

**Náměty problémových a projektových úloh v občanské výchově  
pro 8. ročník ZŠ**

Diplomová práce

**Žaneta Doležalová**

Jihočeská univerzita  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

České Budějovice 2008

## **ANOTACE**

Diplomová práce je zaměřena na heuristické metody a přiměřené učební strategie, které jsou důležité při realizaci heuristické výuky ve vyučovacím předmětu občanská nauka v 8. ročníku základních škol.

V teoretické části jsou charakterizovány heuristické metody a postupy (metody dialogické a komplexní problémové metody), dále jsou vysvětleny základní pojmy heuristické výuky a její význam. Ve vztahu k učivu je uvedena didaktická analýza učiva občanské nauky v 8. ročníku s ohledem na učební osnovy a rámcový vzdělávací program základní školy.

Praktická část je zaměřena na postup při přípravě a realizaci projektů s náměty, které vycházejí z předepsaného učiva.

## **ABSTRACT**

This diploma work is focused on heuristic methods and appropriate teaching strategies used during the school lessons. They form very important part of the work during the civics in the secondary school.

In the part of theory there are different heuristic strategies and methods (dialogical methods and complex problems methods). Moreover, the work is focused on main names of heuristic teaching. Related to this there is also didactic analyse of school curriculum in year 8 in the secondary school. There are some notes about the general curriculum and also about the new school general plans which have been made in all schools in the Czech republic.

In the part of the practice there is the main aim to the creation of the classroom projects with some of their important aspects coming out of the school curriculum.

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 Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum: 29.6.2008

Podpis studenta

# OBSAH

ANOTACE .....	2
ABSTRACT.....	3
OBSAH .....	5
ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. 1 Historický diskurz a definice pojmu .....	10
1. 2 Aktivizační metody .....	12
1. 2. 1 Heuristické a problémové metody .....	13
1. 2. 2 Problémové metody .....	14
1. 2. 2. 1 Vlastní problémová metoda.....	16
1. 2. 2. 2 Projektová metoda .....	19
1. 2. 2. 3 Problém nebo projekt? .....	23
2 UČEBNÍ STRATEGIE PŘI VYUŽITÍ HEURISTICKÝCH METOD.....	26
2. 1 Samostatnost a tvořivost.....	26
2. 2 Základní techniky učebních aktivit žáků .....	30
3 DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA .....	36
3. 1 Příprava učitele na výuku .....	36
3. 2 Učební plán a osnovy .....	37
3. 3 Rámcový vzdělávací plán .....	40
3. 3. 1 Cíle základního vzdělávání.....	41
3. 3. 2 Problém v RVP ZV .....	42
3. 3. 3 Občanská výchova v RVP ZV .....	43
3. 3. 4 Co by měl umět žák 8. ročníku v OV .....	44
PRAKTICKÁ ČÁST .....	47
4 PROBLÉMOVÉ ÚLOHY .....	48
4. 1 Jak zvolit téma .....	48

<b>4.2 Brainstorming (burza nápadů)</b> .....	<b>48</b>
<b>4.3 Základní osnova</b> .....	<b>49</b>
<b>4.4 Materiální zajištění</b> .....	<b>49</b>
<b>4.5 Realizace</b> .....	<b>50</b>
<b>4.6 Vyhodnocení</b> .....	<b>51</b>
<b>4.7 Úskalí práce</b> .....	<b>52</b>
<b>4.8 Příklady problémových úloh</b> .....	<b>53</b>
<b>5 PROJEKTY</b> .....	<b>62</b>
<b>5.1 Projekt I</b> .....	<b>62</b>
<b>5.2 Projekt II</b> .....	<b>66</b>
<b>5.3 Projekt III</b> .....	<b>68</b>
<b>5.4 Projekt IV</b> .....	<b>71</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>74</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>76</b>
<b>LITERATURA</b> .....	<b>78</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	

## ÚVOD

Tendence slovně názorného, transmisivního pojetí výuky, při kterém se přečeňoval výklad učitele čili verbální předávání (přenos – transmise) poznatků (Tonucci 1991), byly podrobeny kritice už na počátku 20. století, které je v literatuře nazýváno obdobím pedagogického reformismu (v českých zemích). Byla kritizována žákova pasivita, kdy žák spíše poslouchal, pozoroval, vštěpoval si poznatky do paměti a reprodukoval. Učitel se zaměřoval hlavně na probrání učiva, rozvoj žákovy osobnosti (tvořivost, myšlení) učitele nezajímal. Současné snahy o změnu metod a forem práce se žáky jsou dokladem toho, že v průběhu 20. století v naší pedagogické praxi k žádným převratným změnám nedošlo. Vyučovací proces v našich školách často podléhá jednoduchému schématu-motivace, prezentace učiva, procvičení (fixace), prověření naučeného (zkoušení). Proto dnes dochází k odklonu od této tradice, který se projevuje ve změně nejen v pojetí žáka a učiva, ale mění se také celá koncepce školství. Dřívější důraz na předávání hotových informací je vystřídán přístupem, kdy žáci sami musí pátrat, bádát, zkoušet, zjišťovat a ověřovat. Učitel se stává rádcem a pomocníkem. Hlavní důraz je kladen na schopnosti a dovednosti žáků. Frontální výuka ustupuje jiným, vhodnějším formám. Dochází k renesanci takových metod, jako je metoda projektová a problémová, která byla využívána už v období pedagogického reformismu ve 20. a 30. letech 20. století (Vrána 1946).

Projektové a problémové metody se opět objevují ve školních třídách. Obě tyto metody nabízejí takové přístupy, při kterých jsou žáci aktivně zapojeni do vzdělávacího procesu. Projektová metoda je cílená učební činnost, ve které se uplatňují intelektuální i praktické činnosti žáků. Učitel navozuje promyšlenou a organizovanou činnost koncentrovanou kolem určité základní ideje. V průběhu let se můžeme setkat s různými pojetími projektů.

Podle W. H. Killpatricka (Vrána 1946) existují 4 druhy projektů: 1. projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy (např. pěstování brambor), 2. projekt cílící k estetické zkušenosti (např. pantomizace obrazu), 3. projekt usilující rozřešit problém a 4. projekt, který vede k získání určité dovednosti. Vrána (1946) sám uvádí, že projekt má být žákovým projektem. Je-li žákovi projekt vnucen učitelem, jedná se o projekt učitele nikoli o projekt žáka. Dále poukazuje na průběh a zaměření projektu. V první fázi je před žáka postavena nějaká otázka, na kterou se žák snaží najít odpověď (např. Proč vznikla většina tratí v 90. letech 19. stol.?). Potom následuje rozdělení dílčích projektů, zajišťování a získávání informací, průběžná prezentace výsledků a závěr projektu a jeho vyhodnocení. Při zpracování mohou žáci uplatňovat různé činnosti. Konstruktivní činnosti, založené ryze prakticky (např. stavba modelu středověké tvrze na zahradě), hodnotící činnosti (žák zkoumá a porovnává) a fixování (žák si ujasňuje zvolené metody a techniky a zdokonaluje se v nich). Uplatňují se i činnosti kognitivní (získávání nových informací, jejich hodnocení a změny strategie postupu řešení).

Uvedené poznatky mě inspirovaly k zaměření předložené práce. Předmět občanská nauka považuji za vhodný k využití heuristických otázek a postupů, při rozvoji většiny žákovských kompetencí (k učení, k řešení problému, komunikativní, občanských a pracovních).

Na základě didaktické analýzy učiva 8. ročníku z učebnice Občanská výchova pro 8. ročník základní školy (Adamová, Dudák, Inquort, Mareda, Ventura, 1999) byly zpracovány náměty problémových úloh a projektů.

V závěru práce uvádím zkušenosti s uplatňováním navržených problémů a projektů.



## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 HEURISTICKÉ METODY

## 1.1 Historický diskurz a definice pojmu

Obecně pojem heuristika pochází z řeckého slova *heuréka*, „objevil jsem, našel jsem“, která v důsledku znamená vědu zkoumající tvůrčí myšlení. Tvořivost, nové cesty myšlení, objevování všeho důležitého pro život v daném prostředí, to jsou základní pojmy vyvstávající z tohoto původně řeckého slova.

Metody heuristické povahy (též metody problémové) jsou v současnosti považovány za jedny z nejmodernějších, jsou jim věnovány četné výzkumy a těší se velkému zájmu vědeckých pracovníků. Výrazně se posiluje jejich pozice, protože společnost klade na školu požadavek rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti. Nejsou však pouze prostředkem pro získávání nových poznatků, jsou i obsahem vzdělávání-žák se musí postupně naučit samostatně myslet. Schematicky jsou to tyto metody: 1. dialogické (sokratovská metoda a беседа), 2. komplexní problémové metody (vlastní problémové metoda, projektová metoda, experimentálně laboratorní metoda a metoda terénního výzkumu) (Mojžíšek, 1988, s. 156).

Zdaleka to ale nejsou metody právě objevené. Mají dlouholetou tradici, která sahá do vzdálené minulosti, několik tisíciletí zpět. Proto lze spíše hovořit o jakési renesanci problémových metod, samozřejmě s ohledem na rozvoj dnešního školství. Použití těchto metod v praxi ve škole se projevuje hledáním správných odpovědí na otázky a postížením nových vztahů, zjištěním podstaty nebo principu. Nejde tedy o pamětní reprodukci toho, co již známe, co vymysleli jiní, nýbrž jde o objev, o nové řešení (Maňák, Švec, 2003, s. 144). Rozlišujeme čtyři základní skupiny aktivizujících metod: 1. diskusní metody, 2. situační metody, 3. inscenační metody, 4. didaktické hry (Jankovcová, 1988). Metoda diskuse navazuje na metodu rozhovoru. Liší se od něho tím, že je zaměřena na určitý problém, se kterým jsou žáci předem seznámeni. Pro

průběh diskuse je důležitá rozprava žáků jak směrem k učiteli, tak vzájemně mezi sebou. Témata diskuse by měla být žákům blízká. Pro dobrý průběh diskuse je doporučována formulace cíle a klíčových otázek, s jejichž pomocí by učitel vedl vzniklou komunikaci zamýšleným směrem. Závěr diskuse může být otevřený. Byla-li diskuse zaměřena na řešení nějakého problému, závěr by měl být formulován. Situační metody a inscenační metody řeší určitou problémovou situaci. Účastníci nemusí mít potřebné poznatky k řešení a získávají je v jeho průběhu. Vyučující může žáky seznámit s vykonstruovaným nebo reálným konfliktem a žáci posuzují chování aktérů a navrhnou adekvátnější řešení. Pokud žáci při řešení konfliktu jednají podle zvolených nebo přidělených rolí, hovoříme o metodě inscenační. Hraní rolí ještě více přibližuje žáky reálné situaci. Inscenace může být zkonstruovaná, a pak žáci jednají podle scénáře a následně hodnotí uplynulý děj. Je-li inscenace nestrukturovaná, jsou žáci seznámeni se situací a jednají podle určených, nebo zvolených rolí a používají vlastní argumentaci. Didaktické hry jsou analogií spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle. Mohou se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Mají svá pravidla, vyžadují průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Jsou určeny jednotlivcům i skupinám, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Přednostmi je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podporuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím reálného života. Didaktická hra má specifický význam a účel. Je zdrojem motivace, zvyšuje aktivitu myšlení, rozumové úsilí a koncentraci pozornosti. Didaktické hry mohou být např. na psychické uvolnění a odreagování, hry podporující rozvoj vyjadřovacích schopností, mimiku a gestikulaci, podněty pro rozvoj vlastní osobnosti.

Všechny tyto metody zaujímají zvláštní místo při rozvoji samostatnosti a tvořivosti žáků. Jsou založeny na bázi heuristického přístupu k učivu, obsahují v sobě silný náboj motivace, a tím uplatňují problémový přístup k učení.

Ve starších pojetích se dozvídáme, že metody heuristické povahy se vyskytují pod různými názvy. Postupujeme-li od dialogických metod sokratovských, přes problémové a projektové metody až k různým experimentálním metodám, pokaždé dojdeme k pojítku, které tyto metody spojuje: snaha dovést žáka k samostatnému myšlení, ke schopnosti objevování informací v terénu, v praxi, k rozvoji samostatnosti a tvořivosti, k podpoře intenzivního prožívání, myšlení a jednání. K tomu jsou využívány problémové otázky, expozice různých rozporů a problémů, seznamování se zajímavými případy a situacemi apod. Tím jsou podporovány heuristické procesy. Žák provede intelektualizaci obtíže, stanoví hypotézy, které zhodnotí a následně ověřuje.

V pedagogické literatuře se vedle pojmu problémové a heuristické metody setkáváme s pojmem metody aktivizační. Tento pojem (metody aktivizační) bychom mohli považovat za pojem nadřazený metodám heuristickým i problémovým.

## **1. 2 Aktivizační metody**

Na základě závěru předešlé kapitoly se zaměříme na aktivizační metody, jejichž součástí jsou i metody heuristické a problémové.

Využitím aktivizačních metod vedeme žáky k rozvoji intelektuálních i praktických dovedností. Nabízejí široký záběr problémových situací, které si žádají rozhodování o metodách a postupech, uplatňování dílčích myšlenkových operací, jako analýza, syntéza, posouzení, hledání nových vztahů a souvislostí, hodnocení předmětů a jevů. Žáci jsou tak vedeni nejen k rozvoji myšlení, ale i k tvořivosti (psaní básně, napsání scénáře a realizace divadelní hry, simulace životních situací). Pro úspěšnou realizaci uvedených aktivit je významné i

prostředí, ve kterém se výuka odehrává, vztahy mezi žáky (pozitivní klima třídy) i jejich vztah k učiteli. Proto můžeme tvrdit, že aktivita je prvním stupněm na jeho cestě k rozvoji tvořivosti. Druhým fenoménem je samostatnost, která spočívá v žákově sebedůvěře projevující se odvahou vyslovit domněnku, názor nebo návrh řešení. Na tento fakt upozornil Maňák (1993).

Do aktivizujících metod jsou zpravidla zahrnovány metody diskusní, situační, inscenační a didaktické hry (viz výše) (Jankovcová, Průcha a Koudela, 1988).

Aktivitu žáků mohou rozvíjet i metody heuristické a problémové. Ačkoliv je považujeme za součást metod aktivizujících, vlivem tradičních rozdělení jim věnujeme samostatné subkapitoly.

### **1. 2. 1 Heuristické a problémové metody**

Heuristické metody tedy zahrnují veškeré postupy a formy práce, způsoby jednání, řízení, kooperace žáků, výsledky práce a kontrolní část. Vedle toho je potřeba odlišit problémovou metodu, což je organizační výuková koncepce vycházející z pojetí J. Deweyho. V centru zájmu je problém, pro jehož řešení různě sdružujeme žáky, kteří se snaží dle instrukcí dojít k výsledkům.

Mezi zajímavé heuristické metody patří synektika nebo metoda laterálního myšlení. Synektika (řecky součinnost) je formou skupinové kreativity, při níž se mají vyvoláním asociací a tvorbou analogií systematicky vytvářet předpoklady pro nalézání myšlenek. V první fázi dochází k předložení návrhů řešení a prvků všeho druhu, které spolu zdánlivě nesouvisí (tato první fáze je příbuzná s metodami brainstormingu). V další fázi se tyto návrhy řešení pomocí systematické tvorby analogií obměňují a zavedou nás ke zcela novému stanovisku-k původnímu problému. Je nutná schopnost a zkušenost lektora, aby účastníkům objasnil účel převedení do jiné oblasti a nabídl jim různé

možnosti, aby se kreativní proces spustil. Závěrečná fáze spočívá v tom, že se analyzují získané analogie, myšlenky a přístupy k řešení a opět se dávají do souvislosti s původním řešením. Metoda laterálního myšlení směřuje k tomu, aby se bezděčně či vědomě přivodil odklon od dosavadního průběhu myšlení, tj. aby se myšlení zavedlo na vedlejší cestu. Při tomto postupu se na problém pohlíží jaksi z druhé strany, z nového hlediska. Při laterálním myšlení se přeruší zvolený nebo vážnoucí myšlenkový proces a odvede stranou. To může tento navyklý myšlenkový proces uvolnit, podnítit intuici, a dokonce vést k novým, nečekaným řešením.

V případě dalších problémových metod lze vytvořit stručnou klasifikaci, které odráží podstatu těchto metod způsobem naplnění a uplatnění. Do první skupiny patří metody dialogické, které dále dělíme na sokratovskou metodu a besedu; do druhé skupiny potom komplexní problémové metody, mezi které zařazujeme vlastní problémovou metodu, projektovou metodu, experimentálně laboratorní metodu a metodu terénního výzkumu (Mojžíšek, 1988, s. 156). Základním pojítkem těchto metod je problém, v jehož řešení jsou podtrženy individuální zkušenosti, samostatnost, individualismus, formulování závěrů. Problém je praktická nebo teoretická obtíž, kterou žák samostatně řeší svým vlastním aktivním zkoumáním. Základem je zpravidla cílevědomě a záměrně organizovaná situace, v níž žák usiluje o překonání obtíží, a tím získává nové poznatky a nové zkušenosti.

### **1. 2. 2 Problémové metody**

Jak už je z názvu patrné jde o vedení dialogu, jež je pro svou nenáročnost a jednoduchost zařazen mezi malé problémové metody. Dochází zde k odmítnutí pouhého memorování faktů a skutečností a přenáší se váha na procesuální poznávací trénink. Hlavním principem je vedení dialogu mezi žákem a učitelem. Učitel vyslovuje otázku a staví žáka před problém, který má

žák řešit. Je zde nastíněna problémová situace a žák se snaží danou situaci řešit svými vlastními úvahami, pozorováním a zjišťováním nových vztahů. Následně by měl dojít po mnohých úvahách k řešení nastoleného problému.

V dialogických metodách v tomto smyslu našly uplatnění především metody sokratovské, okrajově také katechetické metody, besedy a diskuse. Pojetí sokratovské metody spočívá především ve verbálním pamětném projevu žáka. Žák vzpomíná na to, co dříve poznal, a na základě nejružnějších kombinací dochází k novým objevům. Je to metoda otázková, diskusní. V moderním vyučování se s touto metodou setkáváme hlavně v předmětech, které rozvíjí jak teoretické, tak praktické poznatky. Žák je přinucen k přemýšlení o předchozích vědomostech, které jsou následně stavěny do nových souvislostí. Žák je pomocí učitele řízen, přesto sám dochází k vyvozování nových poznatků. Velkou váhu má kladení otázek. Otázka musí být položena vhodně, musí být důkladně promyšlena, musí být jasná, logická, tzn. směřovat k novému myšlenkovému objevu, a jazykově správná. Otázka musí aktivizovat žáky. Přes všechny výhody této metody, J. Skalková-Procházková (1962, s. 88) naznačuje, že žáci se touto metodou naučí řešit otázku za otázkou, ale chybí jim vnější souvislost, řešení a vidění problému vcelku. Proto bývá vhodnější označit tuto metodu jako přípravný stupeň problémových metod.

Oproti tomu musíme při metodě heuristické zapojit kromě dřívější zkušenosti také pátrací instinkt i praxi, žák musí vnímat, manipulovat, zkoušet. Někdy tato metoda bývá označena jako otázková objevná. Žák musí hledat zdůvodnění svých úvah a postupů, dané předměty prohlíží, zkoumá, studuje, měří, porovnává apod. Nakonec na základě získaných důkazů dojde k samotnému řešení problému. Žák usiluje samostatně o řešení problému, přičemž je veden učitelovými otázkami. V závěru odpovídá na položenou otázku. Tato metoda se od sokratovské metody liší svou dynamičností. Žáci nesedí a diskutují, ale pracují aktivně, zapojují všechny smysly, pozorují, měří, provádí montáže a demontáže, provádí praktickou i teoretickou analýzu a syntézu; v plné šíři je

zapojena celá osobnost žáka. Používáním této metody jsou aktivizováni všichni žáci, a přitom vyhovuje žákům nadaným i méně nadaným. Stejně tak vyhovuje různým studijním typům žáků, např. vizuálně vnímavým jedincům i žákům s tendencí poznávat kinesteticky, hmatově.

Nesmí být opomenout fakt, že se při této metodě zcela mění charakter vyučovací jednotky: po navození problému se žáci po přípravě studijního materiálu pustí do objevování, při němž jsou vedeni učitelskými otázkami. V závěru dochází ke shrnutí poznatků a opravení chybných zjištění.

Tato metoda má také své nedostatky, mezi nimiž lze především zmínit časovou náročnost nejen pro učitele (příprava na hodinu, stanovení plánu, vymezení poznatků, stanovení dílčích cílů, formulace otázek, promyšlení a příprava na nezbytné techniky práce), ale také pro žáky samotné. Žáci musí být koncentrovaní, musí umět pracovat samostatně a soustavně, v případě neúspěchu opakovat činnosti, což znamená jejich vytrvalost.

Přesto pozor na jednostranné využívání heuristické metody, jež by vedlo k odnaučení poslouchat souvislý slovní výklad.

#### 1. 2. 2. 1 Vlastní problémová metoda

Jedná se o metodu rozumové analýzy, která je analogická vědeckému bádání. Byla popsána Johnem Deweyem (1933), když charakterizoval reflexivní myšlení: 1. fáze podnětů (suggestion)-nastolení problému, 2. intelektualizace (uvědomění si problémové situace), 3. formulace domněnek o řešení (stanovení hypotézy), 4. argumentace (hodnocení hypotéz a výběr nejoptimálnější hypotézy) a 5. vyřešení problému a kontrola výsledku řešení (testování hypotéz). V případě neúspěšného řešení je třeba se vrátit k některé z předchozích fází a hypotézu s návrhem řešení upravit, či zvolit jinou.

Pojem problém je taková situace či úloha, na jejíž řešení jednající subjekt nemá vypěstovanou reakci. Např. Duncker (1966) uvedl, že problém



vzniká tehdy, když si jedinec není vědom cíle a neví, jak ho dosáhnout, Bergius (1964) ho charakterizuje jako případ, kdy jednající subjekt chápe dosažení cíle jako určitou úlohu, ve které si není vědom možnosti řešení.

Smyslem problému je, aby se žáci při jeho řešení učili myslet, aby hledali fakta a třídili je, aby mezi nimi zjišťovali vztahy a docházeli tak k novým poznatkům. Problém je tedy učivo upravené tak, že dává mnoho příležitostí k myšlení, přímo nutí k uvažování, hodnocení, třídění a vyvozování závěrů. Problémová metoda odmítá takové učení, v němž je žák jednostranně poučován učitelem, kde je řízen a jsou mu sdělovány hotové soudy a závěry. Problémy mohou být široké, úzké, opírající se o vzpomínky a o literaturu.

Problémová metoda se často využívá při skupinové práci, kdy žák je postaven před přiměřený problém, který má řešit, což ve skupině lze jednodušeji.

Problémová metoda má několik etap. V první etapě je kladen důraz na obdobné záležitosti, jako je tomu u sokratovské a heuristické metody (viz výše); teprve později se žáci učí samostatně řešit i složité problémové situace. Oproti dialogickým metodám však učitel nemusí klást jednu otázku za druhou.

Co se týče samotného problému, musí splňovat určité náležitosti. Problémem se rozumí teoretická nebo praktická potíž, překážka, rozpor, pro jehož vyřešení nestačí tradiční naučené postupy, nýbrž je nutno hledat nové cesty, předvídat, myšlenkově experimentovat, zapojit do řešení představivost a fantazii.

Nastíněný problém by měl být životný, měl by se dotýkat vybrané životní situace a samozřejmě by měl žáka aktivizovat; měl by obsahovat obtíže vyplývající z řešení problému. Významné je formulovat problémy, stanovit hypotézy, neboť tyto tvoří hlavní osnovu problémové situace. Celý proces by měl být završen vyřešením problému. Aby problém mohl být vyřešen, musí žáci ovládat různé procesy a techniky a dodržet jistou strukturu myšlení. U každého problému je důležité sestavit si plán, strukturu řešení problému. V první fázi se žák setkává s problémem. Přičemž problém může být předložen vnějším subjektem nebo objeven z jistého vnitřního popudu žáka. V této etapě

se problém jeví jako těžkost, která nemá řešení. Aby neopadl zájem, musí být žák dostatečně motivován k překonání počátečního odporu vycházející z neřešitelnosti problému. V druhé fázi, fázi samotného řešení problému, se musí vše připravit (je to přípravná fáze), během níž si žák připomíná, co o problému už ví a zná, popř. hledá chybějící znalosti a připravuje si náležité pomůcky. Hlavním obsahem této etapy je samotné hledání řešení. Zvláštní místo zaujímá tvoření hypotéz s následnou verifikací, která se odehrává v následující etapě, kdy žák dospívá ověřováním hypotéz k vyřešení problému. Závěr problému bývá vysloven v podobě soudu nebo úsudku. Při dospění k vytouženému řešení jsou uspokojeny i volní charakteristiky plynoucí z úspěchu. Někdy se můžeme setkat ještě s další etapou. Je to etapa, při níž dochází k rozpracování problému k dokonalosti nebo k jeho dokončení v detailech.

#### *Průběh řešení (Okoň, 1966)*

1. porozumění problému, jeho postižení, nalezení a vymezení, dochází k identifikaci problému. Učitel musí pomoci při identifikaci kvůli správnému provedení výběru problém.
2. stanovení významných prvků a jejich vzájemných vztahů, dochází k analýze problémové situaci (analýza by se měla především týkat cílů, kterých je potřeba dosáhnout). Účelné je poříditi si seznam faktů, důležitých k porozumění textu, porozumění důležitým pojmům a k rozřídění fakt na ty známé, které využijeme pro další řešení, a ty nové.
3. vytvoření a stanovení hypotéz, domněnek a návrhů řešení (uspořádat je, zvážiti a kriticky zhodnotiti v daném kontextu). Tato fáze nesmí chybět v žádném heuristickém myšlenkovém postupu (ani v problémové metodě). V této fázi dochází ke hledání klíče, kdy je důležité si uspořádat data a informace, aby z nich mohla vyrůst zdůvodněná představa o řešení.

4. ověřování hypotéz a vlastní řešení problému. V této fázi se proces hledání završuje a pod vlivem získaných nových informací dochází ke konfrontaci s praxí a dochází k utváření pravdivého poznatku. Jsou různé možnosti završení: přijetí hypotéz, odmítnutí anebo oddálení rozhodnutí. Verifikace je důležitý krok, při němž se žáci cvičí v kritickém, logicky přesném myšlení. A navíc je důležité nespojovat neúspěch s žakovou neschopností, nýbrž podpořit žáky k další činnosti, aby došli nakonec ke správnému řešení.
5. při neúspěšném řešení je potřeba se vrátit k dřívějším fázím a objevit nedostatky. Žák se musí naučit zhodnotit svá řešení z různých úhlů pohledu tak, aby tato řešení mohl přepracovat, hodnotit, prezentovat včetně výběru vhodných slovních vyjádření.

#### 1. 2. 2. 2 Projektová metoda

Význam slova projekt je odvozen z latinského slova *proicio* (hodit, vrhnout vpřed, napřáhnout). Projektová metoda je alternativou k tradičnímu pojetí výuky. Můžeme si myslet, že jde o jev zcela nový a unikátní, ale opak je pravdou. Tzv. projektové vyučování se u nás uplatňovalo již ve třicátých letech.

Obecné principy projektové metody vycházejí ze zásad pedagogického progresivismu formulovaných v USA již koncem 19. století. Zhruba v polovině tohoto století se začaly uskutečňovat projekty v Americe, postupně se tam metoda projektů rozšířila do škol nižšího typu, stala se nejdůležitější metodou technického vzdělávání a vyučování na uměleckých školách, začala se však objevovat v pozměněné formě i na amerických školách všeobecně vzdělávacích. Pro potřebu těchto škol ji filozoficky zdůvodnil před 1. světovou válkou J. Dewey (viz Příloha I), na sklonku téže války ji pak svým pojednáním *The Project Method* popularizoval W. H. Kilpatrick, když ji prohlásil za

jedinou skutečně demokratickou vyučovací metodu. Takto vědecky podložena pronikla pak projektová metoda do Evropy. Čeští učitelé se s ní mohli podrobněji seznámit v knize Jana Uhra, *Základy americké výchovy* (1930).

Myšlenková východiska, směřující k projektové metodě, nalezneme však u všech velkých pedagogů, ať už to byl například J. A. Komenský a jeho *Schola ludus* nebo J. H. Pestalozzi, vychovávající děti švýcarských sedláků k praktickým činnostem apod. V současné době, po delší odmlce, se tento způsob výuky začíná opět vracet do školní praxe a směřuje konstruktivistické pojetí školní práce (Tonucci, 1991).

Její podstatou je předložení určitého úkolu, který má komplexnější charakter a který děti musí řešit. Primární motivace spočívající v samotném zadání úkolu vede k zájmu o získávání poznatků i dovedností, učení je výraznou potřebou a v této situaci je učení velice intenzivní.

Při využívání projektové metody je důležité pojmout edukační proces integrovaně. Tématem vyučování přestává být izolovaný „předmět“. Projektové vyučování se pohybuje napříč jednotlivými vyučovými předměty i systémem vyučovacích hodin. Výuka vedená klasickým stylem výkladu učitele samozřejmě zcela nezmizí, spoustu věcí je třeba dětem vysvětlit. Těžiště se přesouvá do řešení úkolů v rámci projektu. Přitom si žáci znalosti ještě doplňují a upevňují. Podstatné je to, že si je vkládají do širších souvislostí, aby je mohli později využít. K dalším přednostem pak patří především překlenutí mezer mezi teoretickými poznatky a jejich konkrétním využitím v praxi.

Při práci na projektech je úkolem učitele naplnit vyučovací dobu činnostmi s takovým obsahem, aby byla probírána a procvičována témata z jednotlivých oblastí rámcového vzdělávacího programu. Pro pedagoga, který je zvyklý tradičním způsobem probírat látku a postupovat podle učebnice, je to velice obtížný úkol. Dosavadní úspěchy s projektovou výukou v mnoha třídách a školách dokazují, že si netradiční způsoby školní práce získávají oblibu.

Projektová metoda je od vlastních projektů rozlišována svou náročnou organizační charakteristikou, je tedy pracovně náročná. Tato náročnost se také liší podle typu zvoleného projektu- projekty lze klasifikovat jako krátkodobé (1-3 vyučovací hodiny), střednědobé (více hodin, týden) nebo dlouhodobé (měsíc, rok). Mojžíšek nazývá projektovou metodu metodou organizačně tvořivou. Projekt je podle něj ve své podstatě složitým volným činem, který prochází jednotlivými fázemi volního jednání (Mojžíšek, 1975, s. 163). Počáteční fáze je nazvána jako motivační, v níž si žák nebo celá třída uvědomuje své potřeby, zájmy, hodnotí je. V rozhodovací fázi uvažuje o metodách, prostředcích a možných postupech, jež povedou k cíli. Následně se pro čin jistého druhu rozhodne a začne svým jednáním překonávat překážky; učí se, pracuje, zvyká si na překážky, pracuje s úsilím dosáhnout cíl. V poslední fázi dosáhne cíle a prožívá uspokojení.

Projektová metoda je pro svou časovou náročnost využívána ve školní praxi ojediněle. Nemůže nahradit systematické vyučování a učitel by ji neměl jednostranně uplatňovat. Faktem také zůstává, že například učivo matematiky či českého jazyka nelze celé rozpracovat do projektů. Nicméně ji lze i v těchto předmětech zařadit jako formy práce při opakování a upevňování látky.

Pro učitele začátečníka je také navíc tato metoda velmi náročná, neboť vyžaduje velké znalosti, pedagogické zkušenosti a mnoho dovedností. Často se v rukou nezkušeného učitele tato metoda projeví jako povrchní práce bez trvalejších výsledků. Jistou překážkou je také to, že vyhovuje spíše nadaným dětem. Slabší zůstávají velmi často pasivní.

Pro dnešní dobu ale projekty začínají nabývat velkého významu. S rámcovými plány jde ruku v ruce globální charakteristika projektu. Jediněně se zde projeví mezipředmětové vztahy. Žák se učí chápat výuku vcelku a projekt se jeví jako výborný prostředek k nácvičku a přípravě jedince pro správný přístup ke vzdělávání.

Při krátkém srovnání těchto dvou alternativ z hlediska samotného žáka, učitele, způsobu výuky, hodnocení a vzájemného vztahu učitele a žáka, docházíme k poznání, že projekt může být velmi vhodnou vzdělávací strategií. V tradičním školství žák pasivně přijímá a reprodukuje hotové poznatky, přičemž se po něm nevyžaduje téměř žádná tvůrčí aktivita. Poznání je založené na transmisi a instrukci směrem od učitele k žákovi. Rozvíjení individuálních vzdělanostních předpokladů je u žáků často potlačováno, přičemž je to odůvodňováno nutností zachovávat rovné podmínky pro všechny učící se žáky. Učitel je zde dominantou, která rozhoduje o všem (o tempu vyučování, o rozsahu učiva, apod.). Co se týče motivace, jeví se jako nulová, často formální a jednostranná. Průběh vyučovacího procesu je založen na frontálních metodách práce, kde se celá soustředěnost opět přesouvá na stranu učitele. Žák je seznámen s hodnocením svého výkonu okamžitě podle právě předvedeného výkonu. A vztah mezi učitelem a žáky v tradičním pojetí bývá často neosobní, poznamenaný pasivitou.

V případě využití projektu je poznání konstruováno a rekonstruováno, učební proces je založen na experimentování a objevování, které si řídí žák sám, neboť jak je patrné, žák se dostává na aktivní pozice, kde je nucen využívat své existující kognitivní struktury ke konstrukci nových, příp. přehodnocení a přebudování starých struktur. Učitel se staví do pozice partnera, který ovlivňuje průběh vyučování pouze implicitně. Motivace je vnitřní, individualizovaná, založená na sebepoznávání a přijímání osobní zodpovědnosti za výsledky své různorodé práce. Učitel musí umět reagovat na individuální potřeby žáků, na aktuální stav jejich poznání a umět poskytnout účinnou podporu, pokud ji některý žák potřebuje. Hodnocení by mělo respektovat osobnost žáka.

Zajímavé je porovnání projektové výuky na rozdíl od tradičního pojetí, které provedla Kubínová (2007, viz Příloha II). V tradiční školní praxi je poznání předáváno jako hotový soubor předem utříděných poznatků a dovedností, založené na transmisi a instrukci směrem od učitele k žákovi (viz

výše). Žák pasivně přijímání a reprodukuje hotové poznatky, vyžaduje se od něj minimální aktivit. Učitel si udržuje dominantní postavení, určuje rozsah a tempo vyučování. Školní a mimoškolní svět jsou dva zcela odlišné světy, velmi separované. Rozvoj individuality je potlačován (je zdůvodňován nutností zachovat rovné podmínky pro všechny učící se žáky). Vzdělávací trajektorie je určována učitelem. Motivace je formální a jednostranná. Vyučování spočívá na frontálních metodách práce a hodnocení je založené na okamžitém výstupu. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou neosobní, negativně poznamenané pasivitou a kompeticí. Oproti tomu projekt jako vzdělávací strategie poskytuje poznání konstruované a rekonstruované, poznávací struktury se během učení mění, založené na experimentování a objevování, které řídí žák jsoucí aktivní, neboť musí využívat existující kognitivní struktury a to, co je mu zprostředkováno ve škole ke konstrukci nových struktur nebo přebudování starých. Učitel ovlivňuje vyučování pouze implicitně. Preferuje se spojení školního a mimoškolního světa. Upřednostňuje se individuální rozvíjení žákových schopností. Vzdělávací trajektorie je určována žákem pod vedením učitele. Vyučování je různorodé, reagující na individuální potřeby žáků, aktuální stav jejich poznání a poskytující jim účinnou podporu, pokud to potřebují. Vztahy mezi žáky a učiteli jsou založené na partnerství.

### 1. 2. 2. 3 Problém nebo projekt?

Problém je komplex učiva, který dává mnoho příležitostí a přímo nutí k uvažování, hodnocení a třídění, zkrátka k myšlení. Oproti tomu projekt je část učiva, která směřuje k dosažení určitého cíle (např. zhotovení, vypracování, naučení se látce, nacvičení nějaké činnosti, zlepšení a zdokonalení). Mezi přednosti projektu jsou řazeny nejrůznější skutečnosti: individualismus, ale na druhé straně také kolektivní úsilí, životnost poznatků a zkušeností, propojenost a soustavnost řady poznatků a aplikací a do jisté míry i přínos projektu, že učí žáka realizovat čin. Projekt poskytuje dětem celistvé

poznání, propojuje jednotlivé předměty. Žáci se učí samostatně rozhodovat, formulovat svoje problémy a plánovat si jednotlivé činnosti. Každý projekt vede ke konkrétnímu a většinou hmatatelnému výsledku. A v neposlední řadě se žáci učí pracovat ve skupinách, kde se učí rozdělovat si úkoly, vzájemně komunikovat a spolupracovat.

Kubínová (2007, viz Příloha III) se dále zabývá rozdíly mezi projekty a problémy. Jestliže problémová metoda učí myšlení v jeho typické intelektuálně čisté procesuální formě, projektová metoda učí jednání, činu, učí organizovat složité studijní a pracovní činy.

Mezi základními znaky projektu patří odhodlání k produkci a větší praktičnost, koncentruje se na žáka a jeho prožitky, přičemž vychází z jeho potřeb a má subjektivní ráz. Motivace je vnitřní. Učení je dynamické, založené na skutečné životní zkušenosti. Při osvojování učiva žák naráží na překážky, možnosti jejich odstranění jsou žákovi vesměs k dispozici, ale musí hledat pomoc i mimo daný okruh učiva. Postup není podrobně dán shora (učitelem, učebnicí), je variabilní v posloupnosti kroků i v čase. Výsledkem je konkrétní příspěvek k řešení sledované problematiky (skryté osvojení kurikula). Problém je výzvou k odpovědi, je zaměřen na intelektuální činnosti. Osvojování učiva probíhá formou objevování něčeho nového. Učivo poskytuje mnoho příležitostí k přemýšlení, nutí ho k uvažování, hodnocení, třídění a vyvozování závěrů. Problém není zpravidla založený na skutečné životní zkušenosti, ale na zkoumání a vlastní úvaze žáka. Žák při osvojování učiva naráží na překážky, postup při překonávání některých z nich může být žákovi známý (algoritmy apod.), je rámcově dán shora (učitelem, učebnicí), není příliš variabilní v posloupnosti kroků. Výsledkem práce je osvojení vědomostí a dovedností předepsaných kurikulem.

I při práci na projektu mohou žáci řešit určité problémy. Nelze klást ostrou hranici mezi projektem a problémem.

Je důležité nezapomínat, že právě škola připravuje žáka pro život, ve kterém bude muset denně čelit malým i velkým volným činům, kdy se bude muset



umět uplatnit. Proto je velmi podstatné, na co ho škola připraví, a je nutné věnovat velkou pozornost tomu, jaké metody a učební strategie si sám učitel volí.

## 2 UČEBNÍ STRATEGIE PŘI VYUŽITÍ HEURISTICKÝCH METOD

### 2.1 Samostatnost a tvořivost

Již bylo uvedeno, že důležitým předpokladem využívání heuristických metod je žákova samostatnost a tvořivost. Snad ve všech oblastech lidského jednání a chování dochází k různým změnám. Stejně je tomu i v oblasti tvořivosti a samostatnosti. Dochází k náročnému požadavku na osobnost člověka, na jeho práci a hlavně na výchovu v tomto směru.

Aktivita znamená zvýšené úsilí, mobilizaci psychických sil a angažované zapojení do dané činnosti. Učební aktivita žáků se zaměřuje na uvědomělé dosahování výchovně vzdělávacích cílů, na vytváření pozitivních postojů ke školní práci, na ochotné plnění úkolů souvisejících s výukou. Někdy mohou žáci aktivitu pouze předstírat. Výchovně cenná je však aktivita vnitřní, poněvadž vychází z nejhlubších zdrojů osobnosti, ze zájmů, z postojů a přesvědčení.

Na vyšších stadiích rozvoje osobnosti se uvědomělá aktivita stává součástí samostatné práce a spolu s ní vytváří předpoklady i k tvůrčí činnosti žáků.

Samostatnost je jedním z cílů, ke kterým směřuje výchovně vzdělávací proces. Formování tohoto charakterového rysu osobnosti nabývá v jednotlivých oblastech aktivity rozmanitých forem. V podmínkách výuky jde o to postupně rozvíjet žakovskou samostatnost při osvojování a používání vědomostí a dovedností. K podstatným rysům samostatné práce patří určitý stupeň nezávislosti na cizím ovlivňování, schopnost řešit nové problémy a situace, dovednost používat osvojených vědomostí v nových podmínkách, schopnost vnášet do činnosti nové prvky, překonávat překážky a potíže. Samostatnou učební práci žáků lze vymezit jako takovou činnost (aktivitu), při

níž žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím, především myšlenkovým, a to relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení.

Samostatná práce žáků je prostředníkem mezi učební aktivitou a tvořivou činností žáků. Lze říci, že pojem žákovské aktivity, samostatnosti představuje jednu ze základních pedagogických kategorií.

Na samostatnost jako charakterový rys žáka organicky navazuje jeho tvořivost.

Tvořivost na jedné straně znamená cosi výjimečného, mimořádného, čím jsou obdařeni jen někteří jedinci, a na druhé straně je to potenciální rys každé osobnosti, která se za určitých podmínek může rozvíjet.

Tvořivost je nejen unikátní tvorba, výchova génia, ale také schopnost každého člověka objevovat něco nového, co dosud neexistovalo, přetvářet, hledat pro věci inovační naplnění, iniciativně zdolávat překážky, odvážně řešit obtížné problémy apod. (Maňák, 2002, s. 9). Je to schopnost nacházet nové způsoby, jak přistupovat k řešení problémů a uspořádávat látku.

Základ tvořivosti objevujeme především v lidských dispozicích, dosažené úrovni rozvoje, osudu, životních podmínkách, ale také v pedagogickém vedení. A právě učitel by se měl podílet na rozvoji aktivity a samostatné práce žáků. Tvořivé činnosti se projevují v nových nápadech a řešení, v nápaditých, neobvyklých výtvorech. Hlavním úkolem pedagoga je vytvářet příznivé prostředí pro všechny žáky, poskytovat jim hojnost rozmanitých podnětů a příležitostí.

Maňák (2002) uvádí, že výchova k tvořivosti probíhala v těsné symbióze s rozvojem aktivity a samostatnosti. Např. J. A. Komenský viděl člověka jako bytost aktivní, svobodnou a povolanou k tvořivému životu. J. J. Rousseau zase viděl východisko výchovy v neporušené přirozenosti člověka a z tohoto stanoviska zdůrazňoval ve výchově samostatnost, svobodu a tvořivou aktivitu dítěte. A v neposlední řadě také 19. století aj. Deweyův důraz na individuální lidskou praxi.

Z toho vyplývá, že aktivita žáků je uvědomělá, intenzivní učební činnost zaměřená na zvládnutí učebního obsahu, vymezeného učebními

dokumenty. Pedagog musí umět žáky aktivizovat, orientovat je od vnější aktivity, která může být jen formální nebo předstíraná, k aktivitě vnitřní, při níž se ke slovu dostává myšlení, fantazie, postoje, emoce.

Aktivní podílení žáků na výuce je základem i moderních výukových koncepcí a metod a je též podmínkou rozvoje tvořivosti žáků.

Tvořivý proces je takový proces, při kterém dochází na základě postupných, vnitřně propojených a na sebe navazujících změn psychických stavů, k výslednému novému produktu, ať ve sféře myšlení, práce, uměleckého projevu, postoje, prožitku. Je to proces lidské seberealizace.

V heuristické výuce se tvořivost uplatňuje zejména v situacích, které jsou vnímány jako problémové. Řešení takové situace vyžaduje plné rozvinutí tvořivého hledání a celý tvořivý proces se děje na základě vhledu, náhlého vnuknutí a intuice. Celý proces lze rozdělit na jednotlivé fáze. První fáze (fáze inkubace) zahrnuje přípravu, při níž dochází k postupné konkretizaci a specifikaci. Následuje doba soustředění na problém (inkubace), při níž v podvědomí probíhá řešení. Při následující fázi (ve fázi osvětlení) dojde k pochopení a vyřešení, a nakonec při verifikaci k ověření správnosti řešení.

Vzhledem k tomu, že při využívání heuristických metod postupně dominuje tvořivé myšlení, je pro pedagoga důležité utřídit si základní faktory tvořivého myšlení (Kalhous, 1995, s. 64): faktor fluence (fluence= proudění, plynutí). Odrážejí schopnost pohotově a lehce tvořit co nejvíce psychických produktů určitého druhu (slov, myšlenek, domněnek) v limitovaném čase. Rozlišuje se fluence slovní, asociační, expresionální či vyjadřovací a ideační (znamená schopnost mít co nejvíce nápadů na dané téma, např. uvést všechny možné důsledky hypotetické události). Faktor flexibility, pružnosti představuje schopnost vytvořit různorodá řešení učebních úloh, uplatňovat různá možná řešení téže problémové situace. Může jít o pružnost spontánní nebo adaptivní. Faktor originality představuje schopnost vytvářet řešení, která jsou bystrá, důvtipná, neobvyklá nebo méně běžná. Faktor redefinování (restrukturace) je schopnost změnit význam a použití objektů nebo jejich částí, zbavit se

přetrvávající funkční fixace a restrukturovat už jednou vytvořené celky. Faktor citlivosti na problémy (postihování problémů) znamená schopnost citlivě rozpoznávat aktuální problémy nebo předvídat potřeby či důsledky situace. U faktoru elaborace jde o schopnost vypracovat detaily řešení, kompletizovat řešení, upravovat proporce, používat elegantní a pregnantní formulace, neboli elegantně a vyčerpávajícím způsobem vyjádřit myšlenku, vztah (např. vytvářením definic).

Dalším důležitým předpokladem pro rozvoj tvořivého jedince je otázka prostředí. Maňák (2002) uvádí, že tento požadavek často vystupuje pouze v deklarativní podobě. Pro formování tvořivého člověka má prostředí velký vliv, neboť záměrně pěstované citlivé výhonky tvořivosti mohou vyrůst jen v připravené půdě. Dobrý pedagog se musí postarat také o odstranění nejrůznějších potíží a překážek. Mezi nejčastější školní překážky v tvořivosti patří, že jsou žáci příliš orientovaní na úspěch, na dobré známky; že se žáci příliš ptají (zvědaví žáci jako by byli považováni za divné); že učitel častěji dává přednost jednoduchým, časově úsporným úlohám (konvergentní úlohy); popřípadě také postavení učitele jako vládce třídy, pod jehož vedením žáci pracují v neustálém tlaku, bez jakékoliv motivace. Všechny tyto jevy mohou zapříčinit nedostatečný, téměř žádný rozvoj kreativity.

Co je tedy důležité? Za jakých podmínek se člověk bude tvořivě rozvíjet? Předpokladem a podmínkou je dokonalá práce s literaturou; základem je umět číst s porozuměním, vybírat hlavní myšlenky, pořádat, strukturovat a syntetizovat hlavní myšlenky textu. Dalším důležitým faktorem je pozorování. Žák musí být veden ke správnému vnímání a induktivnímu usuzování. V neposlední řadě je důležité vyzdvihnout a upozornit na úlohu názornosti. Pro tvořivé myšlení má zvláštní význam tzv. symbolická názornost, díky níž se otevírá brána k tvořivosti.

## 2.2 Základní techniky učebních aktivit žáků

K dosahování cílů zaměřených na rozvoj tvořivosti a myšlení žáků je vhodné využít některých technik práce s učivem. Fisher (1997) propracovává pojmy kladení otázek, plánování, diskutování, práci s mentální mapou, popř. prostředí.

Otázka je motivující prvek, který by se měl stát jádrem vyučování i učení. Sám učitel by měl mít precizně zvládnutou metodiku tvoření otázek, kladením svým otázek by měl žáky provokovat a podněcovat k dalšímu, hlubšímu přemýšlení a tím k rozvíjení rozumové činnosti. Fisher (1997) rozlišuje otázky dobré, hloupé otázky (jsou to neuvážené otázky, které zlehčují citově či rozumově složité záležitosti), složité otázky (velmi rozsáhlé či abstraktně složité otázky) nebo úzké otázky (s možností jedné odpovědi, navíc často jednoslovné). Za rozvíjející pro žákovo myšlení považuje otázky produktivní. Charakterizuje je tak, že mají otevřený konec, vyvolávají neklid, provokují myšlení. Žák při odpovídání na ní tvoří něco nového, je to ale otázka, která vyžaduje čas na přemýšlení. Je velmi důležité dát žákům prostor pro přemýšlení o otázce a následně na zformulování odpovědi. Z toho důvodu je potřeba na žáky nespěchat. Žáci se tak naučí promyšleněji a tvořivěji odpovídat. Je ale samozřejmostí, že žákům jistými vhodnými postupy pomůžeme, aby úspěšně dokázal zvládnout odpověď.

Velkou váhu také přikládáme kladné zpětné vazbě. Žák musí mít pocit, že se věnujeme jeho odpovědi a že na ni reagujeme. V takové případě by měla být vazba specifická a osobní.

Otázky můžeme považovat vzhledem k jejich frekvenci ve vyučovacích hodinách za jádro vyučování, a proto by se měli učitelé v této dovednosti kladení otázek neustále zdokonalovat.

S kladením otázek souvisí pojem diskuse. Diskuse může být využita k novým objevům, ale i k řešení problémů. Samotný pojem diskuse má dva

neobvyklé významy. V prvním z nich je to obecný pojem, který zahrnuje řadu neformálních situací, kde mezi sebou lidé hovoří (debaty, panelové diskuse, konference, popř. vyučování žáků). Kdežto druhý význam označuje diskusi jako skupinovou interakci, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich týká, a vyměňují si různé názory ve snaze lépe porozumět. Žák by si měl osvojit určité dovednosti, které jsou důležité pro diskutování. Jedná se o aktivní naslouchání a dodržování pravidel diskuze, schopnost vyjadřovat se k různým názorům apod.

V každém případě, aby taková diskuse mohla probíhat, musí být splněny určité podmínky. Musí být o čem hovořit. Jednotliví účastníci se musí umět poslouchat, musí reagovat a uvádět různé názory na diskutované téma. V neposlední řadě si musí uvědomovat, že rozvíjí své poznání, porozumění a usuzování. Každá diskuse také probíhá na určitých etických zásadách, jako je dodržování pravidel diskuze, ochota vyslechnout účastníky, mluvit pravdu, mít pocit svobodného vyjádření, rovný přístup, úcta a nepředpojatost. Jestliže se diskuse bude odvíjet a řídit těmito pravidly a zásadami, pak u žáků dochází k rozvoji rozumových schopností i morálních hodnot důležitých pro život.

Role učitele? Co při diskusi má učitel dělat? Učitel musí dát prostor dětem, chce slyšet jejich názory, jejich poznatky. Musí přistupovat k diskusi jako odborník, neboť dokáže přispět takovou otázkou, která aktivizuje žáky k dalšímu přemýšlení a diskutování. Musí dobře organizovat práci dětí. Měl by se účastnit diskuze. A právě v takovém případě má největší moc usměrňovat diskusi, hledat její význam a samozřejmě odměňovat, protože i taky je důležitá kladná zpětná vazba.

Takže to podstatné k čemu při diskusi dochází je učitelova pomoc rozvíjet komunikační zdatnost, protože žák objeví, že mluvení a myšlení těsně souvisí a my chceme, aby žák myslel.

Mezi další techniky patří plánování. Plánování je klíčová činnost pro úspěšné učení a řešení problémů. Z pedagogické praxe bylo zjištěno, že je vhodné, aby si žáci připravili pracovní listy pro řešení daného problému, kde

uvedou cíl řešení, jeho postup a postupně doplňují potřebnými a získanými údaji. Žáci budou zpočátku potřebovat hodně pomoci, aby se v této činnosti zdokonalovali, ale po překonání prvopočátečních vzniklých obtíží, naučíme žáky strategicky plánovat své činnosti, aby vždy dospěli k řešení. V průběhu plánování se podle Fishera (1997) jedná o řadu kroků, či jejich sledů, o nichž jsme přesvědčeni, že vedou ke splnění úkolu. Existuje jistá posloupnost, jak problém řešit. V první fázi, při prvním kroku je potřeba vymezit problém, poté shromáždit potřebné informace, pomocí nichž budeme postupovat k řešení, následují strategie, které musí vytvořit a nato uplatnit a nakonec musíme sledovat, jestli jsme dosáhli svého cíle. To je to, co bychom měli naučit děti: uvážlivě postupovat v tom, co dělají, aby byly, co nejlépe připraveny k dosažení úspěchu v učení.

S žáky můžeme plánovat vše. Seznamujeme je s problémy reálného života a s úkoly, které plánování vyžadují. Každý plán by měl mít svou strukturu a sledovat alespoň tyto základní znaky: zahájení (kde začít), praktické konání (co dělat), sledování průběhu (daří se?) a hodnocení výsledků s kontrolou. Je potřeba stanovit výchozí bod, který je jasně označen jako začátek, který ukazuje žákovi, kde a jak má začít, co má dělat, jaké kroky jsou náplní jeho konání.

Další důležitou technikou je tvoření mentálních map. Tyto mapy mohou být vytvořeny z obrazových symbolů, slov a myšlenek. Zahrnují v sobě všechny postupy, které znázorňují myšlení. Jsou pokusem, jak vizuálně znázornit vzájemné vztahy myšlenek či pojmů. Jsou založeny na klíčových slovech a klíčových pojmech. Protože paměť je především procesem vytváření vazeb mezi novou informací a již existujícími strukturami znalostí, je zapotřebí, aby klíčová slova byla správně zapamatována, neboť se pak lépe převádějí z krátkodobé paměti do dlouhodobé. Je obecně známo, že vědomosti jsou v našem mozku ukládány do určitých systémů ve vzájemných vztazích a souvislostech. Tyto vztahy mohou být produkovány jako tzv. mapa ve vizuální podobě.



Klíčovými prvky map jsou pojmy, kterými označujeme myšlenky. Mohou být jednoduché nebo se složitě vrstevnatým významem. Rozlišujeme pojmy spontánní (osvojené přímou smyslovou zkušeností) a vědecké (abstrahované ze zkušenosti a osvojené prostřednictvím řeči). Při pojmovém mapování lze termín pojem označit také jako slovo, které si můžeme v duchu představit (znamená to, že má konotace). Z jednotlivých slov si vytváříme seznamy, které nás dále podněcují v plynulosti myšlenek a poskytují dobrý základ pro další třídění vědomostí. Při samotném sestavování pojmových map je klíčové slovo označeno jako ohnisko, které je spojeno s mnoha dalšími slovy. Prvním impulsem v takovém procesu tvoření myšlenkových map je jasně definovat hlavní klíčovou myšlenku. Poté nacházet souvislosti mezi myšlenkami, uspořádat je a umět využít. Každá taková vzniklá struktura je neuzavřená a podněcuje k dalšímu propojování myšlenek. Přičemž jiným důležitým rysem je také její individuálnost a jedinečnost.

Myšlenkové mapy mohou být využívány ke zjišťování vědomostí žáků, které se vztahují k určitému tématu, k plánování (příprava referátu, osnova slohové práce), k nalézání vztahů mezi pojmovými systémy a k řešení problémů, k plánování projektů, popř. dílčích projektů.

Zřejmě proto existuje mnoho podob a forem mapy, které žákům pomáhají. Například může být mapa uspořádána z různých obrazců, jako jsou rámečky, kroužky apod. spojenými čarami nebo šipkami. Můžeme také hovořit o mapách hierarchických a neuspořádaných.

Při jejich tvorbě jsou žáci aktivně zapojeni do tvořivé činnosti a získávají přitom důležitou studijní dovednost, jež pomáhá pochopit strukturu jakéhokoliv textu. Získají-li žáci zkušenosti s různými způsoby mapování informace, získají tím prostředky, jak zpracovávat informaci pro lepší porozumění a posléze budou moci používat svůj oblíbený mapovací postup, kde se individualitě meze nekladou.

Dále hraje důležitou roli i prostředí, ve kterém výuka probíhá. Mezi znaky společnosti, které pomáhá svým členům k dosažení úspěchu, patří

především pěstování pocitu sounáležitosti se společenstvím, zapojování členů do rozhodování a přisuzování určité míry zodpovědnosti za výsledky učení každému z nich, nabízení pomoci a povzbuzení v učení, vynakládání sil a nadšení při sledování cílů, jasné stanovení cílů a informace o úspěších a neúspěších. Ve školách by se tyto rysy měly v průběhu času vytvářet.

K tomu, abychom mohli vytvořit prostředí pro učení, je nutné dodržovat jisté způsoby chování: pozorné naslouchání, žádné shazování, mlčenlivost. Tato nebo podobná pravidla si musí skupina stanovit a dodržovat je. Důležité je, aby učitel sám předváděl vzor, jaký si mají děti osvojit.

Škola, která chce vytvořit dobré učební prostředí, se musí zdokonalovat, musí umět plánovat, aby ke změnám a ke zdokonalování přistupovaly promyšleně a systematicky, a také musí vybudovat zásady, přesvědčení a hodnoty, které se stávají způsoby jednání, kritérii očekávaného chování a uplatňovanými pravidly.

Z výzkumů vyplynuly tyto ukazatele kvality a úspěšnosti školy (Fisher, 1997, s. 166):

- vyučování rozvíjející charakter a schopnost obstát v reálných situacích (učitelé by měli mít jasné představy o potřebách svěřených dětí)
- stanovení vysokých požadavků, sledování výkonů vzhledem ke stanoveným cílům a obměňování dosažených výsledků (dobří učitelé stanovují a jasně dávají najevo vysoké požadavky na prospěch a chování)
- účinné vedení školy (vedení stanoví a zachovává zřetelný směr, jasně formuluje vizi nebo poslání školy; usnadňuje učitelům jejich práci prosazováním zásad a plánů, které jim ke kvalitnímu plnění úkolů dopomáhá; je vzorem v nasazení pro společné záměry a cíle školy)
- jasné cíle a základní hodnoty

- vytvoření profesionálního pracovního klimatu (na dobrých školách vládne duch kolektivního řízení a jednotlivci se necítí izolováni)
- pozitivní vztahy žák-učitel (motivace žáků)
- dostatečné zdroje pro zajištění výuky
- spolupráce s veřejností a obcí
- řešení problémů (na cestě k dosažení úspěšnosti se střetává škola s překážkami, které se škola snaží zjišťovat a razantně hledat jejich řešení)
- vlastní tvář školy

### 3 DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA

#### 3.1 Příprava učitele na výuku

Učitelova příprava na výuku spočívá ve dvou rovinách, a to v promyšlení dlouhodobých výukových záměrů v příslušném ročníku a postupně v přípravách konkrétních vyučovacích hodin. Dlouhodobé výukové záměry prezentuje učitel v tematických plánech učiva. Ty vycházejí z analýzy učebních osnov, učebnic, pracovních sešitů, výběru doplňujícího učiva učitelem, ze situace v příslušné třídě.

Forma učitelovy přípravy na výuku se nepředepisuje. Záleží na myšlenkové práci, kterou učitel při přípravě na výuku vykoná. Velmi důležité je dbát na tyto aspekty: cíl výuky, jakými prostředky cíle dosáhnout, výchovné možnosti, organizace vyučovacích hodin, časový projekt vyučovacích hodin a co je potřebné k realizaci přípravy. Při formulaci cílů je potřebné se seznámit s cíli, které uvádějí učební osnovy nebo obsah učiva, probrat metodiky a učebnice i další doplňující materiály. Učitel volí vhodné metody a formy práce, které bude využívat při výuce. Turek (1978) doporučuje učitelovi i v průběhu přípravy dopracovat se odpovědí na následující otázky: Proč vyučovat? (cíle). Co vyučovat? (učivo). Jak získat žáky pro učení? (motivace) Jak vyučovat? (výukové metody). Jak zorganizovat výuku? (organizační formy). Čím vyučovat? (materiální prostředky výuky). Na jaké časové úseky rozvrhnout vyučovací jednotku? (struktura vyučovacích jednotek). Jak zjistit, že vyučování probíhá tak, že se žáci opravdu učí a že se naučili? (zpětná vazba). (Kalhous, 1995)

Pokud se učitel rozhodne zodpovědně vykonávat svoji práci, začíná důslednou a pečlivou přípravou na výuku založenou na didaktické analýze učiva.

### 3.2 Učební plán a osnovy

Učební plány a osnovy jsou školské dokumenty, které byly dřív pro učitele jednoznačně závazné. Avšak v dnešní době kurikulární reformy dochází k posunu, přičemž se direktivní směrnice změnila v rámcové. Učební plány stanoví učební předmět a jeho časovou dotaci (OV v 6.- 9. ročník minimálně 4 hodiny). Učební osnovy vymezují požadavky na vědomosti a dovednosti, mají tendenci se stále rozrůstat a obohacovat se o nové poznatky. Neustálý nárůst nových poznatků nutí didaktiku hledat nové řešení k jejich zvládnutí, aby se udržela kontinuita tempa rozvoje, ale aby nedocházelo k pouhému osvojování a k přetěžování žáků. Nový přístup k výběru učiva znamenal Piagetův objev intelektuálních operací jako elementárních projevů myšlenkové činnosti dětí. Přínosem bylo také Brunerovo pojetí struktur učiva, které vedly k pochopení vzájemné propojenosti poznatků. Zaměřenost na přiměřenost struktury učiva i použitých myšlenkových operací do značné míry řešila otázku též výběru učiva (Maňák 2001). Všechny tyto tendence u nás vyústily Chlupovou zásluhou v požadavek základního učiva, čímž se rozumí podstatné, nezbytné poznatky odstupňované podle věku a schopností dětí. Vyznačuje se logickým uspořádáním. Tato orientace na základní jevy se musí stát vedoucím hlediskem při vytváření učebních osnov, při koncipování učebnic i při veškeré vzdělávací práci; představuje snahu hledat v narůstajícím toku informací řád, strukturu, souvislosti, je to úsilí o postižení věcí podstatných, klíčových, nejdůležitějších. Maňák (2001) uvádí, že s ohledem na potřeby účinného řízení výchovně vzdělávacího procesu je účelné rozlišit v učivu tyto prvky: vědomosti: fakta (jednotlivé informace, data, názvy, popisy), pojmy-znalost podstaty jevu (známé a neznámé, základní, pomocné a doplňkové, otevřené a zavřené), dovednosti (intelektuální, sensorické, motorické), návyky (myšlenkové, pracovní, hygienické), myšlenkové operace (srovnání, indukce, dedukce, analýza, syntéza) a postoje.

Analýza struktury učiva by měla vždy předcházet dlouhodobému plánování výuky i bezprostřední přípravu na ni. Při přípravě na problémovou výuku může učitel v průběhu didaktické analýzy učiva uvažovat o tom, které poznatky žákům sdělí a které by si mohli objevit sami, a na základě toho může utvořit problémovou úlohu. Např.: člověk jako občan-práva občana-pomocí řešení jednotlivých situací z textu nachází, jaké je právo.

Tato část vychází z rozboru učiva 8. ročníku OV. V učebních osnovách základní školy je občanská výuka zahrnuta mezi naukové předměty. Každý předmět na základních školách si stanovuje specifické cíle. Občanská nauka je předmět, jehož hlavní náplní a posláním je postupně formovat a rozvíjet občanský profil žáků. Předmět je vyučován na 2. stupni základní školy a je navazující na prvouku a vlastivědu 1. stupně ZŠ. Občanská nauka klade důraz na významné události v životě žáka, seznamuje s postavením jednotlivců ve společnosti a její strukturou. Orientuje se na osobní život, formuje žákovy vnitřní postoje, seznamuje je s žádoucími modely chování a také se snaží pomoci utvářet pozitivní hodnotové orientace. Při vyučování tohoto předmětu je důležité dbát a záměrně se orientovat na utváření celkové představy o mravních a právních předpokladech mezilidského chování, o lokálních i globálních problémech současné společnosti; dovednosti orientovat se v rozmanitých životních situacích a umět využít přiměřené mezilidské komunikace; získat znalosti z oblasti práva, ekonomie apod.

Učivo je členěno do jednotlivých tématických celků, v jejichž rámci je dále děleno do orientačních bloků základního a rozšiřujícího učiva, přičemž základní učivo by mělo být naplněno v celé šíři a rozšiřující je ponecháno k posouzení jednotlivým učitelům.

V občanské výchově je důležité dávat velký pozor na aktuálnost jednotlivých údajů a dat. Vyučující musí získat přehled o dosavadních znalostích žáků a následně postupně a systematicky je rozšiřovat a prohlubovat.

V osnovách jsou stanoveny dva bloky: 6.-7. ročník a 8.- 9. ročník. V bloku 8.-9. ročníku jsou tyto tématické celky: Člověk a citový život, Člověk a rodinný život, Člověk a pracovní život, Člověk a občanský život, Člověk a právo, Stát a právo, Stát a hospodářství, Nadnárodní společenství a Životní perspektivy. Každý tématický celek je stručně charakterizován a vždy obsahuje základní informace o tom, jaké výstupy by žák po absolvování určitého celku měl žák zvládnout.

V rámci 8. ročníku se setkáváme hlavně s tématickými celky Člověk a citový život, Člověk a rodinný život, Člověk a právo, Stát a právo. Je pravděpodobné, že každý učitel si skladbu 8. a 9. ročníku může upravit svým potřebám. V tomto členění vidíme jasnou logiku; co se týče člověka a jeho okolí tvoří nepodstatnou část života žáka. Právě žák 8. ročníku, v tomto období dospívání a puberty, potřebuje podat pomocnou ruku, jež dobrý kantor dokáže vhodně nabídnout. Samozřejmě se musí žáci v tomto ročníku seznámit se základy práva. Do 9. ročníku jsou ponechány celky týkající se státního hospodaření, pracovního života (žáci se rozhodují, které povolání jednou budou chtít vykonávat a podávají přihlášky na další vzdělávání), občanského života a náležitosti spadající do nadnárodní oblasti (mezinárodní organizace, nadnárodní společenství) a také životní perspektivy (výhledy, cíle). Proto 9. ročník by měl citlivě uzavírat jakousi etapu společenského života žáka. Měl by završit vzdělávání v tomto předmětu za celých devět let základní školní docházky a vyzbrojit žáka pro další utkání v životě.

*Jednotlivé celky :*

*a) Člověk a citový život*

Mezi nejdůležitější pojmy v tomto celku patří city, citové vlastnosti a potřeby v citovém životě. Žák by měl být připraven k zvládnání různých životních situací (zklamání, neúspěch), měl by být citově odolný, vyrovnaný jedinec, který se umí v takových situacích chovat a ovládat. Důležité je také naučit žáky rozlišovat mezi pozitivními a negativními

projevy lidského chování a samozřejmě zdokonalovat se v mezilidských vztazích.

*b) Člověk a rodinný život*

Žáci se seznamují s rodinným životem. Pojmy jako manželství, rodičovství a rodina vůbec mají své nezastupitelné místo v tomto celku. Žák by měl racionálně uvažovat o výběru životního partnera, umět zvážit význam hmotného zabezpečení rodiny, znát práva a povinnosti rodičů i dětí a také se seznámit s pojmy jako je adopce nebo náhradní rodinná péče.

*c) Člověk a právo*

Žáci se připravují na to, že se stanou velmi brzy osobami s trestní odpovědností. Už to budou oni, kdo ponese vinu a trest za své chování. Seznámí se proto prostřednictvím tohoto celku s pojmy z právní teorie: právní norma, zákony, seznámí se s ústavou, s nejrůznějšími protispolečenskými jevy s následnými postihy a také prevencí.

*d) Stát a právo*

V rámci 8. ročníku si žáci uvědomují vztah ke státu. Seznamují se nejen se vznikem státu a politických zřízení, ale hlavně s demokratickým principem, založeným na rozdělení tří základních mocí ve státě (legislativa, exekutiva a jurisdikce). Důležité je, aby si uvědomili, že se stávají občanem, který se začíná podílet na veřejných záležitostech. V neposlední řadě se seznámí s politickými stranami a národními menšinami.

### **3.3 Rámcový vzdělávací plán**

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vycházejí z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;



podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Rámcový vzdělávací plán klade důraz na rozvíjení dovedností užitečných v praktickém životě a rozvíjí mezipředmětové vazby.

### **3. 3. 1 Cíle základního vzdělávání**

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů: umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti, vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet u nich vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi a pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

### 3. 3. 2 Problém v RVP ZV

Celkem šest klíčových kompetencí představuje souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ. Smyslem a cílem vzdělávání by mělo být vybavit žáky souhrnem těchto kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou to tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Kompetence vedle sebe nestojí izolovaně a musí být rozvíjeny a utvářeny v průběhu celého procesu vzdělávání. Přesto je důležité v rámci této práce zaměřit se na kompetenci k řešení problémů.

#### **Kompetence k řešení problémů**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledává informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení, užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení podobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů

- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

V rámci této kompetence by měl učitel v co největší míře podporovat tvůrčí atmosféru ve třídě, formulovat aktuální a přitažlivá témata s vhodnými příklady ze známého prostředí. Významnou úlohu hraje motivace, v co největší míře problémovými úlohami z praktického života.

### **3. 3. 3 Občanská výchova v RVP ZV**

V RVP ZV se už nesetkáváme s jednotlivými předměty, ale se vzdělávacími oblastmi, kterých je celkem devět. Jednotlivé oblasti se dále specifikují ve vzdělávacích oborech. Předmět občanská výchova je zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a společnost se vzdělávacími obory dějepis a výchova k občanství.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost by měla zajistit, aby žáci byli vybaveni znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jejich aktivní zapojení do života v demokratické společnosti.

Seznamuje žáky s dějinnými souvislostmi a s důležitými společenskými jevy, jež se promítají do každodenního života. Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů. Pomáhá utvářet a pěstovat zdravé vědomí příslušnosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu. A v neposlední řadě přispívá ke vzdělávání v oblasti prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, a výchova k toleranci a respektování lidských práv a svobod.

#### **Výchova k občanství**

Tento vzdělávací obor se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb (Rámcový vzdělávací plán 2004, s. 35). Velký vliv osobní zkušenosti žáka ho vede po cestě k realistickému sebepoznání,

utváření vztahů s druhými lidmi. Žák je seznamován s nejrůznějšími vztahy, ať rodinnými, hospodářskými, politickými. Důraz je kladen na rozvíjení občanského a právního vědomí žáků. Důležitým faktorem je aktivní účast n životě v dnešní demokratické společnosti.

Rámcový plán nám poskytuje přehled učiva pro 2. stupeň bez udání ročníku. Škola musí sama při sestavování RVP rozložit učivo podle potřeb vzdělávacího plánu jednotlivých škol. Je zde celkem 5 oblastí, u nichž jsou specifikovány očekávané výstupy a učivo. Je to jmenovitě: Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Stát a hospodářství, Stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět. Jednotlivé očekávané výstupy viz na [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz) (Rámcový vzdělávací program, základní vzdělávání).

### **3. 3. 4 Co by měl umět žák 8. ročníku v OV**

Žák by měl na příkladech objasnit, proč a čím se mohou lidé odlišovat v prožívání důležitých životních situací; charakterizovat kladné a pro zdravý vývoj osobnosti dospívajícího důležité citové vlastnosti; uvést příklady situací, ve kterých se projevuje citová odolnost člověka; rozpoznat a správně rozlišovat rozdíl mezi citovou odolností a bezcitností (cynismem). Dále by měl popsat jakými způsoby dospívající člověk překoná přechodnou změnu citových stavů a nálad; uvést v jakých citových vztazích se může člověk v průběhu svého života ocitit; uvést příklady kladných a záporných projevů chování a jednání v mezilidských vztazích; na příkladech správně rozlišovat přátelství vhodné a nevhodné, rozpoznat možné následky nesprávné osobní volby pro vlastní život; na příkladech popsat a objasnit, jak se ve vzájemných vztazích odráží ohled k postojům, potřebám, zájmům a citům druhého člověka; uvést příklady nejběžnějších stresových situací, popsat základní způsoby, jak se jim vyhnout eventuelně jak jim čelit a jak je úspěšně překonat.

Měl by umět vysvětlit, za jakých podmínek může člověk uzavřít manželství; objasnit, jaký význam má zodpovědná volba partnera pro jeho budoucí vývoj v dospělosti; zdůvodnit význam hmotného zabezpečení mladé rodiny, uvést příklady možných problémů hmotně nezajištěné rodiny mladistvých partnerů; uvést příklady možných důsledků předčasně (neuváženě) založené rodiny, charakterizovat hlavní problémy citově (sociálně) nezralé rodiny; uvést, jaká základní práva mohou rodiče uplatňovat vůči sobě navzájem a jaké základní povinnosti mají vůči svým dětem; popsat základní práva nezletilých dětí v rodině, uvést příklady základních povinností dospělých dětí vůči svým rodičům; popsat, jaký význam má mravní a právní ochrana dítěte v případě rozvodu jeho rodičů; objasnit, v čem spočívá podstata právní ochrany rodičovství, uvést příklady péče státu o mladou rodinu; uvést příklady činnosti předmanželských a manželských poraden, vysvětlit jaké problémy mohou partnerům pomoci řešit; vysvětlit, jaký význam má pro děti vyrůstající mimo vlastní rodinu náhradní rodičovská péče; uvést příklady vyhovující náhradní rodiny.

Žák by dále měl vysvětlit a zdůvodnit, jaký význam mají symboly suverenity státu, uvést a popsat symboly suverenity státu; rozlišovat typické vlastnosti a charakteristické rysy režimů demokratických a autokratických, uvést jejich příklady; na příkladu vztahu státní správy a samosprávy popsat základní principy a způsoby demokratického řízení státu; objasnit rozdíly v činnosti zákonodárných, výkonných, správních a soudních orgánů státu, uvést příklady jejich typických funkcí a úkolů; uvést příklady nejdůležitějších způsobů, jakými se občan může podílet na veřejných záležitostech; objasnit, jaký význam mají volby v demokratické společnosti, vysvětlit, jak mohou volby ovlivnit tvářnost politického zaměření státu; vyložit, co všechno potřebuje občan vědět k tomu, aby se mohl aktivně zapojit do voleb jako volič; uvést příklady důležitých politických stran ČR, rozlišovat jejich programy, zasadit jejich politickou činnost do správných souvislostí; objasnit význam vnější a

vnitřní ochrany našeho státu v minulosti a v současnosti, uvést příklady typických úkolů orgánů vnější a vnitřní ochrany státu; uvést nejdůležitější národnostní menšiny.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 PROBLÉMOVÉ ÚLOHY

### 4.1 Jak zvolit téma

Volba tématu hraje při projektové metodě velmi důležitou roli. Je zapotřebí se na volbu tématu podívat z několika aspektů. Volbu tématu určují tyto faktory: žák – učitel, život – fantazie, učivo dané osnovami – situace ze života.

*Žák – učitel:* při tomto faktoru se zpravidla setkáváme s jednou z následujících variant. Téma přinese učitel, rozpracuje ho na delší dobu a vše připraví (pomůcky, činnosti,...); učitel přinese námět, žáci ho přijmou, rozpracují a popřípadě přinášejí další náměty; podnět přinesou sami žáci a společně s učitelem námět dál rozpracují.

*Život – fantazie:* Projekt je spojen s životní praxí a toto spojení projektu s životem patří mezi základní znaky projektu. Projekt by se měl blížit skutečným projektům ze světa dospělých a přibližovat práci v jednotlivých oborech. I když budeme vycházet ze světa fantazie, měli bychom se do života vrátit, tedy vyústit v realitě.

*Osnovy – situace ze života:* Při posouzení tohoto faktoru je potřeba mít na mysli, že má-li být projekt efektivní součástí vzdělávání, měl by naplňovat cíle výchovy a vzdělávání. Učitel by měl zodpovědně promýšlet návaznosti na minulost, a přitom mít na mysli budoucnost při dalším studiu žáka. Pozor na situace dané osnovami, ale vzdálené všednímu životu.

### 4.2 Brainstorming (burza nápadů)

Po volbě tématu lze v úvodní části projektu použít metodu tzv. brainstormingu (viz. výše), jehož autorem je americký psycholog Alex F. Osborn. Při brainstormingu má dojít k vyslovení námětů vhodných pro další



činnosti v průběhu projektu. Účastníci brainstormingu musí přijmout jistá pravidla. Každý účastník říká náměty, které se mu honí hlavou, které ho k danému tématu napadnou. V této fázi nekritizujeme, neexistují špatné a dobré odpovědi.

Každou myšlenku je třeba zapsat. Brainstorming by se neměl příliš brzy ukončovat. Ze začátku dochází k tomu, že účastníci vyslovují jen zcela konvenční náměty.

Až poté, co je vyčerpají, popustí uzdu své fantazii a jsou více tvořiví, přičemž produkuje originální náměty. Nápad jednoho účastníka může vzbudit další nápady ostatních účastníků. Po fázi tvorby námětů musí dojít k hodnocení. Posuzujeme realizovatelnost nápadů, přínos a efektivnost. Při fázi tohoto hodnocení je potřeba pracovat s informacemi (informacemi, učebnicemi,...)

### **4.3 Základní osnova**

Po brainstormingu, při kterém jsme si zaznamenali vhodné náměty, je potřeba celou úlohu didakticky rozpracovat. Učitel by měl mít jasno, jaký je jeho cíl. Zná-li cíl, může zvažovat cestu, po které se vydá. Jelikož žáci mohou také určovat směr této cesty, je zapotřebí mít připraveno několik variant, a co více, mít stanovené určité klíčové body, kterých je zapotřebí vždy dosáhnout, aby byl naplněn cíl projektu.

Při promýšlení osnovy práce musí učitel zohledňovat úroveň vědomostí a dovedností, které mají žáci při vstupu do problému, přičemž můžeme procvičovat a opakovat, nebo objevovat nové poznatky, což je vždy náročnější.

### **4.4 Materiální zajištění**

Materiální zajištění především sleduje práci s informačními zdroji. Již při přípravě by si měl učitel ujasnit a rozmyslet, jaké informace žáci budou

potřebovat a kde je budou hledat. Pro konkrétní úlohu si připravíme, popřípadě doplníme knihovnu dalšími publikacemi a zajistíme její dostupnost. Určitě velmi uplatníme i denní tisk, časopisy, katalogy apod.

Žáci by měli mít možnost používat počítač a internet.

Podle charakteru zadané úlohy budou žáci potřebovat i další pomůcky a materiál, jako například archy papíru, čtvrtky, barevný papír, látky, barvy, pastelky, fixy apod.

Pozor, aby učitel nepřipravoval veškeré potřebné pomůcky sám-spoustu si jich žáci vyrobí, popřípadě zajistí sami.

Učitel by měl mít na mysli, že je nejdůležitější vše promyslet, žáky motivovat a celou činnost žáků dokázat zorganizovat.

Pro lepší spojení školy se životem se nabízí také velké množství institucí a různých organizací, které se výborně hodí do různých problémových úloh.

## **4.5 Realizace**

Co se týče realizace, práce probíhá diferencovaně, dle vnějších i vnitřních potřeb.

V rámci jedné úlohy žáci pracují ve skupinách, jindy samostatně, popřípadě pracovat společně s učitelem. Vždy je ale potřeba dokázat reagovat a přizpůsobovat organizaci práce aktuální situaci.

V případě, že je přiměřeně materiálně a organizačně zabezpečení, mají žáci možnost projevit svou iniciativu, vyjádřit svou představu o řešení vzniklého problému a diskutovat o ní s dalšími. V případě, že tomu tak není, musí se žáci (případně za pomoci učitele nebo dalších osob) ještě během přípravné fáze práce na projektu pokusit o zlepšení materiálního a organizačního zabezpečení nebo hledat jiné alternativy řešení. V každém případě to znamená mobilizaci jejich sil a směřování k řešení problému. Přitom žáci vykonávají různorodé činnosti (ovšem organizovaně a alespoň rámcově podle předem připraveného

harmonogramu). Tyto práce svou pestrostí a rozmanitostí obvykle přesahují rámec tradičního vyučování. Jsou pro žáky (ale i učitele) velice náročné. Podporují rozvoj komunikačních dovedností, vyžadují koordinaci a kooperaci na jedné straně a samostatnost na straně druhé. I když pracují žáci samostatně, bez viditelného vnějšího zásahu učitele, neznamená to, že by byl učitel zbaven svých povinností a kompetencí. Jen je realizuje v jiné podobě a jinými prostředky.

Touto etapou se tento druh vyučování nejvíce odlišuje od tradičně vedeného vyučování, protože iniciativu, včetně odpovědnosti za výsledky své práce, v něm přebírají žáci. Podle našich zkušeností musí ale jak učitel, tak žáci získat alespoň minimální zkušenosti s tímto typem vyučováním, aby se mohla práce ve třídě rozvinout v plné šíři.

## **4.6 Vyhodnocení**

Při tomto druhu práce je zapojena celá skupina žáků, kteří diferencovaně pracují. Žáci i učitel testují, co dokáží v rámci daného projektu vytvořit. V průběhu by tedy mělo docházet k dílčímu hodnocení. Učitel by měl umět v každé fázi projektu pochválit, vhodně dále motivovat, reagovat na nové situace.

K základním úkolům učitele dále bezesporu patří soustavně a všemi vhodnými prostředky zjišťovat aktuální stupeň osvojení učiva žáky, při negativních výsledcích analyzovat jejich příčiny a hledat cesty k nápravě. Příčiny nedostatků mohou být spojené jak s žákem samotným (žákovy neracionální způsoby učení, jeho životní podmínky včetně podmínek pro práci ve škole), tak se špatnou metodickou prací učitele. Učitel by ale měl vždy v první řadě usilovat o nápravu nedostatků, jejich odstranění a ne o potrestání žáka (nejčastěji špatnou známkou).

Problémové úlohy dovolují svou podstatou zachovávat při hodnocení kvalitativní hlediska, která umožňují každého hodnotit podle jeho předpokladů, schopností a podmínek, ve kterých pracuje. Přitom můžeme mapovat schopnosti žáků vypořádat se s řešením neznámého problému a ocenit každý posun žáka vpřed. V mnoha případech je to samozřejmě velice obtížné a subjektivní. Proto při hodnocení žákova výkonu při práci uplatňujeme také kvantitativní hlediska, nejčastěji testujeme úrovně osvojení vědomostí a dovedností, které měly být rozvíjeny a analyzujeme textové i jiné materiály, které jsou výsledkem práce žáků.

Práce by měla žáky bavit, měli by umět výuku prožít a v závěru přijmout hodnocení své práce.

Při závěrečném posuzování nehodnotíme, jak se práce zdařila učitelům, ale co to přineslo žákovi. Hodnocení může mít různé formy, např. diskuze v kruhu.

Přesto nejde ohodnotit jen výsledek práce, měli bychom mít na mysli hodnocení celého procesu učení.

## **4.7 Úskalí práce**

Je to metoda, při níž je zapotřebí znát své žáky. Pokud nebudeme své žáky znát, může se připravená práce s problémovými úlohami zcela minout účinkem. Vše musí být velmi pečlivě promyšleno, jinak se může stát, že se nedosáhne vytyčeného cíle, popřípadě se od svého cíle zcela odkloní a nesplní tím své poslání. Při tvorbě úloh je nutné dbát na systematizaci učiva, aby si žáci vytvářeli správné představy a nedocházelo k dezorientaci žáků. Učitel musí dbát postupnost poznatků (od jednoduššího ke složitějšímu), neboť by mělo docházet k utváření uceleného pohledu na daný problém v celém systému. Žáci by měli být vhodně motivováni nejen volbou tématu, ale také radostí z práce, úspěchem, oceněním výsledků, uspokojením vlastních potřeb

apod. Důležité je také zohlednit práci s nadanými žáky a s žáky slabšími, aby se nestalo, že se slabší žáci do práce nezapojí.

## 4.8 Příklady problémových úloh

Příklady problémových otázek vybraných z učiva 8. ročníku:

### a) Přátelství

*Zadání úlohy:*

Zkuste vlastními slovy popsat, co to pro vás znamená přátelství. Četba krátkého úryvku o přátelství-J. Žáček, Encyklopedie. Kdo je to skutečný přítel? Jaký by měl být? Jaké má mít vlastnosti? Jak by se k vám měl chovat? Mám skutečného přítele? Co o něm vím?

Myslete na svého nejlepšího přítele a pokuste se o něm vypravovat, co možná nejpodrobnější informace: jak je vysoký, jakou má barvu očí, jakou barvu vlasů, jaká je jeho nejoblíbenější činnost, kterou hru hraje nejraději, jaké má koníčky, jaký prospěch ve škole, co si nejraději obléká, které jídlo má nejraději, v čem je skutečně dobrý, kde jsou jeho slabiny, z jakého dárku by měl největší radost, co by ho dokázalo rozesmutnit, jaké má starosti.

Co je snadnější-získat či udržet si přátele? Víte, čím byste si mohli popudit své přátele? Jak je od sebe odradit?

*Organizace činnosti:*

Na začátku proběhne motivační vyprávění, při kterém učitel představí situaci (např. mám výborného přítele, vždy mi pomůže, ale jednoho krásného dne chtěl, abych kradl.) Proběhne krátká diskuse a motivace k pojmu přátelství.

Další organizace: Utvoří skupinky po 4-5 spolužácích. Každý sestaví svou charakteristiku přítele, poté si vzájemně charakteristiky svých přátel

přečtou. Společně se snaží sepsat co nejvíce možností, jak své přátele odpudit, ztratit.

Nakonec sepiší vtipný „pracovní postup“ pro ostatní skupiny, ve kterém radí, jak nejlépe ztrácet své nejlepší přátele.

Následuje diskuse.

Myslím že skutečný přítel je ten člověk, před kterým nemusím nic hrát. Nemusím se před schůzkou s ním házet do gale a můžu být svá. Svě nejlepší kamarádka jsem také vděčná za její rady. Také je dobré být s kamarádem naladěna na stejnou vlnu. Ať už se týká zájmu, vkusu nebo humoru. Mnohdy koukám na své spolužáky které se spolu pořád něčemu smějí a nechápu je. Ale pak si vzpomenu na svého kamarádka a na naše chování a říkám si, že nás okoli také možná nechápe.

Když ji máš popsat, tak asi takto:

Aneta je o něco menší než já, má blondáté vlasy, zelené oči, nevím, jaká je její nejbližší činnost, ptž ona dělá mnoho věcí. Nejjedší ale jsem, když si spolu jdeme sehnout do naší oblíbené kavárny. Co se týče jejího studia, je velmi svědomitá a taktičtí.

Nejjedší nosí kalhoty a jednoduchá bavlnná trička. K jejím nejbližším jídlům patří asi sůlčková a nejrůznější druhy sušenek Babe. Je také moc dobrá v sušených prasích a deobných opravách. Opak mě ☺ Mezi slabiny bych zařadila asi její smysl pro pořádek ve věcech. Přijde mi, že je pěkná puntičkářka ☺

Co se týče věcí, které by jí mohly srozmítnit, tak to bych musela asi hodně přemýšlet. Myslím iže Aneta je dost silná osobnost, kterou jen tak nic nerozhází.

Nemá nějaká výrazná trapení, Spíše všechny problémy. Líbí se mi na ní, jak je stále v pohodě a v dobré náladě. Hojně ji využívám jako svou veličku.

Ukázka „Přátelství- můj nejlepší přítel“ (žákyně 8. ročníku):



Ukázka postupu diskuse „Jak ztratit, odpudit přátele“ (poznámky- hesla), (žáci

8. ročníku):

1) Podle mého názoru je snadnější získat přátele. Někdy si je  
a naučovat hlubší přátelství je daleko obtížnější

Myslím, že získat přátele je snadnější. Ale až postupem času zjistíme, jestli jsou opravdoví.

Těžké jsou obě věci, nesázení je u nás, ale také má něco, jak rychle si  
máš přátel k těm, to pak nám přijde, že je mnohem těžší si přátele najít...  
Ale pro mě osobně je asi těžší si je udržet - vždyť skládat může  
každý a vše může být pěkné

Pro mě je snadnější přátele si získat, udržet si je byro' těžší  
protože na první pohled nepoznáme jasně opravdoví jsou až časem se  
zjistíme zda se na ně dá spolehnout.

2) Přátele nejraději od sebe odpudíme, odstraním přičiněním, -  
krádeží

Změnou chování, neustálou nespokojeností, výčitkami, nedostatkem empatie  
Chování, neuvážená, změnou chování, zlobivostí se jsou sebou samými  
odpučit je můžeme - tím, čím nejvíce činem proti nám

3) Mlčet, podvádět, odmít dlouhodobě časem

vysazovat osobní věci, pomlouvat

mlčet, medítat si má ně čas, odbočovat je, pomlouvat je

mlaní, podvádění je, pomlouvání, neovládání jim delší období

Poznámky k názorům žáků plynoucí z diskuse:

Podle žáků osmého ročníku je velmi snadné si přátele získat, ale nikdy nevíme,  
jestli jsme opravdu získali ty správné kamarády. Většinou až čas prověří, jak  
jsou přátelství pevná. Odpuzení přátelů je velmi snadné a většinou je to



z vnitřních pohnutek člověka, vycházejících velmi často ze změn našeho chování. Čím si takové kamarády můžeme odpudit? Co nám vadí? Lhaní, pomluvy, nedostatek času nás vzdaluje od těch správných pevných přátelství.

## **b) Výběr budoucího partnera**

*Zadání úlohy:*

Seřaďte podle důležitosti hodnoty, o nichž si myslíte, že budou rozhodující při výběru vašeho budoucího partnera: krása- něžnost- sexuální zkušenost- styl oblékání- podobnost zájmů- popularita ve skupině- inteligence- věrnost- čestnost- upřímnost- spolehlivost- odpovědnost.

Porovnejte svůj žebříček hodnot se spolužáky. Pak vytvořte skupinky stejného pohlaví, které mají stejné či obdobné pořadí hodnot v žebříčku.

Sestavte ve skupině obraz budoucího partnera.

*Organizace činnosti:*

Jednotlivé skupiny (chlapci a děvčata odděleně) se snaží pomocí kompromisů, přesvědčování a ovlivňování členů ostatních skupin dospět k výslednému pořadí, které bude víceméně přijatelné pro všechny skupiny.

Porovnejte chlapecký a dívčí žebříček hodnot.

## **c) Alkohol jako droga**

*Zadání úlohy:*

Alkohol a my- diskutujte nad kladnými a zápornými účinky alkoholu. Se zápornými účinky pracujte ještě dále a sestavte pořadí od nejdůležitějších až po méně důležité.

*Organizace činnosti:*

Rozdělte se na dvě skupiny. Jedna bude mít za úkol sepsat všechny kladné účinky alkoholu na člověka, druhá pak všechny záporné účinky, na které přijdete.

Z negativních účinků vyberte pět nejdůležitějších, které si každý žák seřadí podle svého uvážení od nejdůležitějšího (1) až po nejméně důležitý (5).

Vytvořte skupiny žáků podle podobnosti pořadí a snažte se dospět k pořadí, na které je schopna přistoupit většina skupin.

Zjistěte ceny deseti různých alkoholických nápojů. Zjistěte, kolik toho takový průběrný alkoholik vypije, a pracujte s cenami na úkor jeho výdajů za den, týden, měsíc a rok.

*Ukázka postupu, „kladné a záporné účinky alkoholu“:*

Všechny kladné účinky alkoholu na člověka.

- dobrá nálada, veselost, ~~bez hranic~~, bez zábran
- veselost, volnější chování,
- forma zábran, volnější, léčivost
- lepší účinek (hory, voda, ...) } jen některé
- dobrá chuť
- na řízení, na spaní, na náladu (ziva) ... možná i cizce

Všechny záporné účinky alkoholu na člověka.

Z negativních účinků vyberte pět nejdůležitějších, které si každý žák seřadí podle svého uvážení od nejdůležitějšího (1) až po nejméně důležitý (5).

- návyk (3), zdravotní problémy (1), finance (4), důsledky nového chování pod vlivem alkoholu (2),
- agresivita (1), návyk (3), neochota (5)  
spáchání trestné činnosti pod vlivem alkoholu (2), objasnění poměru (4)
- 1) agresivita 3) návyk 2) neovladatelnost, 4) peníze 5) špatná úmota
- ↑ úroveň na úrovni (pod vlivem alkoholu → keře)
- obžerství, ospalost, nevolnost, ...
- dráždění, zvracení, ...
- vzor pro děti, manuální reflexy, ne učím mluvit s ním

**Hodnocení žákovských odpovědí:**

Požívání alkoholu nás uvolňuje, odbourává zábrany, jsme veselí, má hřejivé a léčivé účinky. Mezi špatné účinky alkoholu žáci zařadili na první místo agresivitu. člověk pod vlivem alkoholu jedná impulsivně, často nekontrolovatelně. Žáci si uvědomují, že je alkohol návykový a že se za něj musí zaplatit.

#### **d) Cesta života**

**Zadání úlohy:**

Pokuste se každý sám za sebe nakreslit na arch balicího papíru svou „cestu života“ od narození až po dnešní den. Svoji cestu doplňte kresbou všech změn, překážek, radostí, porážek i vítězství, které vás v životě potkaly.

**Organizace činnosti:**

Každý samostatně tvoří svou cestu života. Potom učitel vybere několik anonymních „cest“ a spolužáci se snaží interpretovat, tj. rozluštit a vysvětlit význam znaků, které autor v kresbě použil.

#### **e) Čím budu?**

##### *Zadání úlohy:*

Promyslete si, jaké povolání by vás bavilo, jak vaše studium na základní škole ovlivňuje vaše budoucí zaměstnání, kde jinde se můžete věnovat přípravě na budoucí povolání (zájmy, koníčky, zájmové kroužky).

##### *Organizace činnosti:*

Každý za sebe zapište své úvahy. Na arch balicího papíru zakreslete svou postavu a doplňte do ní jednotlivé údaje: vaše schopnosti, zájmy, osobní vlastnosti postavy a tělesnou a zdravotní charakteristiku postavy. Nakonec diskutujte ve třídě o tom, jaké povolání bychom dané osobě doporučili.

Ukázka „Má postava – mé vlastnosti, schopnosti, zájmy“

David

Čím bych chtěl být (co by mě bavilo):

být kuchařem

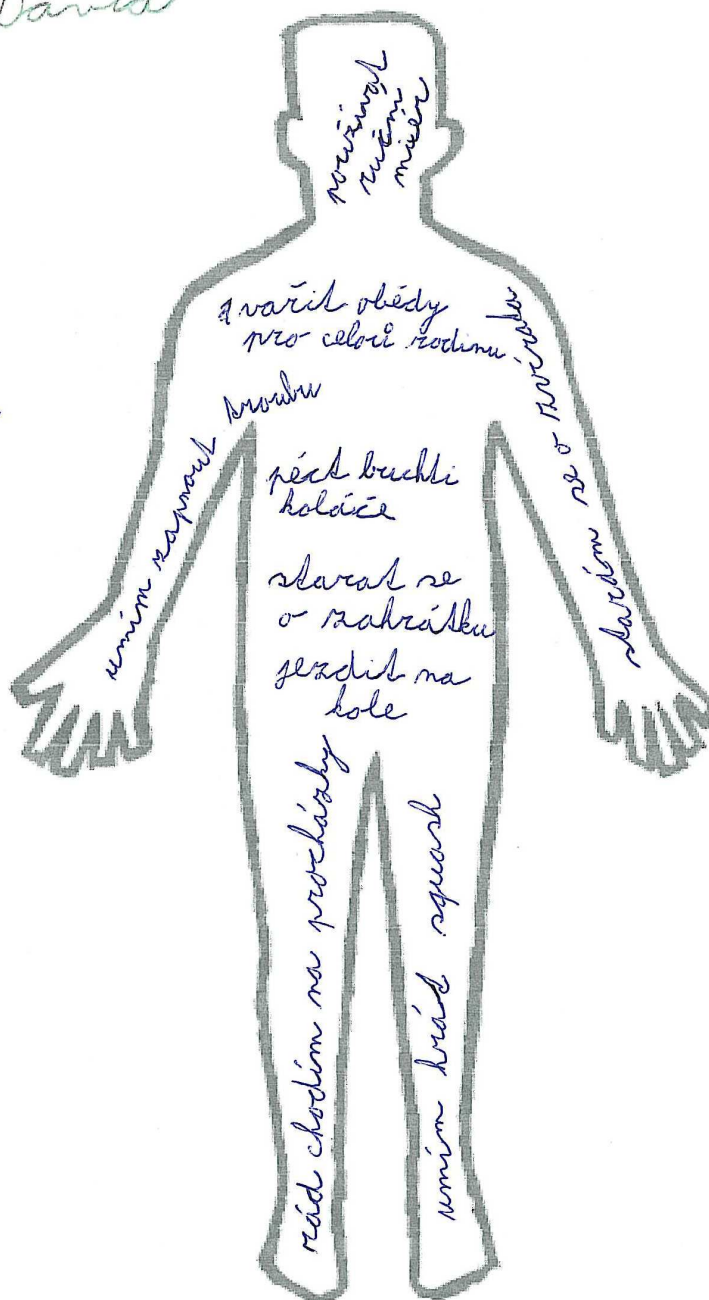
Zájmy a koníčky:

Rád jezdím na kole  
peču buchty  
starám se o radračku

Tělesná a zdravotní charakteristika:

měřím 160cm  
vážím 70 kg  
mám hnědé vlasy  
černé husté obočí  
dlouhé řasy  
hnědé oči

Jsem zdravý



Co by mi doporučila třída (spolužáci): KUCHAŘ

## 5 PROJEKTY

### 5.1 Projekt I.

**Název: Budeme mít miminko?**

Jedná se o projekt, který probíhá v průběhu čtyř vyučovacích hodin. Uvedený projekt podněcuje žáky k zamýšlení se nad realitou, kolik musí budoucí rodiče mít do začátku se svým dítětem.

**Téma:** Založení rodiny

**Cíl projektu:** Cílem projektu je seznámit žáky s finanční stránkou pořízení si dítěte.

**Mezipředmětové vztahy:**

- matematika: výpočty
- přírodopis: anatomie člověka-ženy, těhotenství, zplození, porod

**Pomůcky:** články týkající se pořízení dítěte, tužky, papíry, internet, literatura

**Výsledná činnost žáků:** Žáci se rozdělí do dvojic, kde každý bude mít svou roli. Budou zjišťovat, co vše potřebujeme na start života s miminkem. Sestavení dotazníků pro matky, pro rodiče. Po sestavení seznamu potřebných věcí obejdou obchody s potřebami pro miminka a zjistí ceny. Ve finále spočítají, kolik to vše stojí. Poslední část-porovnání zjištěných údajů. Diskuze na téma: Jak je finančně náročné mít miminko.

**Vztah k učivu:**

Člověk a rodinný život; Člověk ve společnosti

### **Návrh práce na projektu:**

- 1.hodina: Žáci vytvoří smíšené dvojice, které budou představovat partnery po dobu práce na projektu. Seznámí se s tématem. Shromáždí články o tom, kdy se rodiče vyjadřují k finanční stránce pořízení si miminka.
- 2.hodina: Sestaví dotazník a podle něj seznamy, co vše je nezbytně nutné, nutné, vcelku nepotřebné.
- 3.hodina: Zjišťování cen. Počítání.
- 4.hodina: Diskuze na dané téma v rámci třídy. Porovnání jednotlivých výsledků dvojic. V samém závěru dojde k zhodnocení průběhu projektu.

### **Náměty k dalším projektům:**

Předporodní balíček (Každá žena má připravené věci, které si vezme s sebou do porodnice- co takové zavazadlo obsahuje.)

První týden života dítěte (Co vše spotřebuje dítě ve svém prvním roce života- očkování, oblečení, jídlo, pleny apod.)

Vstup dítěte do školy (Každý prvňáček potřebuje školní aktovku, penál, přezůvky,... Kolik toto vše stojí?)

Druhé, popř. další dítě (Pořízení si druhého a dalšího dítěte- Jak se odlišuje veškerá organizace oproti prvorozenému dítěti)

### **Ukázka práce na projektu:**

*Ukázka „Dotazník pro budoucí matky, rodiče- odpovědi jedné dotázané budoucí matky“:*

### Budeme mít miminko- Co potřebujeme?

1. co je nezbytně nutné mít před narozením dítěte? *postýlka, kočár,  
5x body, 10x dupačky, pleny, lehátko do  
kupy, samička, autosedačku, dětská kosmetika*
2. co je nutné mít? *dudlík, kojenecké labvre,  
odsávací čka, přebalovací puld, samonovačka,*
3. co je vcelku nepotřebné mít? *leptomír do vody,  
mleka na postýlku, ohračku,  
holotoč nad postýlkou,*
4. těšíte se na miminko? *ano*

Ukázka „Seznam- Co potřebujeme pro miminko a kolik to vše stojí“:



# Co potřebujeme: ZÁKLADNÍ VÝBAVA

- postýlka (polštářek, peřinka, povlečení) <sup>3320,-</sup> <sup>240,-</sup> <sup>389,-</sup>
- kočár <sup>2482,-</sup>
- autosedačka 0-36 kg <sup>3220,-</sup>
- oblečení (kosilka, body, dupačky, svetříčky, čepičky) <sup>3x115,-</sup> <sup>5x110,-</sup> <sup>5x130,-</sup> <sup>4x183,-</sup> <sup>2x130,-</sup>
- látko do vany <sup>23,-</sup>
- pleny - plenkové koblodky <sup>20x26,-</sup> <sup>5x69,-</sup>
- deka <sup>44,-</sup>
- kosmetika: olej, šampón, krém, šampón <sup>17,-</sup> <sup>18,-</sup> <sup>31,-</sup> <sup>176,-</sup>
- zavazadla <sup>671,-</sup>

3320  
 240  
 389  
 2482  
 3220  
 345  
 550  
 650  
 732  
 260  
 230  
 520  
 207  
 441  
 17  
 18  
 31  
 176  
 671  


---

 14 269,-

## 5.2 Projekt II.

### **Název: „Nej“ České republiky**

Jedná se o projekt, který probíhá v průběhu čtyř až pěti vyučovacích hodin. Práce v cestovní kanceláři bývá častým námětem projektů, přesto toto téma umožňuje integrovat nejrůznější učivo. V rámci občanské nauky je pro tento projekt rozhodující vazba na celek má vlast, můj domov, tedy Českou republiku, kdy se žáci mají zamyslet a prozkoumat nejlepší prázdninové destinace v ČR pro cizince.

**Téma:** Vztah k vlastní zemi

**Cíl projektu:** Cílem projektu je podnítit žáky, aby se zamysleli nad tím, na jaká místa ČR můžeme být pyšní, kam bychom doporučili výlet, dovolenou pro cizince z nejrůznějších koutů světa. V průběhu projektu v rámci vytvořených skupin pracují na informačních letáčích, které pak vytvoří katalog „nej“ míst v ČR.

### **Mezipředmětové vztahy:**

- český jazyk: uvědomit si chyby v psaném projevu, opravit je a odůvodnit
- zeměpis: pracovat samostatně s mapou, vyhledávat informace v literatuře
- výtvarná výchova: rozvíjet fantazii a tvořivost, pracovat volně s materiálem
- cizí jazyk: překlad určitých částí katalogu do cizího jazyka

**Pomůcky:** dopis od člověka-zakladatele cestovní agentury v jedné z evropských zemí, který se zajímá a orientuje na ČR, požaduje katalog, ve

kterém najde deset nejlepších destinací v ČR, aby mohl organizovat zájezdy turistům, barevné papíry, krepové papíry, nůžky, pastelky, fixy, tempery, lepidlo, katalogy cestovních kanceláří, pravítko, literatura o vybraných místech ČR.

**Výsledná činnost žáků:** Žáci se rozdělí na skupiny. Každá skupina bude zpracovávat 1 zvolenou destinaci. Zbývající lichá skupina se postará o obálku, obsah,...Ve skupině shromažďují důležité informace o vyvolené destinaci a zpracovávají informační leták o místě. Výsledkem by měl být katalog stávající se z deseti letáků. Měl by být svázan, mít úvodní stránku, obsah a všechny náležitosti katalogu cestovní kanceláře.

**Vztah k učivu:**

Vztah k vlastní zemi, má vlast-můj domov; Člověk ve společnosti (naše vlast, kulturní život, výhoda spolupráce lidí).

**Návrh práce na projektu:**

- 1.hodina: Ukázka, přečtení a rozebrání dopisu od budoucího zahraničního spolupracovníka společně s opravením dopisu a poukázání na jeho jazykové zvláštnosti. Dopis bude po celou dobu vyvěšen na informační tabuli. Cestovní kancelář má tedy za úkol vytvořit informační katalog s deseti nejvýznamnějšími místy v České republice. Žáci se rozdělí do skupin, ve kterých budou spolupracovat a vytvářet list o jedné destinaci. Tři vylosovaní žáci, popř. třídou zvolení žáci (lichá jedenáctá skupina), se budou starat o chod cestovní kanceláře. Sestaví harmonogram prací, vyvěsí uzávěrky, sestaví obsah brožury a navrhnou titulní stránku katalogu. Dohromady se dohodnou na názvu cestovní kanceláře a proběhne diskuze o vhodných kandidátech na pozici „nej místa ČR“. Celá třída by měla prodiskutovat, co nemá v nabídce chybět. Náměty si žáci zapisují na tabuli (místo, doprava, strava, ubytování, slevy,

možnosti sportovního a kulturního vyžití, další lákadla,...) Poté si ve třídě každá skupina najde svůj pracovní prostor a vytvoří si své pracovní místo-oddělení cestovní kanceláře. Dalším důležitým úkolem je sestavení loga cestovní kanceláře, o které se postarají tři vylosovaní či zvolení žáci.

2.a 3. hodina: V průběhu těchto dvou hodin mají žáci za úkol v jednotlivých skupinách vypracovávat svůj díl katalogu na zvolené téma. Hledají informace z oblasti zeměpisu, historie místa, možnosti kulturního a sportovního vyžití, významných osobností,...Vlastní katalog by tedy měl obsahovat základní údaje o nabízeném místě a všechny další zmíněné údaje. Tři žáci pracující samostatně na vzhledu katalogu sestaví logo, navrhnuť titulní stránku, postarají se o pořadí zvolených destinací-sestaví obsah. Při zhotovování listu do katalogu by měli mít žáci k dispozici skutečný katalog pro vzor. Nesmí se zapomenout na základní překlady, aby si cizinci byli schopni přečíst základní údaje v cizím jazyce, popř. jazycích.

4. hodina: Poslední hodinu by měli žáci dokončit sestavení katalogu. Přijde výše zmíněný zakladatel cestovní kanceláře z evropského státu a žáci mu postupně představí, co si připravili. Zmíněná osoba (např. student, opravdový cizinec) zhodnotí vydaný katalog a poděkuje za spolupráci. Po jeho odchodu dojde k zhodnocení průběhu projektu žáky, zhodnocení katalogu a úklidu třídy.

#### **Náměty k dalším projektům:**

Regionální nej (na regionální úrovni)

### **5.3 Projekt III.**

**Název: Reklamní billboard**

**Téma:** Tvorba reklamy

**Cíl projektu:** Reklama je velmi důležitou součástí každodenního života. Cílem tohoto tříhodinového projektu je navodit ve třídě atmosféru práce reklamních tvůrců. Žáci by se měli zamyslet nad tím, jak je důležitá reklama a jaké má aspekty. Zkusí si, jak reklamu udělat. Seznámí se s druhy reklamy, s různými trendy v reklamě. A vyzkouší si „konkurenční boj“ ve snaze o prezentaci reklamy a její uvedení na trh do okolního reálného světa.

**Mezipředmětové vztahy:**

- český jazyk: tvorba reklamních spotů, korektury textu, osnova sdělení
- matematika: počítání nákladů na reklamu
- výtvarná výchova: práce s rozvržením prostoru, práce na billboardu

**Pomůcky:** tvrdý karton, papíry, tužky, papíry, tempery, barvy, fixy, pastelky, lepidlo, kalkulačka, různé reklamní letáky, internet

**Výsledná činnost žáků:** Učitel na začátku hodiny ukáže několik reklam na různé prostředky, přípravky, potraviny. Volnou diskuzí se výběr zúží pouze na jednu oblast (např. nová čokoláda, nová MP3, nový styl oblečení,...) Pomocí metody brainstormingu zjistíme, co si žáci o reklamě myslí. Pak přijde zadavatel (učitel), který si přeje, aby tři jeho nejlepší týmy vytvořili reklamu na určitou věc. Ze všech tří návrhů reklamy půjde do oběhu jen jedna. Na to by se měli žáci dozvědět co nejvíce o reklamě jako takové, jaké má náležitosti, jaké jsou typy reklamy a kolik to vůbec stojí reklamu udělat. Připraví si ve skupinkách rozpočet práce na reklamě (kolik čeho budou potřebovat a kolik za to vydají). Konečným produktem bude billboard, který bude na společné schůzi

prezentován reklamním týmem, přičemž bude zvolena nejlepší reklama, která opustí dveře reklamní agentury.

### **Vztah k učivu:**

Stát a hospodářství-tržní vztahy a mechanismy.

### **Návrh práce na projektu:**

- 1.hodina: Učitel na začátku hodiny motivuje žáky tím, že jim ukáže několik reklam na různé prostředky, přípravky, potraviny. Všichni mají možnost se vyjádřit k tématu volnou diskuzí. Pomocí metody brainstormingu se na tabuli zaznamenávají návrhy a ideje, které s reklamou mohou souviset. Touto volnou diskuzí se vše zúží pouze na jednu oblast-jeden prostředek, přípravek (např. nová čokoláda, nová MP3, nový styl oblečení,...) Pak přijde zpráva od zadavatele (učitel), který si přeje, aby tři jeho nejlepší týmy vytvořili reklamu na zvolenou věc. Všichni společně si zjišťují nejdůležitější náležitosti reklamy a v týmech začínají přemýšlet o struktuře reklamy, o reklamním spotu, který bude součástí. Nejdůležitější aktivitou v této přípravné fázi je sestavení plánu práce a rozpočtu (kolik stojí výroba reklamy, co vše za materiály budou potřebovat apod.).
- 2.hodina: V této hodině by týmy měly pracovat na své reklamě. Všechny přípravné práce byly provedeny v úvodní hodině a tady se otevírá prostor pro fantazii a tvořivost žáků. Ve skupinkách (týmech) pracují na výsledném billboardu. Používají různé výtvarné techniky, popřípadě tvorba na počítači. Texty, obrázky, .... Výsledným produktem je billboard.
- 3.hodina: Přichází tříčlenná komise, která si poslechne prezentace jednotlivých týmů. Týmy nejenže předvedou svou reklamu, ale sdělí i náklady na výrobu reklamy. Následuje porada komise, která pak před všemi týmy zvolí reklamu, která půjde na trh. Po odchodu komise dojde

k zhodnocení závěru komise. Žáci se vyjádří k průběhu projektu, s čím byli spokojeni, kde byli jejich silné a slabé stránky. Nakonec dojde k úklidu třídy a návratu do jejího původního stavu.

#### **Náměty k dalším projektům:**

Reklama jde na trh (sestavení rozpočtu pro různé reklamy: reklama televizní, v rádiu, na internetu, billboardová reklama)

### **5.4 Projekt IV.**

#### **Název: Přátelství**

**Téma:** Vztahy-posouzení vhodných a nevhodných přátel, vztahy vůči nim, priority v přátelství

**Cíl projektu:** V tomto dvouhodinovém projektu si mají žáci uvědomit rozdíly mezi vhodnými a nevhodnými přáteli. Seznámí se s různými druhy citů (agrese, láska, žárlivost,...). V modelech situacích si uvědomí vhodné způsoby chování ve vztahu k druhým lidem.

#### **Mezipředmětové vztahy:**

- český jazyk: charakteristika

**Pomůcky:** tvrdý karton, papíry, kartičky, lepicí štítky, barevné tužky, pastelky, fixy, budík.

**Výsledná činnost žáků:** Žáci by si měli vyzkoušet pomocí vylosovaných lístečků dramatizaci a předvedení modelových situací. Na těchto lístečcích jsou různé situace, které se mohou objevovat ve vztazích k přátelům i ostatním

lidem. Následuje diskuze o druzích vztahů k lidem. Na velký karton nakreslí obrysy dvou postav vedle sebe-jedna figura bude představovat dobrého přítele, druhá bude představovat člověka, který je prototypem nevhodného kamaráda. Žáci pomocí připravených kartiček budou zapisovat své nápady, jak má vypadat a co má mít vhodný-nevhodný kamarád. Po přilepení kartiček s komentářem každé kartičky dochází k seznámení s různými druhy citů, které se mohou vůči ostatním projevovat. Vše by mělo vyústit v charakteristiku dobrého a špatného kamaráda.

### **Vztah k učivu:**

Člověk a citový život (citové vztahy člověka, vrstevnické vztahy, přátelství vhodná a nevhodná); Člověk jako jedinec (vztahy k druhým lidem).

### **Návrh práce na projektu a jeho průběh:**

- 1.hodina: Učitel má připravené dva příběhy, které ilustrují dva odlišné přístupy (chování dobrého kamaráda a na druhé straně podlé chování člověka rádoby kamaráda). Motivuje tím žáky a nechá si žáky vylosovat se do skupinek (podle počtu žáků-do trojice podle barev). Zástupce skupiny si dojde vylosovat situaci, kterou budou muset sehrát. Dostanou čas na přípravu a poté se svými scénkami vystoupí. V krátké diskusi zhodnotí všechny scénky a zaměříme se na seznámení se s různými druhy citů, které mohou vyvstat v chování k ostatním lidem.
- 2.hodina: Následující hodinu se na začátku společnými silami zhotoví dvě siluety člověka na tvrdý karton. Žáci pracují ve skupinkách a na připravené kartičky po vzájemné diskusi zapisují, co má mít kamarád a na druhé straně, co není dobré, jak by se neměl kamarád chovat. Po určeném čase, který je odměřován budíkem, začne jedna skupina po druhé představovat své nápady. Vždy musí svůj názor opatřit řádným komentářem. Pak se lísteček přilepí do siluety (vhodný-nevhodný). Zopakují se druhy citů, mohou se vrátet k předešlým scénkám a



vycházet z nich. Nakonec ve skupině vypracují charakteristiku dobrého kamaráda.

**Náměty k dalším projektům:**

City ve výtvarném umění (každý cit je výtvarně ztvárněn, doplněno stručnou charakteristikou toho určitého citu)

Mimika a pantomimika (předvádění citů, pocitů a nálad)

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na heuristické metody a přiměřené učební strategie, které jsou důležité při realizaci heuristické výuky ve vyučovacím předmětu občanská nauka v 8. ročníku základních škol.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku heuristických metod a postupů (metody dialogické a komplexní problémové metody), jsou vysvětleny základní pojmy heuristické výuky a její význam. Zajímavé je srovnání obou metod, ze kterých vychází poznatky o tom, že projekt je více zaměřen na praktické činnosti žáka, koncentruje se na jeho prožitky, vychází především z jeho potřeb a má spíše subjektivní ráz. Žákovi poskytuje příležitosti k praktickým i intelektuálním činnostem, jejichž výsledek má hmotnou povahu. Učení v průběhu projektu je dynamické a založené na skutečné životní zkušenosti. Oproti tomu stojí problémová metoda, kterou připravuje učitel. Problém je zaměřen více na intelektuální činnosti, má objektivní ráz a nutí žáka k přemýšlení, hodnocení, třídění a vyvozování závěrů. Zpravidla není založen na skutečné životní zkušenosti, ale na zkoumání a vlastní úvaze žáka. Výsledkem je osvojení vědomostí a dovedností.

Ve vztahu k učivu je uvedena didaktická analýza učiva občanské nauky v 8. ročníku s ohledem na učební osnovy a rámcový vzdělávací program základní školy.

Praktická část je zaměřena na postup při přípravě a realizaci projektů s náměty, které vycházejí z předepsaného učiva. Pokusila jsem se přiblížit problematiku tvorby školních projektů, přičemž je pro každý projekt velmi důležité zvolení správného tématu, které musí být žákům natolik blízké, neboť velkou roli hraje motivace vnitřní. I když bychom nikdy neměli zapomínat na motivaci vnější. Součástí projektů by měl být brainstorming, který označuje „bouři nápadů“ a žáci tím mohou vytvořit základní přehled o daném problému. Touto metodou většinou odhalíme, kolik toho žáci k danému tématu vědí a

znají. Každý projekt by měl mít svou základní osnovu a učitel by se jí měl držet. Důležitým poznatkem je i materiální zajištění projektu, promyšlení pomůcek a jejich dostupnost. Všechny tyto přípravné fáze bychom rozhodně neměli pominout, aby samotné uskutečnění projektu proběhlo podle představ a možností. Na konci každého projektu musí být provedeno hodnocení, ať už výsledků práce nebo průběhu celého projektu.

V závěrečné části diplomové práce jsem navrhla 5 různých projektů vztahujících se k učivu 8. ročníku na základní škole. Jsou to projekty: „Budeme mít miminko“, „Nej“ České republiky“, „Reklamní billboard“, „Přátelství“.

V každodenním vyučování je důležité poodstoupit od předem jasně stanovených vědomostí a dovedností a dát žákům pocit, že to co se učí, se učí sami díky zážitku a prožitku. Učitel se dostává do role konzultanta, který vede žáky k aktivnímu přístupu k jejich vlastnímu učení, a zároveň poskytuje dostatek prostoru k rozvoji vlastních učebních strategií.

Doufejme, že se najde dostatek tvořivých učitelů, kteří budou podporovat a rozvíjet přirozenou touhu každého žáka poznávat, objevovat nové a krásné.

## **SUMMARY**

The diploma work is focused on the heuristic methods and appropriate learning strategies that are very important during their realization within the civics in year 8. The main aim of this work is introducing of heuristics methods that are divided into the dialogs methods and the complex problems methods. The most important of them are the classroom projects and the problems questions. Comparing of these two methods is very interesting, because everyone can find lots of differences between them. For example, the classroom projects are aimed to the pupil's hands-on experience. They are concentrated on pupil's own experience. It is important that these projects should come out from their needs. They have got quite subjective character. The classroom projects are really good means for developing pupil's hands-on experience and intellectual activities as well. They result in something material. The way of learning is flexible and it is usually based on the real life experience. On the other hand there are the problems questions which are prepared by the teacher. They are more concentrated on intellectual activities with objective character. It is a good way how to make pupils think, evaluate, classify and deduce some results. They are usually based on examining and own thinking of pupils, not on real life experience. They result in learning of some new knowledge and skills.

In addition there is a didactic analyze of the civics in year 8 in view of the school curriculum.

In the part of the practice there is the main aim to the creation of the classroom projects. For each single project there are some very important aspects which should be considered. At first each project have to be close to pupils, so their inner motivation will work for us, however the outter motivation is usefull too. One part of the start of project is also brainstorming that let you know how much the pupils know about the topic. Also each project has to have a plan for

better organisation of work and managing the pupils. The teachers have to think about accessibility of aids. After all these preparations it is time to start working on the project. At the end of the project we must not forget to evaluate the course of project and also work of the pupils.

At the last part of this diploma work there are four examples of the classroom projects that are related to the curriculum of the year 8 at the secondary school. These are: We are having a baby, The Best of the Czech republic, The ad eye-catcher, Friendship.

Nowadays, it is needfull and important to stand back of the clearly set knowledge and skills and offer to pupils feelings of freedom in learning by experience. The teachers have become guides who lead pupils to the active access for their learning and moreover to give them abundant space for developing own strategies of learning.

Let hope that there will be enough teachers who will be able to encourage the natural aspiration of pupils to learn and know new and beautiful.

## LITERATURA

Adamová, L., Dudák, V., Inquort, R., Mareda, R., Ventura, V.: Občanská výchova pro 8. ročník základní školy. Praha, SPN 1999.

Coufalová, J.: Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Praha, Fortuna 2006.

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

Janková, M., Průcha, J., Koudel, J.: Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha, SPN 1988.

Maňák, J.: Nárys didaktiky. Brno, Masarykova univerzita v Brně 2000.

Maňák, J.: Stručná nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Brno, Paido 2002.

Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody. Brno, Paido 2003.

Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 1996.

Průcha, J. a kol.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, Infra 2004.

Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha, SPN 1992.

Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV nakladatelství 1999.

Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, PF UK 1991.

Učební osnovy pro 6. až 9. ročník ZŠ. Vzdělávací program Základní škola. Praha, Fortuna 1996.

Valenta, M.: Občanská výchova pro 8. ročník. Praha, SPL-Práce, 1998.

Vrána, S.: K základům nové školy. Praha, Brno, Banská Bystrica, ÚUNK 1946.

[www.user.tu-chemnitz.de/~koring/quellen/paed01/dewey01/sld002.htm](http://www.user.tu-chemnitz.de/~koring/quellen/paed01/dewey01/sld002.htm)

[www.user.tu-chemnitz.de/~koring/quellen/paed01/dewey01/tsld002.htm](http://www.user.tu-chemnitz.de/~koring/quellen/paed01/dewey01/tsld002.htm)

[www.google.com](http://www.google.com)

[www.otevrene-vyucovani.cz](http://www.otevrene-vyucovani.cz)

[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

[www.seznam.cz](http://www.seznam.cz)

[www.spomocnik.cz](http://www.spomocnik.cz)

[www.ucitelskenoviny.cz](http://www.ucitelskenoviny.cz)

[www.vincejova.szm.sk](http://www.vincejova.szm.sk)

## John Dewey, HOW WE THINK

<p>Middle Works Vol 6 pp. 236</p>	<p>1916 im Kontext von „Democracy and Education</p>	<p>1933 The later Works Vol. 8 pp. 200</p>
<p>1. Phase: A felt difficulty (Man begegnet einer Schwierigkeit) 2. Phase: Its location and definition (Sie wird lokalisiert und präzisiert)</p>	<p>1. Stufe des Unterrichts: Praktische Tätigkeit und primäre Erfahrung</p>	<p>1. Phase: Suggestion (Einfälle) 2. Phase: Intellectualization</p>
<p>3. Phase: Suggestion of possible solution (Ansatz einer möglichen Lösung)</p>	<p>2. Stufe des Unterrichts: Das Problem und das reflektierende Denken</p>	<p>3. Phase: The Guiding Idea Hypothesis</p>
<p>4. Phase: Development by reasoning of the bearings of the suggestion (Logische Entwicklung der Konsequenzen des Ansatzes)</p>	<p>3. Stufe des Unterrichts: Tatsachen-Material entdecken</p>	<p>4. Phase: Reasoning (in the narrower sense)</p>
<p>5. Phase: Further observation and experiment leading to its acceptance or rejection: that is, the conclusion of belief or disbelief (Weitere Beobachtung und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung)</p>	<p>4. Stufe des Unterrichts: Die Hypothese und die vorge-schlagene Lösung des Problems</p>	<p>5. Phase: Testing the Hypothesis by Action (Testen der Hypothese durch die Handlung)</p>
<p>5. Stufe des Unterrichts: Die Erprobung und Überprüfung durch praktische Handlungen</p>	<p>5. Stufe des Unterrichts: Die Erprobung und Überprüfung durch praktische Handlungen</p>	<p>5. Stufe des Unterrichts: Die Erprobung und Überprüfung durch praktische Handlungen</p>



Příloha II

Tradiční školní vzdělávání versus projekt jako vzdělávací strategie

([www.rvp.cz/289/334](http://www.rvp.cz/289/334), Kubínová M.: Projekty ve vyučování, 15.4.2007):

	<b>Tradiční školní vzdělávání</b>	<b>Projekt jako vzdělávací strategie</b>
<b>Poznání</b>	předáváno jako hotový soubor pokud možno předem utříděných poznatků a dovedností, založené na transmisi a instrukci směrem od učitele k žákovi	konstruováno a rekonstruováno, poznávací struktury se během učení mění, založené na experimentování a objevování, které řídí žák
<b>Žák</b>	pasivní přijímání a reprodukce hotových poznatků, vyžaduje minimální aktivitu	aktivní, neboť musí využívat existující kognitivní struktury a to, co je mu zprostředkováno ve škole ke konstrukci nových struktur nebo přebudování starých
<b>Učitel</b>	dominantní postavení učitele, určuje rozsah a tempo vyučování	ovlivňuje průběh vyučování pouze implicitně
<b>Školní a mimoškolní svět</b>	navzájem separovány	snahy o integraci
<b>Rozvíjení individuálních vzdělanostních předpokladů žáků</b>	potlačováno (zdůvodňováno nutností zachovat rovné podmínky pro všechny učící se žáky)	preferováno
<b>Vzdělávací trajektorie</b>	určována učitelem	určována žákem pod vedením učitele
<b>Motivace</b>	formální a jednostranná	vnitřní, individualizovaná, založená na sebepoznávání a přijímání osobní odpovědnosti
<b>Schéma vyučovacího procesu</b>	uniformní, založené na frontálních metodách práce	různorodé, reagující na individuální potřeby žáků, aktuální stav jejich poznání a poskytující jim účinnou podporu, pokud to potřebují
<b>Hodnocení</b>	založené na hodnocení okamžitého výkonu žáka	respektující osobnost žáka
<b>Vztahy mezi učiteli a žáky</b>	neosobní, negativně poznamenané pasivitou a kompeticí	založené na partnerství

## Příloha III

Odlišnosti projektu a problému

(www.rvp.cz/289/334, Kubínová M.: Projekty ve vyučování, 15.4.2007):

	<b>Projekt</b>	<b>Problém</b>
<b>Základní znaky</b>	odhodlání k produkci	výzva k odpovědi
	více zaměřen na praktické činnosti	více zaměřen na intelektuální činnosti
<b>Koncentrace na</b>	žáka a jeho prožitky	osvojování učiva formou objevování něčeho nového
<b>Vztah k žákovi</b>	vychází z žákových potřeb a má subjektivní ráz	stojí mimo žáka a má objektivní ráz
<b>Motivace žáka</b>	vnitřní, vychází z potřeb žáka a konkrétní naléhavosti jejich řešení	převažuje vnější
<b>Příprava</b>	společně učitel a žáci	učitel
<b>Zpracování učiva v podobě, která poskytuje žákovi</b>	příležitosti k praktickým i intelektuálním činnostem, jejichž výsledek je "zhmotněn"	mnoho příležitostí k přemýšlení, nutí ho k uvažování, hodnocení, třídění a vyvozování závěrů
<b>Učivo je žákovi předkládáno</b>	v rámcové podobě	v předem dané posloupnosti kroků
<b>Proces učení</b>	otevřený	otevřený
	založený na skutečné životní zkušenosti	zpravidla není založený na skutečné životní zkušenosti, ale na zkoumání a vlastní úvaze žáka
	dynamický	dynamický
<b>Postup při osvojování učiva</b>	naráží na překážky, možnosti jejich odstranění jsou žákovi vesměs k dispozici, ale musí hledat pomoc i mimo daný okruh učiva	naráží na překážky, postup při překonávání některých z nich může být žákovi známý (algoritmy apod.)
	není podrobně dán shora (učitelem, učebnicí), je variabilní v posloupnosti kroků i v čase	je rámcově dán shora (učitelem, učebnicí), není příliš variabilní v posloupnosti kroků
<b>Výsledek práce žáka</b>	konkrétní příspěvek k řešení sledované problematiky (skryté osvojení kurikula)	osvojení vědomostí a dovedností předepsaných kurikulem
<b>Vazba na sociální učení</b>	maximální	minimální