mládež a volný čas*. Praha, Portál 2004. ISBN 80-7178-927-5.

KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha, MŠMT ČR, Tauris 2001. ISBN 80-211-0372-8

NELEŠOVSKÁ, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha, Grada 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PŘADKA, M.: *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Masarykova univerzita. Brno 1999. ISBN 80-210-2033-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha 2007.

SLEPIČKOVÁ, I.: *Sport a volný čas*. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum 2000. ISBN 80-246-0044-7.

Vzdělávací program Základní škola včetně Osnov Ekologického přírodopisu, Osnov Volitelných předmětů, Úprav a doplňků, Učebních plánů s rozšířeným vyučováním. MŠMT, Praha, Fortuna 2003. ISBN 80-7168-595-X.

13. Přílohy

1. Řízený rozhovor s učitelkami 1. stupně ZŠ:

1. Jaké metody a formy vyučování používáte k rozvoji a utváření klíčových kompetencí?

2. Máte pocit, že se věnujete rozvíjení některé klíčové kompetenci více než ostatním? Pokud ano, které?

3. Jak a čím si myslíte, že rozvíjíte u dětí komunikativní kompetenci? Prosím naznačte více postupů či způsobů.

4. Diskutují žáci s Vámi i mezi sebou o přečtené literatuře?

- ano
- ne
- zřídka

5. Jak často žáci používají při výuce encyklopedie?

- nikdy
- zřídka
- často
- každou hodinu

6. Využívají žáci při výuce informační technologie a multimédia?

- ano
- ne

7. Jak často píšou žáci vlastní texty?

- 1x měsíčně
- 1x za dva týdny
- 1x týdně
- častěji

8. Prezentují svojí autorskou tvorbu před třídou? Jak často?

- 1x měsíčně
- 1x za dva týdny
- týdně
- častěji

2. Řízený rozhovor s vedoucími zájmových aktivit:

1. Na jakou oblast je zaměřena Vaše výchovná a vzdělávací činnost?

2. Jaké dovednosti, postoje, schopnosti a znalosti u dětí utváříte a rozvíjíte?
Co je Vaším cílem děti naučit?

3. Jak a čím si myslíte, že rozvíjíte komunikační dovednosti dětí? Jaké metody k rozvíjení dovedností, schopností, postojů a hodnot u dětí používáte?
