

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Náměty problémových a projektových úloh
na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Student: Vladimír Zibura

Studijní obor: NŠ – HV

Vedoucí práce: PhDr. Petr Havelka, Ph.D.

Knihovna JU - PF



3115172671

2006

České Budějovice

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně,
na základě vlastních zjištění a materiálů uvedených v seznamu literatury.

Z. Anna V.

V Českých Budějovicích dne 24.6. 2006

Děkuji PhDr. Petru Havelkovi, Ph.D., za odborné vedení a metodické rady, které mi byly poskytnuty při zpracování této diplomové práce.

Náměty problémových a projektových úloh na 1. stupni ZŠ

Anotace:

Diplomová práce pojednává o problémovém a projektovém vyučování na 1. stupni ZŠ. V teoretické části jsem se zaměřil na vývoj a základní pojmy problémového a projektového vyučování. Rozebíral jsme výhody a nevýhody těchto způsobů vyučování. V praktické části jsem se věnoval několika námětům problémových a projektových úloh, které jsem ověřil v praxi. Cílem výzkumu bylo zjištění efektivity používání tohoto způsobu vyučování. Došel jsme k závěru, že problémové i projektové úlohy rozvíjejí u žáků kreativitu, samostatnost a podněcují je k lepším výkonům.

The suggestions of problem – solving and project exercises in 1st grade of primary school

Annotation:

The thesis focuses on problem solving and project teaching in the 1st. grade of primary school. In the theoretical part I concerned myself in the development and the basic terms of problem – solving and project teaching. I analyzed the advantages and the disadvantages of both kinds of teaching. In the practical part I occupied myself some of the suggestions of problem – solving and project exercises, which I verified in my praxis. The purpose of the research was to find out the effect of using both kinds of teaching. I found out that problem – solving teaching and project teaching develop creativity, independence of pupils and force them to have better performance.

Obsah:

Úvod	1
A. Teoretická část	2
I. Změny a důvody změn v historickém vývoji pedagogiky	2
II. Projektová metoda	5
II. 1) Historický vývoj projektové metody	5
II. 2) Vymezení pojmu projektová metoda	8
II. 3) Průběh řešení projektu	12
II. 4) Dělení projektů	14
III. Problémová metoda	17
III. 1) Vymezení pojmu problémová (heuristická) metoda	17
III. 2) Postup při řešení problémů	20
III. 3) Metody problémového vyučování na 1. st. ZŠ	23
III. 4) Aktivizující výukové metody	24
III. 4) A. Metody diskusní	25
III. 4) B. Metody situační	28
III. 4) C. Metody inscenační	30
III. 4) D. Didaktické hry	32
B. Praktická část	36
Závěr	71
Použité zdroje	73
Přílohy	

Úvod

Ve své diplomové práci na téma: „Náměty problémových a projektových úloh na 1. stupni ZŠ“ využívám svých poznatků a zkušeností získaných během teoretického seznámení se s dostupnou literaturou, z rozhovorů s pedagogy učících na 1. stupni ZŠ a konečně také z vlastní praxe uskutečňované ve třídách 1. stupně různých základních škol.

Během studia na vysoké škole jsem měl, mimo jiné, možnost poprvé se blíže seznámit s různými alternativními vyučovacími metodami, mezi nimiž zaujímaly své místo i metody problémové a projektové výuky. V počáteční fázi studia jsem se seznámil jen s obecnějšími principy výuky pomocí projektových a problémových metod, které mne však zaujaly a motivovaly natolik, že jsem při volbě tématu diplomové práce zvolil právě tento. Především považuji za důležité, že tyto metody přinášejí do klasické, frontální výuky, která bohužel neustále na většině základních škol převažuje, mnoho pozitivních změn vedoucích ke správné motivaci dětí k dalšímu studiu.

Vypracovávání diplomové práce jsem zahájil fází vyhledávání a utřídění teoretických informací v dostupné literatuře, což mělo zásadní vliv na sestavení teoretické části. Pokusil jsem se k této fázi využít i jiného zdroje a to internetu, kde mne ale dost překvapilo malé zastoupení věnující se teorii tohoto problému. A tak jsme internet využil pouze k vypracování části praktické.

Praktické části diplomové práce předcházela analýza probíraného učiva a seznámení se vzdělávacím programem - základní škola. Během svých praktických zkušeností, ve třídách 1. stupně, jsem si zvolil jako hlavní předmět, kterému se věnuji v praktické části, vlastivědu.

V průběhu vytváření náplně této práce jsem se snažil klást důraz na pokud možno nejlepší zpracování zvolených témat praktické části a ověření hypotéz, s nimiž jsem do této práce vstupoval.

A. TEORETICKÁ ČÁST

I. Změny a důvody změn v historickém vývoji pedagogiky

Koncem 19. a začátkem 20. století se začínají objevovat snahy o rozvoj nebo reformu v oblastech pedagogiky a systému celého školství. Takzvané „tradiční škole“ se vytýkalo a i dnes vytýká mnoho nedostatků a chyb např.:

- škola omezuje žáka a jeho aktivitu
- nerespektuje zájmy dítěte a jeho osobní zkušenosti
- opomíjí učení sociálním dovednostem
- nereaguje dostatečně na individualitu žáka
- učivo je podáváno „ve škatulkách“ – (není propojeno)
- obsah vzdělání je blíže k vědním oborům než reálnému životu
- zahlcuje žáky učivem, které je často neupotřebitelné ve skutečném životě
- opomíjí vlastní prožitky dítěte apod.

Podobných bodů, v nichž „tradiční škola“ neuspěla před kritikou reformátorů 19. a 20. století je mnohem více. Tyto jsou však jedny z předních, které hrály svou úlohu při vzniku „principu projektů“. **Kdy a z jakého důvodu se ale zrodily problémy „tradiční školy“ a vznikla potřeba změny?**

Podoba celého problému se zrodila v okamžiku, kdy se z původního, celistvého, poznání začíná nárůstem poznatků vyčleňovat řada specifických věd.

V době jedné z prvních forem helénistického všeobecného vzdělání – sedm předmětů zvaných *svobodnými uměními*, které přejímá i středověk, kde všechny předměty propojuje jedna idea – **víra v jednoho boha**, bylo stále ještě možno

postupovat tak, že se předepsaná látka předmětu učila až do jejího vyčerpání a teprve potom se přistoupilo k výuce předmětu dalšího.

Ve staletích novověku to bylo poněkud komplikovanější. Poznatků bylo tolik, že nějaké následné probírání předmětu nepřicházelo v úvahu. Nastala těžko řešitelná situace, způsobená přidáváním, „nabalováním nového ke starému“, čímž přibývalo předmětů a v rámci nich přibývalo poznatků. Vše se učilo převážně paralelně.

Současně s tímto problémem se objevuje další efekt. Josef Valenta (1993) jej nazývá **akademismem**, což vyjadřuje metodu masového učení žactva „pro osvojení poznatků“, bez ohledu na individuální zvláštnosti dětí. V souvislosti tímto pojmem vytváří další – tzv. **utilitarismus** neboli sledování principu užitečnosti.

Jedním z průkopníků této myšlenky je Herbart Tuiskon Ziller. Zillerovi nešlo ani tak o „užitečnost“ vzdělání, jako spíše o jeho „účinnost“, a to ve smyslu cíle výchovy, jímž byla „**mravnost**“.

Zmíňme se nyní raději o opozitu akademismu – o **utilitarismu**, též jistém pragmatismu. Tyto přístupy začaly využívat principu koncentrace k modernizaci školství.

Stále modernější a komplikovanější společnost si čím dál více žádala vzdělání nejen na vědecké bázi, ale hlavně vzdělání vycházející ze života a pro život prospěšné. Utilitární přístup může najít nový klíč k organizaci učiva v „upotřebitelnosti“, jenž by měla být čerpána ze života. Tím by vědomosti ztratili své dominantní postavení a do popředí se dostal rozvoj základních dovedností uplatňovaných později v běžných životních činnostech nebo vytvořených jako základ pro osvojení dovedností dalších.

Koncentrační idea sdružovala několik osobností, evropských i amerických.

Anglický pozitivista H. Spencer např. vidí koncentrační ideu v obecném smyslu jako činnosti směřující k ochraně společnosti, k výchově potomků atd.

Belgičan O. Decroly byl zase zastáncem tzv. „globálního“ stanoviska, jehož hlavní myšlenka je, že člověka obklopuje celistvé (globální) prostředí a jako takové je člověkem celistvě (globálně) vnímáno a rovněž je na ně celistvě (globálně) reagováno.

Z toho plyne, že i samotné učení by mělo být celistvé, to znamená koncentrovat učivo podle určitých „osnovních středisek“, vycházejících ze základních potřeb člověka jako jsou potřeba obživy, ochrany, obrany a družnosti.

Americký zakladatel pedagogického pragmatismu J. Dewey prezentuje jakousi analogii kulturních stupňů, avšak **bez nábožensko-etického základu**, ale na bázi pragmatické.

Jeho teorie vychází z faktu, že děti určitého věku tíhnou k činnostem typickým pro primární úroveň vývoje společnosti (střelba z luku atd.). Na tomto základě rozvíjí program, v němž mají děti získat nejen povědomí o významu určitých činností v dějinách lidstva, ale i řadu praktických informací a dovedností roztroušených jinak v různých předmětech a v různých ročnících.

John Dewey člení své tzv. „pedagogické krédo“ do pěti článků:

1. Co je výchova
2. Co je škola
3. Obsah výchovy
4. Podstata metody
5. Škola a společenský pokrok

Na těchto zásadách J. Dewey postavil svou pedagogickou teorii i praxi, na kterou navázaly další velké postavy americké pedagogiky jako Counts, John, Childs a jiní. Jedním z nejvýznamnějších žáků a stoupenců byl Wiliam H. Kilpatrick, jenž je považován za zakladatele tzv. **projektové metody**.

II. Projektová metoda

II. 1) Historický vývoj projektové metody

Předpremiéru zažila projektová metoda již v roce 1908 v Massachusetts na vyšší zemědělské škole. R. W. Stimson zde poprvé užil termín „home Project“ pro mimoškolní, ale na školní práci navazující činnost studentů, koncentrovanou okolo problém pěstování brambor a jejich následného prodeje.

Jak již ale bylo uvedeno, největší přínos pro převedení koncentrační ideje do praxe z pohledu projektové metody měl a stále má odkaz **Wiliama Hearta Killpatricka**. Tento pedagog roku 1918, coby čerstvý profesor učitelské koleje Kolumbijské university v New Yorku, otevřel svým článkem *The Project Method* takzvaný „**zlatý věk projektové metody**“.

Ve své studii o projektové metodě navázal na myšlenky J. Deweye uvedené v pracích *Škola a společnost* a *Demokracie a výchova*. Postoupil od Deweyova řešení problémů k projektové metodě a vytyčil základní téma pro řešení projektu: stanovení cíle, plánování, provedení, posouzení, od té doby často aplikované ve vyučování nejen při projektové metodě, ale i při samostatné práci žáků. Myšlenky projektové metody stejně jako Deweyova problémového vyučování pak velmi podnítily další vývoj vyučování, nejen v USA, ale i v jiných zemích.

Velkým kladem Killpatrickovy myšlenky byla snaha aktivizovat tímto postupem žáky, rozvinout jejich zájem o vyučování zejména tím, že projekty měly úzký vztah k životu žáků a jejich potřebám. To se odráží v jeho požadavku, aby se *učení stalo činností, jíž se žáci oddávají celým srdcem*. Tvrdil, že ve „staré škole“ si osvojovali žáci nenávidět ke škole. Projektovou metodou tak chtěl bojovat i proti strachu jako motivu školní práce ovlivňovanému učitelem.

Ve druhém desetiletí 20. století se zásluhou Killpatricka (J.Valenta, 1993) začalo v USA šířit výchovné hnutí založené na Deweyově pedagogice, usilující o sebero-zvíjení dětí prostřednictvím jejich vlastní činnosti v socializovaných výchovných postupech ve školách prohlašující svobodnou činnost, učení činností a spontánní zájem za nejdůležitější motivační a hnací síly v učení dětí.

V roce 1918 dostalo toto hnutí formální podobu: vznikla asociace progresivní výchovy (Progressive Education Association) a W. H. Killpatrick se stal jedním z jejích předních představitelů.

Významný znalec pragmatické pedagogiky v USA L. A. Cremin konstatuje, že „na počátku 2. světové války se toto hnutí těšilo převážnému přijetí v mnoha směrech, především mezi intelektuály a v jiných vlivných vrstvách střední třídy“.

K využití a rozvoji pragmatické pedagogiky a tím i projektové metody přispěla značně i její oficiální podpora. Pragmatická pedagogika totiž tvořila vhodný teoretický základ pro výchovu velmi početné střední vrstvy americké společnosti. Dokonce tato pedagogika nebo také toto hnutí našla své přívržence i v kruzích politických, dále pak mezi vlivnými novinářskými představiteli, spisovateli a akademickými osobnostmi.

Reformní práce počátku století byla vedena duchem, který šel paralelně se světovým pedagogickým hnutím. Ideály vynášející toto hnutí na povrch, našly přívržence i v Československu.

Velký význam pro rozšíření názorů J. Deweye měl přínos pedagogického publicisty a překladatele **Jana Mrazíka** (1848 – 1923). Přibližoval českému učiteli světové proudy řadou překladů, ale i podobně jako pedagogický myslitel a učitel **Josef Úlehla** (1852 -1933) soustředil okolo sebe řadu učitelů a pedagogů, kteří pomáhali rozvíjet nové výchovné a vzdělávací ideály. Pro československé učitele bylo příznačné, že se pokoušeli zavádět cizí metody didaktického charakteru, ale nikdy ne v čisté podobě, protože museli přihlížet k domácím zvláštnostem, přičemž byly metody kombinovány i mezi sebou. Učební projekty jakoby vymizely, v teoretických doporučeních nebyly jmenovány i přesto, že prezentují to, co nemnohé vzdělávací

prostředky: Propojení obsahových otázek (co učit) s procesuálními (jak to učit a jak se učit).

V posledních letech se učební projekty po dlouholeté odmlce vracejí a spolu s nimi a prostřednictvím nich i diskuze o podstatě školy, podstatě vzdělávání, jako základních principech. Základní podoba učebních projektů zůstala stejná tak, jak je popisována ve 20. – 30- letech. Změnily se pouze podmínky, ve kterých jsou dnes projekty uplatňovány a také vědění o učební činnosti dětí.

II. 2) Vymezení pojmu projektová metoda

Definice pojmu "projektová metoda" (popř. projektové vyučování, projektová výuka, výchovně vzdělávací projekt, projekt apod.) se stále vyvíjí a upřesňuje. Definice a dělení projektů se liší různými pohledy autorů.

Zlatý věk projektové metody tedy započal, v roce 1918, profesor učitelské koleje Kolumbijské university v New Yorku William Heard Killpatrick.

Během existence university se vytvořilo několik definic, které nám pomohu vytvořit si počáteční náhled do problému. V jedné z nich sám Killpatrick uvádí, že projekt je určitě a jasně navržený úkol, který může vyučující předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti v lidském životě a dále ukazuje na praktický a užitkový charakter projektu.

V knize **F. Singuleho Americká pragmatická pedagogika** z roku 1992 (str. 182) můžeme nalézt Killpatrickovo srovnání běžné výuky a jeho moderní teorie učení. Uvádím základní rozdíly:

běžná výuka x moderní teorie učení

- učení z knih - chování žáků jako součást procesu
- učení se slov a výroků druhých učení
- odtažena od života - situace konkrétního osobního života
- učení opakováním - učení při zkušenosti
- naučené se bude aplikovat někdy jindy a někde jinde

Uvádím několik dalších příkladů vymezení, rozdělení či srovnávání tohoto pojmu:

Jednu ze starších definic uvádí O. Chlup v Pedagogické encyklopedii z roku 1939 (str. 467 – 8). Předkládám její zkrácenou a upravenou verzi:

„ Projektová metoda organisuje učebnou látku jako řadu projektů neboli učebních celků, jež by upoutali žáka svým konkrétním cílem. Žáci pracující na provedení projektu získávají určité vědomosti a dovednosti, jež jsou pak vlastním účelem učení a projekt sám se stává jen prostředkem k tomuto účelu. Každý projekt staví žáka před řadu otázek neboli problémů, soustřeďujících se k téže jednotící ideí. Projekt přetvořuje život školní.“

Projektová metoda má svůj základ v koncepci *pragmatické filosofie* J. Dewey (zkušenost je základem poznání).

Projekt nepředkládá látku ve formě slovních formulací k memorování, nýbrž přináší podmínky, za nichž žáci zkouší svou podnikavost, rozhodování, aktivitu. Právě jistý stupeň nesnadnosti, jisté množství překážek, má v projektech udržet žákův zájem. Tam, kde jsou překážky, začíná myšlení. Projektem se usiluje o těsnou souvislost myšlení a praxe. Zdůrazňuje se zřetel k žakově aktivitě a aktualizací poznatků odstraňuje se přemíra učebné látky vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu.

Otázka rozsahu se usuzuje různě např. podle Valenty (1993) :

1. velké projekty (mezipředmětové, trvající dny až týdny)
2. projekty drobné

V **Pedagogickém slovníku J. Průchy** z roku 2001(str. 184) se můžeme dočíst o tom, co je to projektová metoda: „ Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Vychází z **pragmatické pedagogiky** a principu **instrumentalismu**. Podporuje motivaci žáků a **kooperativní učení**. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu.“

Pro názornost zde uvádím několik dalších definic:

Dle Kasíkové (2001, str.49) je projekt „specifický typ učebního úkolu , ve kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.“

G. Petty (1996, str. 213) uvedl, že „projekt je úkol nebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět. Projekty mívají zpravidla otevřenější konec než samostatné práce.“

„Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákům tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“ (Valenta, 1993)

Shrneme-li uvedené definice, můžeme projekt vymezit jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“ (Maňák, Švec, 2003, str. 168),

Čím se tedy liší projektové vyučování ve srovnání s frontálním vyučováním, které je přímo řízeno učitelem, anebo ve srovnání s programovým učením, které je řízeno programem? Projektové vyučování se především *orientuje na pojem zkušenosti*

žáka. Jde o obohacování a rekonstrukci zkušeností žáků, tedy zároveň o představu vyučování, které se orientuje především na žáka.

II. 3) Průběh řešení projektu

Průběh řešení projektu lze členit na čtyři fáze:

1. Stanovení cíle

Stanovení cíle má zajistit vhodnost a realizovatelnost záměru vzhledem k daným podmínkám, přičemž významnou úlohu má účinná motivace žáků. Žáci se musí s tématem ztotožnit a přijmout je za své.

2. Vytvoření plánu řešení

Vytvoření plánu řešení představuje kritický a rozhodující moment předurčující výsledek. Velmi proto záleží na společném prodiskutování plánu a na výběru úkolů pro každého žáka nebo skupiny žáků. Tato fáze zahrnuje také pokud možno přesný odhad spotřeby nezbytného materiálu, kalkulaci nákladů, zajištění zodpovědnosti za splnění jednotlivých úkolů a rovněž způsob prezentace výsledků (např. záznamy a dokumentace, zhotovení modelů atd.). Účelné je vypracovaný plán zpřístupnit všem, aby bylo možno jeho průběžné plnění kontrolovat.

3. Realizace plánu

Realizace plánu, pozorné a kritické sledování jeho plnění se opírá o vypracovaný plán, který vedoucí projektu srovnává s aktuálním stavem. Realizují se všechny aktivity, které mají podle plánu zajistit očekávané výsledky. Je to např. vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, měření, pořizování dokumentace atd. Žáci se cvičí v odpovědném jednání, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat, experimentovat atd.

4. Závěr projektu – vyhodnocení

Vyhodnocení uskutečněného projektu se opírá o sebekritiku a objektivní posouzení přínosu výsledků společného úsilí a celkové zhodnocení práce na projektu. Seznámení školní nebo širší veřejnosti s konkrétními výstupy projektu má značný motivační vliv na řešitele, protože jim přináší pocit uspokojení a posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti, což se v tradiční výuce, zejména u slabších žáků, často nedostavuje.

*Velké diskuze se vedou o problému **hodnocení projektového vyučování**.* Základní ideou tohoto vyučování je samostatnost, která se projevuje při formulaci otázek a problémů, při jejich řešení i při prezentování výsledků práce. Obvykle se při této formě vyučování neposuzuje výkon a nepoužívá se známkování. při hodnocení je důležité uplatňovat zřetel k pracovnímu postupu žáků. Posuzuje se, jak žáci formulovali své hypotézy, jak je prověřovali, prezentovali své výsledky. hodnotí se tedy také pracovní proces, nikoliv pouze reprodukce izolovaných poznatků. Tohoto hodnocení vlastního procesu učení se mají zúčastnit i sami žáci. Zkušenosti ukazují, že žáci většinou sebekriticky posuzují slabá i silná místa vlastní práce při jejím plánování i při realizaci. Učitelé užívají formy slovního hodnocení, které posuzuje úroveň činnosti jednotlivého žáka i činnosti skupiny v níž pracoval.

II. 4) Dělení projektů

V praxi realizované projektové vyučování může mít **různý rozsah**. Někdy jde spíše o určité prvky, které lze uskutečnit v jedno nebo několika málo hodinách, jindy se tématu věnuje půlden (spojením hodin různých předmětů po dohodě učitelů s vedením školy). Drobnější projekty se realizují v rámci jednotlivých předmětů, širší projekty umožňují překonávat hranice jednotlivých předmětů. Vždy však se v jejich pojetí projevuje snaha spojit jeho obsah se životem, takže přesahuje „vypreparované“ pohledy školního učení. Za nejrozvinutější formu se pokládají úplné projekty organizované např. v tzv. *projektovém týdnu*, který se připravuje a uskutečňuje jednou za rok.

Podle uvolených cílů a vybraných témat projektu lze tedy rozdělit projektovou výuku dle **časového rozsahu**, a to na projekty:

1. **krátkodobé**, tj. dvou až několika hodinové
2. **střednědobé**, realizuje se v průběhu jednoho až dvou dnů
3. **dlouhodobé**, tzv. *projektový týden*, který se obvykle absolvuje jedenkrát ročně
4. **mimořádně dlouhodobé**, zahrnuje několik týdnů nebo i měsíců, avšak většinou probíhá paralelně s obvyklou výukou

(Valenta, 1993)

Učení v projektech umožňuje též volbu různých **organizačních forem**, neboť projekt se realizuje buď jako práce:

- a) ve skupinách
- b) individuální
- c) kombinovaná (obou předchozích způsobů) – bývá nejčastější

Projektová výuka probíhá nejčastěji v jedné třídě, často se však do řešení zapojuje několik tříd, a to i různých ročníků. Velkých rozměrů projektová výuka nabývá, stane-li se záležitostí celé školy.

Práce s projekty umožňuje vytvářet v praxi různé varianty. K nejznámějším patří tzv. *projektové týdny*, které si zvláštní oblibu získaly v poslední době v Německu. Projektový týden znamená protipól frontální výuky, neboť učení probíhá ve skupinách nebo individuálně napříč ročníky a vyučovacími předměty, čímž se mění nejen tradiční obsah a metody, ale také vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči: „škola se otevírá životu, dochází k propojení učení a práce“.

Avšak právě proto, že jde o časově sice omezený, ale metodicky převratně nový styl práce celé školy, je nutno projektový týden dobře připravit. Zejména je důležité, aby **projekt přijal velký školní kolektiv a zajistil příznivé sociální klima**. Nesmí u žáků vzniknout dojem, že jde o změnu a zpestření skutečné výuky, proto je třeba dbát na to, aby projektový týden vykázal konkrétní pracovní výsledky!

Při rozhodování o zařazení projektu do repertoáru výukových metod je nutno kromě připravenosti učitelů a žáků zvážit též jeho **přednosti a přínosy pro širší edukační cíle**. Je možno počítat s tím, že projekt:

- zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost žáků
- poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů ze života
- posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s jinými
- přináší nápravu tradiční výuky, neboť ji obohacuje a doplňuje o přímou zkušenost žáků
- rozvíjí u žáků vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru
- dává příležitost k tvořivým činnostem

(J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 170)

Projektové vyučování chce tedy překonávat nedostatky běžného vyučování, které poskytuje pouze izolované a roztržité vědění. Jeho odtrženost od životní praxe, zmechanizování a strnulost školní práce, odcizení od zájmů dětí, pamětní či jednostranně kognitivní učení dostatečně žáky nemotivuje. Nechce však zcela odstranit či nahradit běžné vyučování, spíše přináší doplnění mezer a umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování.

Avšak pedagogové, kteří se důvěrněji seznámili s teorií a praxí učení v projektech, také upozorňují na nebezpečí absolutizace tohoto modelu výuky. Zdůrazňují, že učení není možné budovat jen na základě omezených zkušeností žáků, případně stavět projekty do opozice vůči pravidelné a systematické výuce, neboť žák potřebuje své vědomosti, dovednosti a zkušenosti syntetizovat a uvádět do souvislostí, což je možné jen v rámci soustavného vedení. Je třeba také počítat s tím, že projektová výuka se vždy nesetkává jen se skutečným zájmem žáků a rodičů. Žáci někdy považují projektovou výuku za nezávislé hraní a rodiče se obávají nesplnění výukových cílů.

Učitel, který přistupuje k realizaci projektového vyučování, si musí především promyslet obecné principy, které spočívají v jeho podstatě. Jde o to pochopit, jak filozofie výchovy, na níž je založeno, ovlivní činnost žáků, v čem se změní vlastní činnost učitele, jaké předpoklady je třeba pro ni vytvořit v rámci školy na rozdíl od běžného vyučování.

Zkušenosti učitelů nezakrývají náročnost této formy výuky. Zároveň ale také nezakrývají radost nad úspěchy své práce, což platí i o dětech. Samozřejmě, že obtížnější roli zde hraje vyučující, který musí vymýšlet, připravovat, organizovat, napomáhat atd. Ale na druhou stranu je nutno přiznat, že od toho zde učitel je, aby nesl tuto odpovědnost a splňoval své poslání.

Závěrečná slova věnuji citaci od Jarmily Skalkové (1995, str.45) „*Příspěvek k vnitřní přestavbě školy přinese projektové vyučování jen tehdy, jestliže se podaří začlenit je organicky do ostatních forem školního učení a vyučování.*“

III. Problémová metoda

III. 1) Vymezení pojmu problémová (heuristická) metoda

Názorů na to, co je vlastně problémová metoda nebo tedy problémové vyučování existuje mnoho. Výzkumy a teoretická literatura posledních let vyjasnily mnoho důležitých otázek, které se týkají podstaty hranic a způsobu využití problémové metody ve výchovně - vzdělávacím procesu.

Pomocí výzkumů je dokázáno, jak jsem již obdobně uvedl v kapitole věnující se projektové metodě, že učivo nesplní svoji úlohu, je – li předkládáno pouze jako zdroj informací. Takovýto přístup osvobozuje žáky od nezbytnosti samostatně hledat, zkoušet, ověřovat a dokazovat. Nutnost samostatně myslet vzniká při setkání s překážkou, proto každý tvořivý pedagog tuto situaci záměrně navozuje. Tento způsob výuky tvoří podstatu problémového vyučování.

Na přelomu 19. a 20. století, jak uvedl Petr Havelka (Komenský, 5/2003), rozvíjel a teoreticky zdůvodnil, učení řešením problémů John Dewey. V souvislosti s nástupem buržoazie, rozvojem světového obchodu a vznikem monopolů, které zlikvidovali řemeslnou malovýrobu, docházelo ke změnám ve výchovné a vzdělávací funkci rodiny a ztratila svou výrobní funkci. Dewey si uvědomil, že vlivem zavedení povinné školní docházky přicházeli do školy děti, které se původně vzdělávaly v rodině. Ty potřebovaly přípravu pro praktický život. Tehdejší školy byly ale zaměřeny především na přípravu dětí, z vyšších společenských vrstev, na další studia. V Deweyově pojetí měla škola nahradit původní funkci rodiny. Proto se zabýval vzděláváním mládeže pomocí řešení praktických problémů, což vedlo k tomu, že žáci tak postrádali základní systémy vědeckých poznatků, důležitých pro další vzdělávání. Proto se od takto pojatého vyučování v prvních desetiletích 20. století upustilo.

Problémová metoda se spolu s projektovou však stala významným prvkem vzdělávacích systémů.

Psychologickým základem Deweyova pojetí problémového vyučování byla teorie *reflexivního myšlení*. Dewey rozlišoval prereflexivní myšlení, které probíhá u individua ve většině činností, pokud se mu do cesty nepostaví problém. na úrovni prereflexivního myšlení tedy jedinec předvídá podněty svého okolí a bez obtíží na ně reaguje. *Reflexivní myšlení* nastává, když se jedinec dostane do situace obtížně řešitelné a musí zvolit relativně nový model či způsob jednání. Jádrem této situace je určitá obtíž, nejistota nebo pochybnost.

Vymezení pojmu **problém** tedy není vůbec jednoduché, neboť definic existuje mnoho. Marie Kličková (1989, str.11) v knize *Problémové vyučování ve školní praxi* uvádí například tyto:

J. Linhart: „*Pro problém je podstatné, že v něm existuje rozpor.*“

K. Duncker : „*Problém je konflikt mezi počátečními daty a požadovanými výsledky.*“

L. S. Rubinštejn : „*Problém obsahuje vždy něco, co je v něm implicitně obsaženo, ale není explicitně vyjádřeno.*“

W. Okoň : „*Problémem je didaktická nebo teoretická obtíž, kterou žák samostatně řeší svým aktivním zkoumáním, usiluje o překonání obtíže, a tím získává nové poznatky a zkušenosti.*“

C. Kupisiewicz : „*Problémem je obtížnost teoretické nebo praktické povahy, která vyvolá zkoumavý postoj subjektu a vede k obohacení jeho vědomostí. Východiskem je problémová situace, která uvádí subjekt do rozpaků a vyvolává pocit těžkosti prodchnutý zvědavostí.*“

Shrňeme-li uvedené teorie, docházíme k závěru, že problémem se stane otázka teprve tehdy, když neobsahuje všechna data potřebná k získání odpovědi. Jestliže má žák problém řešit, musí nejprve odhalit, která fakta mu chybějí, a hledat cestu, jak je získat.

Základem problémového vyučování je objektivní zákon lidského myšlení to znamená, že principem problémového vyučování není sdělování hotové vědomosti, kladoucí nároky především na paměť, ale žáci jsou vedeni k tomu, aby samostatně nebo pomocí učitele dospěli k novým poznatkům vlastním uvažováním a tedy zejména myšlenkovou činností. Učitel by se měl snažit získat žáky pro samostatnou, odpovědnou učební činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání a hledání jako např. technika kladení problémových otázek, předkládání různých rozporů a problémů, seznamování se zajímavými případy a situacemi.

Základní složkou myšlenkového procesu je **problémová situace**, kdy má – li jedinec něco pochopit, musí začít myslet. Z toho vyplývá, že prvořadým úkolem je člověka motivovat, abychom u něj vyvolali potřebu něco pochopit. V problémovém vyučování se úloha učitele a žáka mění.

Problémové situace jsou tedy navazovány ve školní praxi pomocí problémů, které předkládáme žákům v podobě *problémových úloh*. O problémové situaci můžeme hovořit tehdy, když je *předmětem úkonu neznámé a cílem úkonu odhalení neznámého*. Žák pocítuje nedostatek vědění a chce ho překlenout. Vzniká nejistota a napětí a z toho plynou pohnutky k činnosti spjaté s řešením problému.

Smyslem vytýčení problémů je, jak píše L. Mojžíšek (1985), „*aby se žáci při jeho řešení učili myslet, aby hledali fakta a třídili je, aby mezi nimi zjišťovali vztahy a docházeli k novým poznatkům.*“ Při takovémto způsobu práce žáci poznávají nové metody a pracovní postupy, čímž se rozvíjí jejich myšlení a tvůrčí a kombinační schopnosti. Práce, na které se žák sám podílí, mu přináší poznatky trvalejšího charakteru, ale i větší radost z práce.

Při řešení problémové situace tedy vzniká potřeba myšlení. Vytváří se tak předpoklad pro vznik nových vazeb v procesu myšlení a pro možnost objevení nové zákonitosti. Jak uvádí L. S. Rubinštejn, že: „*Výchozím bodem myšlenkového procesu je problémová situace. Člověk začíná myslet, když u něho vyvstane potřeba něco pochopit.*

Počátkem myšlení je problém, otázka, údiv, rozpaky, nesrovnalost. Nutnost myslet vzniká tam, kde stojí před člověkem nový cíl, problém, okolnost či podmínky činnosti, k jejichž zvládnutí známé prostředky nepostačují. Myšlení začíná v okamžiku analyzování problémové situace.“

Či W. Okoň: „ Žáci myslí neškole zpravidla tehdy, když více či méně samostatně řeší určité úlohy, které mají problémový ráz. “

(Kličková, 1989, str.12)

Problémové vyučování tedy nelze redukovat pouze na vytýčení problému a jejich zařazení do vyučovacího procesu. Úkolem pedagoga je vytvářet problémové situace (vycházející z reálných životních situací nebo na ně navazovat), usměrňovat žáky při jejich řešení a podněcovat samostatné a tvořivé způsoby řešení.

Při řešení problémových úloh musíme vycházet z toho, že jeden problémový úkol pro jednoho žáka, nemusí být problémový pro druhého. Problémová úloha tedy musí být přiměřeně náročná věku a znalostem žáků. Nesmí žáky brzdit, ale musí je systematicky rozvíjet.

Cílem je, jak jsem již uvedl, **podněcování samostatného a tvořivého myšlení** u žáků.

III. 2) Postup při řešení problémů

Chceme – li využít problémového vyučování v praxi, musíme si uvědomit jeho **cíl** ve výchovně vzdělávacím procesu. Lze ho formulovat jako prostředek pro rozvoj myšlení samostatnosti, aktivity, schopnosti spolupráce, tvořivosti atd.

Problém je formulován na základě problémové situace. Následuje stanovení, zdůvodnění a výběr hypotéz a jejich ověření, to znamená řešení úloh, které z nich vyplývají. Konečnou fází je ověření a zhodnocení získaných výsledků.

Při podrobnějším rozboru jednotlivých fází řešení problémů lze vycházet z publikace Výukové metody (J. Maňák, V. Švec, 2003) a to:

1. Identifikace problému, tj. jeho postižení, nalezení a vymezení

Identifikace problému je výchozím bodem řešení, je pro žáky důležitá a zároveň obtížná. Stává se, že pozorovatel často jev vnímá, ale vlastně ho nevidí a tím nezaregistruje výzvu k řešení, a proto by měl učitel žákům pomoci problém odhalit a formulovat. Důležité je provést správný výběr problému z hlediska cílů, materiálového zajištění, přístupnosti, přiměřenosti a času.

2. Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací. Analýza pomáhá jasně pochopit a definovat problém, týká se cíle a výchozích faktů, které jsou pro řešení k dispozici. Doporučuje se pořídit seznam faktů daných, dostupných a chybějících a rozlišit informace na důležité a nedůležité.

3. Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení problému

Vytváření hypotéz nesmí chybět v žádném heuristickém myšlenkovém postupu. Jde o hledání klíče do problémové situace, pořádání a přeskupování dat, informací, aby z nich mohla vzniknout představa řešení problému. Vytváření hypotéz odlišuje problémovou výuku od algoritmického způsobu řešení. Při vytváření hypotéz může pomoci intuice, osvětlení, ale nelze na něj spoléhat.

4. Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému

Verifikace završuje proces hledání. Domněnky a návrhy se pod vlivem nových faktů mění a přechází v pravdivý poznatek. Výsledkem ověřování hypotéz je buď jejich přijetí nebo odmítnutí. Je třeba objektivní a obezřetný postup, je to však také příležitost pro výcvik kritického, logicky přesného myšlení. Neúspěch, chyba neukončují proces hledání, ale jsou výzvou k novým pokusům. Na základě rozboru myšlenkových operací analyticko – syntetického charakteru lze vyčlenit čtyři formy řešení problémů:

1. Pokus a omyl

2. Vzhled nebo postřeh – náhlé porozumění problému

3. Užití minulé zkušenosti

4. *Rozumová analýza* – je obsažena i ve všech předchozích formách

5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu

Návrat je nezbytný, pokud se nedostaví očekávaný výsledek a není-li řešitel ochotný hledání východiska vzdát. Velmi důležitá je také **kontrola a vyhodnocení**, protože plní funkci zpětné vazby. Je velmi účinné zopakovat také postup objevování. Žák si uvědomuje, které operace a metody si osvojil a tím budujeme předpoklady pro použití v budoucnu.

G. Petty znázorňuje v knize *Moderní vyučování* tyto fáze postupu při řešení problému:

Určit problém	Metodou brainstormingu hledat zdroje pomoci	Zkoumat a analyzovat problém	Metodou brainstormingu hledat možná řešení	Vyzkoušet a zhodnotit řešení
			Vybrat nejlepší řešení	Rozpracovat řešení

Ti, jichž se problém nebo řešení týkají, by většinou měli být konzultováni.

(Petty, 1996, str.216)

Řešení problému může být usnadněno, je - li ten, kdo problém řeší, naveden na správnou cestu. Hovoříme pak o takzvaném *činiteli směru*. Z pedagogického hlediska je tedy nutné zkoumat roli návodu v procesu řešení problémových úloh.

III. 3) Metody problémového vyučování na 1. st. ZŠ

Učitel se při řízení procesu učení přizpůsobuje individuálním podmínkám žáka, a tím určuje úroveň a rozsah samostatnosti a aktivity. Je nezbytné, aby posoudil obtížnost úkolu s přihlédnutím k objektivním a subjektivním podmínkám a na základě toho volil i míru řízení. Řízení procesu osvojování vědomostí v problémové situaci podléhá těmto pravidlům: „Výklad má následovat až poté, co vznikla u žáka problémová situace. Výklad je možno diferencovat podle schopností žáků. Může být proveden učitelem, filmem, programovým textem apod. Znalosti, které žák získal, by měl umět uplatnit při řešení původního problémového úkolu.“

Názory pedagogů na problémové metody jsou různé. V podstatě každá metoda, která je vhodně zvolena se může stát metodou problémovou. Podle *míry tvořivosti žáků* Marie Kličková (1989, str. 26) rozlišila **tři metody problémového vyučování**:

1. Problémový výklad

Při problémovém výkladu jsou problémy formulovány učitelem, samostatná aktivní činnost je omezena na minimum.

2. Heuristická metoda

Při heuristické metodě žáci problém formulují, hledají hypotézy řešení a za pomoci učitele ověřují jejich správnost.

3. Výzkumná badatelská metoda

Výzkumná badatelská metoda imituje vědecký výzkum. Žáci provádějí experimenty, modelují, pozorují, promýšlejí, navrhnou závěry a prokazují jejich správnost. Využívání této metody však skrývá jisté nebezpečí. Často vede ke konfliktům mezi učitelem a žáky. Žáci se začnou domnívat, že „vše lze vymyslet“, a

začnou odmítat systematické osvojování vědomostí. Z hlediska přípravy na vyučování je pro učitele tato metoda nejnáročnější.

Již jsme se seznámili s metodou heuristické (problémové) výuky, a proto nyní podrobněji popíšeme i ostatní aktivizující výukové metody, které s ní bezprostředně souvisejí.

III. 4) Aktivizující výukové metody

Aktivizující metody přispívají svým podílem na překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Inovačních, aktivizujících postupů využívají zejména alternativní školy, které podporují aktivitu a samostatnost žáků a naopak se snaží potlačit tradiční metody výuky, kterým se vytyká monostruktura výuky a direktivní řízení. Aktivní výuka zdůrazňuje angažovanou účast žáků ve výuce a bezprostřední výrazné zapojení do výukových aktivit. Z tohoto aspektu se aktivizující metody vymezují, dle M. Janovcové, J. Průchy a J. Koudeli (Maňák, Švec, 2003) jako *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“*

Kromě již zmíněných předností aktivizujících metod s vyzvedává jejich přínos k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jejich myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Zejména se důraz, že aktivizující metody ve zvýšené míře umožňují poskytovat žákům něco víc než jen odborné informace, že počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně kognitivního rozvoje. Oceňuje se také vliv aktivizujících metod na vytváření příznivého školního klimatu. Aktivní seberealizaci žáků se škola víc propojuje s reálným životem, čímž se škola stává pro žáky přitažlivější a za jímavější, neboť žáci víc vnímají celkovou orientaci školy a používané metody než zprostředkovávané učivo.

V aktivizující výuce vystupuje do popředí nová úloha učitele. Jestliže učitel svou roli dosud chápal převážně jako zprostředkovatel informací, kdežto metodické a sociální cíle ustupovaly do pozadí, stává se nyní prvořadým úkolem posílit učitelovy metodické kompetence.

Popsat všechny aktivizující metody není pro jejich velkou různorodost snadné. Soustředíme se poroto jen na hlavní reprezentanty těchto metod, které představují relativně jasně vyhraněné skupiny.

III. 4) A. Metody diskusní

V aktivizujících metodách představuje diskuse důležité východisko nebo aspoň významný prvek v edukačních situacích, do nichž se žáci angažovaně zapojují. Pozornost by se jí měla věnovat, také proto, že narozdíl od mnohých zahraničních školských soustav, výrazně ovlivněných reformním hnutím, se na našich školách využívá málo. Naštěstí již ale na některých školách působí učitelé, kteří ji považují za nepostradatelnou součást edukačního procesu.

Diskuse má řadu různých variant a modifikací vzájemně se odlišujících svými cíli a způsoby realizace, ale v podstatě jde vždy o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém. Výuková metoda diskuse se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 108) *taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*

Uplatnění nachází diskuse v situacích, kdy lze mít na jevy, fakta či problémy různé názory nebo kdy jde o to seznámit se s novými nebo zajímavými poznatky nebo zkušenostmi.

Na metodu diskuse, jak uvádí J. Maňák a V. Švec (2003) podle H Glöckela a F. Kammanna, se kladou specifické nároky. Předpokladem účinné diskuse je vhodně zvolené téma, pro účastníky zajímavé, obsahující provokující podněty, rozpory apod. Průběh se řídí jednacím řádem a probíhá v různých fázích (vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a důvod tvrzení, shrnutí výsledků diskuse). Nutný je předběžný i průběžný výcvik žáků v dovednostech diskutovat. Příprava na

diskusi zahrnuje především včasné oznámení tématu. Je nutno promyslet otevřené a současně pevné řízení diskuse. Nezbytné je také příznivé, otevřené tolerantní klima a dobré organizační a prostorové zajištění (půlkruh, vymezená doba aj.).

Dobrá diskuse se vyznačuje jasnou zaměřeností na cíl. Je třeba respektovat, že diskuse je konverzace a nikoliv monolog nebo série otázek. Při diskusi by se měli všichni účastníci soustředit na zvolené téma projevit na ně svůj názor, i když by vždy nemusel najít jednoznačnou odezvu. Ve srovnání s monologickou metodou výkladu diskuse vyzbrojuje žáky schopností aktivně pohotově využívat myšlenkové operace a jasně chápat podstatu problému. Největší přínos lze vidět v poskytování příležitosti uplatňovat myšlení a úsudek v praxi, neboť žáci mohou reagovat na protikladné názory a postoje.

Úspěch diskuse je značně ovlivňován řízením. Důležité je už zahájení, které má být klidné, ale výrazné. Pro efektivní řízení je důležitý také promyšlený plán jejího očekávaného průběhu. Někdy vznikají obtíže již při začátku diskuse, zejména pokud se účastníci neznají nebo jde-li o příliš citlivé téma. I když úloha vedoucího je významná, neměl by mít stále hlavní slovo a zaujímat dominantní postavení. Musí také umět povzbuzovat nesmělé účastníky, omezovat dlouhé monology a hlídat čas diskuse vyměřený. Zcela zásadní je vytvořit pro diskusi příhodnou atmosféru, v níž se nikdo neostýchá svobodně projevit své myšlenky a postoje.

Přínos diskuse pro výuku se zvětší, zvládnou-li žáci techniku diskuse a získají-li s ní určité zkušenosti.

Někteří autoři (např. H. Glöckel – Maňák, Švec 2003)) upozorňují na možný výskyt problémů a neuspokojivých výsledků při vedení diskuse. Při aplikaci v nevhodných nebo nepříznivých situacích, je-li dialog a diskuse jen formální a vnější záležitostí a jestliže se partneři vzájemně nevnímají. Problém může nastat i v situaci, kdy převáží problémy vzájemných vztahů a ztratí se orientace na učení, ale také když selže řízení ze strany učitele.

V moderní demokratické škole se diskuse uplatňuje v mnoha variantách, přičemž se objevují stále nové obměny a modifikace jak uvádí např. M. Bratská (1992). Stručně se zastavíme jen u některých:

Diskuse během přednášky nebo po přednášce se obvykle soustřeďuje na některý dílčí problém osvětlený v přednášce

Diskuse na základě tezí rozvíjí závěry, do nichž učitel zformuloval hlavní body vysvětlovaného učiva.

Řetězová diskuse má většinou cvičný charakter. Jako první diskutující začíná učitel, na něhož naváže další účastník.

Diskuse u stolu vznikne v neformální skupině, kterou tvoří obvykle pět nebo méně účastníků konverzujících mezi sebou.

Symposium představuje částečně formální skupinu, v níž účastníci ve svých vystoupeních prezentují odlišné názory.

Debata je označována jako zcela formální diskuse sestávající ze střetu dvou táborů diskutujících. aj.

Ne všechny varianty diskusních metod je účelné ve škole používat, neboť jsou limitovány specifickými cíli, připraveností učitelů a žáků atd. Bohatá nabídka diskusních metod ale umožňuje každému učiteli zvolit adekvátní variantu pro potřeby daného vyučovacího předmětu.

- a) Tvůj oponent není nepřítelem nýbrž partnerem při hledání pravdy.
- b) Snaž se porozumět druhému
- c) Tvrzení bez věcných důkazů nevydávej za argument
- d) Neutíkej od tématu
- e) Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo.
- f) Nesnižuj osobní důstojnost oponenta.
- g) Nezapomínej, že diskuse a dialog vyžaduje disciplínu.
- h) Nezaměňuj dialog s monologem.

Takto M. Bratská (1992, str. 82 - 83) zformulovala hlavní zásady úspěšného dialogu a diskuse, kterými by se měl každý účastník důsledně řídit.

III. 4) B. Metody situační

Situační metody rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovatelných problémů a o novou dimenzi, neboť se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování. Vznik situačních metod je spojován s harvardskou vysokou školou obchodní ve 20. a 30. letech minulého století, kde byly původně uplatňovány v právních disciplínách a potom též v ekonomických oborech. Postupně se situační metody začaly dobře uplatňovat také ve školách středních a základních, musely se však přizpůsobit mentalitě, rozhledu a potřebám žáků daného věku, zejména výběrem vhodných problémových situací a respektováním požadavků osnov.

Podstatu situačních metod tvoří řešení *problémového případu*, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů. Z pedagogického pohledu se za případ považuje metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou problémovou situaci, jejíž řešení není jednoznačné. Postup řešení dané situace je sice obdobný jako při problému do značné míry zbaveném situačního kontextu, ovšem protože předmětem analýzy jsou právě tyto vazby, je realizace situační metody obtížná.

J. Maňák a V. Švec (2003) uvádějí čtyři fáze řešení situace. **Volba tématu**, jako první fáze, musí být v souladu s cíli výuky a odpovídat připravenosti žáků. **Seznámení s materiály**, odráží skutečnost, že žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné. Jde tedy o dokumenty, písemnosti, obrazy atd. Je žádoucí, aby učitel žáky do dané problematiky uvedl, vytyčil cíle a poskytl úvodní rady a pokyny, což je fáze **Vlastního studia případu**. Poslední fáze se zabývá **Návrhy řešení a diskusí**. v diskusi o navrhovaných postupech řešení vítězí řešení nejpropracovanější a nejvěrohodnější.

Využití situačních metod v edukačním procesu je úspěšné, tehdy, navazuje-li na méně komplexní výukové metody. Předpokládá se, že žáci ovládají základní dovednosti myšlenkových operací, jsou samostatní a mají též přiměřené vědomosti z oblasti

řešeného případu. Za hlavní přednost, dle M. Bratské (1992), se považuje zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a výcvik v rozhodování. Naopak, za nedostatky těchto metod se označují časová a materiálová náročnost, statický popis ve skutečnosti dynamických dějů, určité zjednodušení a zkreslení řešeného problému aj.

M. Borák (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 120-121) uvádí, že situační metody prošly od svého vzniku značným vývojem, přičemž došlo k jejich hlubšímu a propracování i ke vzniku četných nových variant a typů. K osvědčeným typům patří **metoda rozboru situace**, která je původní situační metodou a je založena na pečlivém individuálním studiu písemných materiálů a při seznámení s příslušnými podklady následuje diskuse ve třídě pod vedením učitele.

Další je **řešení konfliktní situace** probíhající poněkud odlišně, protože těžiště je v osobních vztazích, které se mohou týkat názorů, postojů, zájmů, které většinou vyvolávají kontroverzní střetávání. Žáci se seznámí s rozporným případem formou krátké zprávy, avšak podané úvodní informace se už nedoplňují, ale od účastníků se ihned vyžadují návrhy na řešení. Obdobně probíhá i řešení tzv. **mezních situací**, které jsou typické hlavně pro počáteční stadium konfliktu, kdy lze ještě otevřenému rozporu zabránit.

Metoda incidentu začíná krátkou ústní zprávou o vybrané události. K řešení situace však účastníci potřebují další informace, které mohou získat dotazy od vedoucího skupiny. Po 20-30 minutách určených pro dotazy účastníci formulují podstatu případu a navrhuji řešení. Nedojde-li se ke shodnému výsledku, diskutuje se ve skupinách.

Dynamická situační metoda je náročná metoda, která se osvědčuje při analýze komplexnějších případů, přičemž východiskem řešení je popis situace, který zahrnuje jen část potřebných informací, ostatní musí být doplněny, což se děje jednáním s příslušnými odborníky a zodpovědnými činiteli.

Zvláštním typem situačních metod je tzv. **basketová metoda**, simulující různé činnosti, které souběžně provádějí při vyřizování korespondence a paralelním plněním dalších pracovních úkolů. Tato metoda učí rychle se rozhodovat, řídit pracovní skupinu a posuzovat problémy v časové tísní, ale s nadhledem.

Metodický postup při řešení problémových případů se různí podle sledovaných cílů, charakteru učiva, podle typu situační metody a složitosti řešené situace, ale jeho základní fáze, dle J. Maňáka a V. Švece (2003), jsou stejné a to:

- a) prezentace případu (slovní, písemná nebo obrazová)
- b) získávání dalších informací (od učitele, či z jiných zdrojů)
- c) řešení případu (individuálně, ve skupině, v plénu, kombinovaně)
- d) rozbor variant řešení a diskuse (v malé skupině, v plénu)
- e) zhodnocení výsledků a zobecnění závěrů, případně konfrontace s praxí

Přínos situačních metod je hlavně v tom, že pomáhají překonávat jednostrannost výukových metod poznamenaných tradiční pasivitou žáků, že rozvíjejí dovednost komunikovat a že do výuky vnášejí řešení příběhů z praxe. Je třeba ale počítat s tím, že vhodný případ z reálného života je nutno pečlivě rozmyslet a metodicky připravit pro edukační použití.

III. 4) C. Metody inscenační

Inscenační metody používali už staří Římané při školení právníků a rétorů, v oblibě byly u jezuitů a jejich stoupencem byl také J. A. Komenský. V moderní době k jejich rozšíření přispěl J. L. Moreno, ovšem později v jeho pojetí vedly k psychodramatu při skupinové psychoterapii. Inscenační metody (hraní rolí) mají blízko k vystupování herců v divadle, ale liší se od nich zásadně tím, že výukové inscenace se neúčastní profesionální herec, ale kterýkoliv účastník skupiny ztělesňující svěřenou roli **spontánně s možností improvizace**.

Podstatou inscenačních metod, jak uvádí M. Bratská (1992, str. 99), je *sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací*. Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, a nebo kombinací obou postupů. Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.

Průběh inscenace J. Maňák a V. Švec (2003, str. 123) dělí na několik fází, které se podle charakteru zpodobovaného příběhu různě modifikují. Obecně jde o fázi **přípravy inscenace**, která zahrnuje stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu. Následuje **realizace inscenace**, kde dostávají jednotliví aktéři pokyny k zpodobení dané postavy. A závěrečná fáze je **hodnocení inscenace**, která by se měla konat bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu.

Podobně jako u jiných metod vznikly i u inscenačních metod některé varianty. M. Tůma (J. Maňák, V. Švec, 2003) rozlišuje tyto tři. **Strukturovaná inscenace** se většinou přidržuje promyšlené stavby děje, opírá se o předem připravený scénář a realizuje s obvykle v jedné větší skupině účastníků. **Nestrukturovaná inscenace** řeší konkrétní případ z praxe bez detailně zpracovávaného scénáře. Ve výuce je vhodné ji používat, až když žáci mají zkušenosti se strukturovanými inscenacemi. Složitější variantou inscenačních metod je tzv. **mnohostranné hraní rolí**, kde se účastníci na začátku seznámí s problémovou situací, kterou mají scénicky rozehrát, poté, se rozdělí na několik skupin podle počtu rolí v inscenaci (v každé skupině je 3 – 5 účastníků).

V poslední době stoupá i u nás zájem o dramatickou výchovu (např. J. Valenta), která se v pedagogických intencích chápe jako systém aktivního sociálně uměleckého učení, využívající základní principy a postupy dramatu a divadla k plnění výchovně – vzdělávacích cílů.

Inscenační metody poskytují velký prostor k rozvoji osobnosti, ke kultivaci všech psychických procesů, zejména však zintenzivňují prožívání zobrazovaných osudů, vztahů a interakčních pochodů. Hlavní přínos inscenačních metod není v předvedení dramatické kreace, ale v procesu, který k ní vede, a v postojích, které vyvolává. Stejně však jako u některých jiných metod je také u inscenačních metod nutno počítat se značnou časovou tísní. Nezbytnou podmínkou je též vytvoření příznivé, přátelské atmosféry, bez níž se nedaří dosáhnout svobodné diskuse, otevřeného sdílení názorů a upřímné projekce vlastních postojů.

III. 4) D. Didaktické hry

Hra se z obecného pohledu chápe jako podstatný rys celého evolučního procesu, v němž spoluvytváří podmínky pro změny vznik nových jevů. Při hledání pedagogických východisek, dle G. E. Schaefera (J. Maňák, V. Švec, 2003), se hra jeví jako specifický typ aktivity, který je společný pro člověka i vyšší živočichy, zejména v rané fázi vývoje. U člověka je to jedna ze základních forem činnosti, pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.

Přes početné teorie lze jen těžko hru přesněji vymezit, i když paradoxně její podstatu vnímá každé dítě. V edukačním procesu by hra zřejmě měla pro svůj význam v životě člověka zaujímat důstojné místo, ale není tomu tak, výchovně-vzdělávací instituce, jak zdůraznil T. Houška (J. Maňák, V. Švec, 2003), jednostranně preferují učení jako namáhavou, málokdy přitažlivou, ale většinou direktivně řízenou práci. Komenského provokativní výzva – škola hrou – tak zůstává jednak nepochopená, jednak nerealizovaná.

Za současného stavu poznání je obtížné podat nerozporný a úplný přehled didaktických her, poněvadž pod pojmem hry někteří autoři řadí veškeré tvořivější simulace skutečnosti s edukační intencí. Proto je nutno si uvědomit, že při využívání hrových aktivit ve výuce mezi hrou a učením přes mnohé shodné rysy existuje také určitý rozpor, neboť jestliže hra nesleduje přesně vymezené cíle, výuka je vždy ze své podstaty cílově orientována. Podle M. Bönsche (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 126) se musí didaktická hra vyvarovat dvou extrémů: na jedné straně sledování učebních cílů nesmí tak silně překrývat vlastní podstatu hry, že žák již hrové činnosti nevnímá jako hru, na druhé straně neúčelnost a volnost hry nemůže jít tak daleko, že se zcela vytratí cíl výuky.

Hra a vše co s ní souvisí je také velmi poznamenána komerčními zájmy, neboť dnešní hrový svět dětí je manipulován výrobcí hraček a hrám sloužících zařízení např. videohry, panenky Barbie, Pokémoni aj. Učitel, který do výuky vnáší hrové prvky, je konfrontován se situací, kdy žáci jsou zahlceni technickými zařízeními pro hry, umožňujícími prožívat napínavé příběhy, takže „hry bez vítěze“, které nabízí škola již nejsou přitažlivé. Úloha učitele je proto při práci s didaktickými hrami zvlášť náročná a

zodpovědná, neboť kromě nebezpečí tak zvané didaktizace her, by učitel měl usilovat o organické a přirozenější sepětí hry a učení.

Didaktická hra nutně ztrácí část své spontánnosti, svobody a nevázanosti na přesný cíl a lze ji v duchu pedagogických klasiků jako byli Komenský, Schleimacher, či Montessoriová vymezit jako takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.

Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze utřídit z různých hledisek. Dobrou orientaci v rozsáhlé nabídce didaktických her z aspektu jejich obsahu a cílů podává H. Meyer (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 128) a to: **Interakční hry**, zahrnující svobodné hry (s hračkami stavebnicemi), sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry a učební hry. **Simulační hry**, jako hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, či hry s loutkami. Poslední, **scénické hry** obsahují rozlišení mezi hráči a diváky, rekvizity, speciální oblečení.

Podrobnější přehled hledisek pro klasifikaci didaktických her navrhuje M. Janovcová (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 128) aj.:

- a) *doba trvání*, hry krátkodobé – dlouhodobé
- b) *místo konání*, třída, klubovna, příroda, hřiště
- c) *převládající činnost*, osvojování vědomostí, pohybové dovednosti
- d) *hodnocení*, kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel - žák

Metodická příprava k efektivnímu začlenění didaktických her do výuky musí respektovat kromě obecných didaktických zásad specifická hlediska. J. Maňák a V. Švec (2003, str. 129) uvádějí jako první *vytyčení cílů hry*, následuje *diagnóza připravenosti žáků a ujasnění pravidel hry*, *vymezení úlohy vedoucího hry*, *stanovení způsobu hodnocení*, *zajištění vhodného místa*, *příprava pomůcek a materiálu*, *určení časového limitu* a konečná fáze je *promyšlení případných variant*.

Starý požadavek organicky spojovat práci a hru a ve škole pokud možno přirozeně přecházet od hry k učení a k práci platí i pro dnešní dobu. Prostřednictvím hry se totiž žáci postupně dostávají do světa dospělých, ale hry také zvyšují zájem o učení.

Už od nejnižších tříd si značnou oblibu získaly kratší, jednodušší hry, které lze stavebnicovým systémem zařazovat do různých fází edukačního procesu, v nichž mohou plnit různé funkce bez nebezpečí časového zdržení. Jejich zdroje jsou téměř nevyčerpatelné, poněvadž na jejich tvorbě se mohou podílet také učitelé. G. Petty (1996) doporučuje tyto univerzálně použitelné hry: hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, simulační hry aj.

I didaktické hry mohou svým podílem přispět při překonávání dosud trvajících pojetí a koncepcí tradičního vyučování, kdy nejpočetnějším prvkem je mechanické učení negativně ovlivňující zájem žáka o učení.

Shrneme-li uvedené názory, můžeme tedy konstatovat, že problémová výuka a i ostatní aktivizující metody jsou založeny na aktivní, samostatné a tvůrčí činnosti žáků. Žákům nejsou sdělovány „hotové“ poznatky, kladoucí velké nároky především na paměť, nýbrž jsou vedeni k tomu, aby buď zcela samostatně, případně s nepatrnou pomocí učitele, dospěli k novým poznatkům vlastním uvažováním, pozorováním, experimentováním, měřením či výpočtem. Bez aktivní myšlenkové činnosti nemůže žák problém vyřešit. Je zřejmé, že proti klasickému předávání „hotových“ poznatků je tato cesta mnohem pracnější a pomalejší, má však také mnoho předností s výrazným formativním účinkem.

Tyto metody však také ovlivňují i rozvoj osobnosti učitele. Učí se lépe naslouchat žákům a nejednou zjistí, že zajímavé návrhy řešení nemusí pocházet jen od takzvaných „výborných žáků“, ale často ho může překvapit originální návrh řešení od dosud poměrně pasivních nebo „průměrných“ žáků.

Na tomto místě bych rád uzavřel teoretickou část této diplomové práce, která bude pokračovat částí praktickou.

Chtěl bych zde ještě uvést, že při studiu dostupné literatury, či při rozhluvách s učiteli na různých školách 1. stupně ZŠ při mých pedagogických praxích, jsem se snažil získat co nejvíce informací, poznatků a vědomostí o formách a především využívání projektových a problémových metod, které jsme měl možnost uplatnit v praktické části, respektive při realizaci vlastních návrhů projektů ve vybraných třídách 1. stupně ZŠ.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části této práce jsem se věnoval využití teoretických poznatků o projektové a problémové výuce v praxi a to formou pěti projektů týkajících se především vlastivědných témat a jedním návrhem problémové úlohy z geometrie vycházejících z výuky na 1. stupni ZŠ. Po konzultacích s pedagogy 1. stupně ZŠ jsem je i na různých základních školách realizoval.

1.Téma: ZAJÍMAVOSTI NEDALEKO OLEŠNÍKU - ZÁMEK HLUBOKÁ A ZOO OHRADA

Ročník: 4. a 5.

Hlavní vyučovací předmět: Vlastivěda

Termín uskutečnění: 2. pololetí (v 2. půlce)

Časový rozsah: 1 týden

Počet žáků: 16

Mezipředmětové vztahy:

- *přírodověda
- * výtvarná výchova
- *Český jazyk (sloh)

Pomůcky:

- *pracovní listy,
- *přírodovědné a dějepisné encyklopedie
- *mapy ČR, buzola
- *výtvarné pomůcky- čtvrtky, tempery, kelímky na vodu, palety

Cíl: Cílem uskutečnění tohoto projektu je naučit děti vážit si kulturních objektů v České republice vůbec, vzbudit v nich zájem o historii, přírodu, orientovat se v prostoru a na mapách, či změnit jejich názor, že nejlepší dovolená se dá uskutečnit jen daleko u moře.

Důvodem ke zvolení tohoto tématu mi byla skutečnost, že dnešní děti mají možnost cestovat s rodiči do vzdálených zemí, čehož také využívají, a to na úkor

poznání své vlasti, neřkuli svého nejbližšího okolí. Jelikož pocházím z Olešníku (kde jsem také uskutečnil tento projekt), což je nedaleko Hluboké nad Vltavou, zaměřil jsem svou práci na seznámení dětí s kulturními zařízeními v tomto městě a to na zámek a zoologickou zahradu.

Stěžejní částí tohoto projektu je jednodenní výlet se dvěma exkurzemi, a to na zámek Hluboká a zoologickou zahradu Ohrada, z kterých bude pramenit většina zadáných úkolů.

Průběh práce:

- * Příprava učitele – vyhledávání a utřídění potřebných informací, výroba pracovních listů
- * Motivace žáků prostřednictvím čtených textů a sdělení pokynů pro výlet
- * Uskutečnění výletu s exkurzemi
- * Vypracování zadáných úkolů a pracovních listů
- * Zhodnocení projektu slohovým domácím úkolem

1. Pondělí :

Poslední vyučovací hodinu jsem využil jako motivaci pro nadcházející projekt a to prostřednictvím seznámení dětí s plánovanými exkurzemi stručným nastíněním cílů jejich výletu.

Žáci seděli ve svých lavicích a jejich jedinou činností mělo být naslouchat mi a po mém přečtení následujících faktů, měli prostor na dotazy, kterého téměř nevyužili.

Zámek Hluboká

Zámek Hluboká nad Vltavou je jedním z nejznámějších a nejzdobnějších českých zámků. Je považován za nejkrásnější obytné panské sídlo v Čechách. Tyčí se 10 km severně od Českých Budějovic na skalnatém ostrohu nad řekou Vltavou ve stejnojmenné obci, původně pojmenované Podhradí, která koncem 19. století přejala jméno zámku.

Na místě zámku původně stál královský hrad založený v první polovině 13. století. Z něho se dochovala do současnosti jen strážní věž v jádře nejvyšší zámecké věže. V 15. století se Hluboká stala centrem vznikající rybníkářské oblasti. Tehdy byl založen i nedaleký rybník Bezdrev, dnes známé rekreační místo. V 16. století rozvoj hradu pokračoval, byl vybudován vodovod přivádějící vodu z Vltavy. Koncem 16. století byl hrad přestavěn na renesanční zámek. Počátkem 18. století byl zámek přestavován podruhé, tentokrát barokně. Byl také připojen skleník zimní zahrady a rozsáhlý anglický park. Do současné podoby byla Hluboká upravena v období vrcholného romantismu v letech 1839 - 1871 ve stylu tzv. tudorské gotiky po vzoru anglického královského zámku ve Windsoru.

Hluboká patří od roku 1660 - s krátkým přerušením po druhé světové válce, kdy byla zestátněna - rodu Schwarzenbergů, který na zámku uložil mnohé cennosti a zajímavosti. Proslulá je hlubocká sbírka koberců (zejména bruselských gobelínů se scénami z lidových přísloví z poloviny 17. století), v zámecké kapli je uložena tzv. Netolická archa z 15. století. Kromě toho jsou zde sbírky obrazů, keramiky, porcelánu, skla, zbraní atd. Rozsáhlá a cenná je též hlubocká knihovna. Od roku 1956 je v bývalé zámecké jízdárně umístěna Alšova jihočeská galerie s expozicemi vlámského a holandského malířství 17. století, gotického umění jižních Čech a dalšími.

ZOO Ohrada

Rozhodnutí zřídit malou zoologickou zahradu u loveckého zámku Ohrada udělal jeho tehdejší majitel Dr. Adolf Schwarzenberg se svojí manželkou na podzim roku 1937. Pro veřejnost byla otevřena 1. května 1939. Do konce roku ji navštívilo 33 000 návštěvníků. Zoo měla být původně doplňkem lesnického a mysliveckého muzea v loveckém zámku, proto na jejím počátku byly chovanými zvířaty především tradiční druhy lovné zvěře, doplněné o několik druhů papoušků, nandu, lamu a kočkodana husarského.

Správcem ZOO byl v této době cestovatel Bedřich Machulka, hovořilo se o možnosti jejího zaměření také na africkou faunu. Válka další vývoj ZOO přerušila a od roku 1945 se vystřídalo několik správců. Koncem 50. let bylo v ZOO chováno na 80 druhů zvířat a z toho bylo dokonce 7 druhů opic. Exotické druhy byl později postupně nahrazovány zástupci fauny žijícími na území našeho státu. V 60. letech vývoj ZOO

načas ustrnul a dokonce se uvažovalo o jejím zrušení. Zatím jediná zoologická zahrada v jižních Čechách byla tehdy naštěstí zachována a dnes je jednou z patnácti ZOO V ČR, z nichž patří k nejstarším. Je jednou ze dvou státních ZOO a v ČR také nejmenší.

V závěru hodiny, jsem dětem sdělil pokyny pro zítřejší výlet, a to:

a) co si mají vzít s sebou- pevnou obuv, pláštěnky, svačinu, pití, psací potřeby, případně nějaké peníze

b) v kolik hodin a jakým způsobem se dopravíme na Hlubokou nad Vltavou

2. Úterý – uskutečnění výletu

Čas odjezdu od školy: cca 8.45 hod.

Způsob dopravy: mikrobuse

Čas příjezdu na parkoviště na Hluboké nad Vltavou: cca 9.00

Po příjezdu na Hlubokou nad Vltavou jsme se pěšky přesunuli na zámek, kde začala první část výletu a to:

1. Exkurze zámku pod vedením profesionálního průvodce na zámku Hluboká – *tato část měla především poznávací a estetickou – historickou funkci. Následoval:*

2. Přesun po vlastní ose do ZOO Ohrada (po hrázi Munického rybníku)- pod vedením dětí za pomoci mapy a buzoly – *vždy jeden žák určil směr podle mapy k nějakému stěžejnímu bodu prostřednictvím druhého s buzolou, tuto činnost jsem kontroloval a dbal na to, aby než dorazíme k druhému cíli, se všichni vystřídali.*

3. Exkurze pod vedením učitele v ZOO

Nejprve, před vstupem do ZOO jsem dal žákům pokyny jak se uvnitř chovat (být potichu, nekrmit zvířata...) a poté žáci dostali ve dvojicích kartičku se jménem zvířete(viz prac. list 1.1.) chovaného v ZOO, jejich úkolem je zjistit zadané informace během exkurze a zapsat. Během exkurze jsem také nepřímou upozorňoval na okolnosti, které se vyskytnou v pracovních listech.

Odjezd od ZOO: cca 13.00

3. Středa

1. Spojené hodiny vlastivědy a přírodovědy

- povídání o zážitcích z výletu
- vypracování pracovních listů: Prac. l. 1.2. – samostatně
Prac. l. 1.3. – ve dvojicích
Prac. l. 1.4. – samostatně
Prac. l. 1.5. – ve dvojicích
- Prezentace dvojic s Prac. listy 1.1. – každá dvojice charakterizuje zadané zvíře, ostatní hádají o jaké se jedná a pro oživení ukáží zvíře na obrázku v encyklopediích, které mají k dispozici

2. Český jazyk (sloh)

Vzhledem ke sdělení si zážitků z výletu v předešlých dvou hodinách, omezil jsem činnost v této hodině pouze na zadání domácího úkolu na téma: Zážitky z výletu (co mě nejvíce zaujalo, co se mi nejvíce líbilo atd. dle uvážení dítěte) – přinést v pátek

4. Čtvrtek

1. Český jazyk – vyhodnocení pracovních listů – *pochválil jsem žáky za poměrně správné vyplnění a nejlepší jednotlivce i dvojice byly odměněni potleskem.*

2. Výtvarná výchova – práce s temperovými barvami: Téma: malba zámku Hluboká dle předlohy (fotografie mnou dodaná) – pro méně nadané nebo dle vlastního zapamatování – pro nadanější

5. Pátek

Český jazyk- Přednes domácích slohových úkolů žáky před třídou- *každý sám přečetl svou práci o zhodnocení výletu.*

Hodnocení

Celý průběh projektu bych hodnotil dosti kladně, jelikož výlet se krásně vydařil, s pěkným počasím a především bez kázeňských problémů s žáky. I integrace, kromě vlastivědného poznání i přírodovědného přinesla své ovoce a to nejen podle ohlasů dětí v slohových pracích, ale i od rodičů slýchávám, jak je děti nutí jezdit do zoologických zahrad a po různých památkách, i když o to dříve přílišný zájem nejevily. Hlavní cíl, tedy naučit děti vážit si kulturních objektů v České republice, vzbudit v nich zájem o historii a přírodu tento projekt tedy splnil.

2. Téma: SEDM DIVŮ SVĚTA

Ročník: 5.

Časový rozsah: 1 den

Počet žáků: 24

Integrované předměty:

- * Vlastivěda – opakování učiva o pravěku a úvod do starověku
- * Přírodověda – naše flora a fauna a flora Iráku
- * Český jazyk – skloňování slov cizího původu
- * Dramatická výchova – sehrání improvizovaných scének

Organizace: Výuka probíhala ve třídě, děti jsou rozděleni do skupin po celou dobu konání projektu

Pomůcky:

- * na balicím papíru nakreslená časová přímka,
- * rozstříhané obrázky sedmi divů světa, čtvrtky
- * lepidla
- * mapa (musí na ni být severní Afrika-Egypt a Jihovýchodní Asie)
- * slepá mapa,
- * sešity na vlastivědu
- * atlasy rostlin

Cíl:

Mým cílem v nastínění sedmi divů světa je poukázat na události, které se děly v dobách před Kristem na jiných územích než na našem a to nenásilnou formou. Chtěl jsem, aby si žáci uvědomili, že se jinde na zemi vyskytovali jiné kultury, které byly velmi vyspělé, a že existovali, i když u nás byla ještě doba pravěku.

Výsledky činností žáků:

Výroba časové osy na balicím papíru, sestavení a slepení rozstříhaných obrázků divů světa, chronologické seřazení sedmi divů světa, naučení skloňování cizích slov, práce s mapou, ujasnění botanického odlišení částí světa.

Náplň činností:

- 1) Opakování probraného učiva o pravěku.
- 2) Co pro nás znamená číslo sedm-různé výklady.
- 3) Skládačka sedmi divů světa-hra na archeology.
- 4) Dramatická scénka.
- 5) Výklad o sedmi divech světa.
- 6) Skloňování slov cizího původu.
- 7) Rozdělení rostlin a dělení rostlinných společenstev

1. Fáze: Opakování učiva o pravěku

a) Metoda brain storming

Žáci mají za úkol říkat vše, co se jim vybaví, když se řekne **Pravěk**. *Uvedeá slova zapisují na tabuli.*

b) Pomocí těchto slov společně vytváříme charakteristiky pravěku:

- * V této době se vyvíjí člověk
- * Lidé se živí lovem, sběrem, žijí kočovným životem
- * Postupně vzniká zemědělství a tím pádem je kočovný život na ústupu
- * Člověk vyrábí první primitivní zbraně z kamene, kostí, dřeva a po objevení rud i z kovů a stále je zdokonaluje
- * Lidé nejprve žijí v jeskyních, pod skalními převisy a později si stavějí chatrče ze dřeva, hlíny a kamení

Podle používaného materiálu tedy rozdělíme pravěk na:

1. dobu kamennou
2. dobu bronzovou
3. dobu železnou

* Tato tři období společně zakreslíme na časovou osu nakreslenou na balicím papíru a barevně je o odlišujeme.

** Sděluji dětem a také znázorňuji na časové ose, že v tomto dlouhém časovém období žili na jiných částech zeměkoule také lidé. Bylo to např. v Egyptě a v Asii. Byli tu velmi pokrokové a moderní civilizace, které na rozdíl od té naší už znaly písmo, psali divadelní hry a básně, zajímali se o matematiku, astronomii, astrologii a stavěli velkolepé stavby. Tato doba, ve které existovaly tyto rozvinuté civilizace, se nazývá **STAROVĚK***

2. Fáze: Sedm divů světa

a) Tento blok jsem začal **rozhovorem o čísle sedm**. Pomáhal jsem otázkami: Kde se toto číslo vyskytuje? Co si představíte pod číslem sedm? apod.

* Děti napadaly různé věci jako, že se číslo sedm považuje za šťastné číslo, stejně jako číslo tři. Naproti stojí číslo třináct. Číslo sedm se velmi často objevuje i v pohádkách (sedmihlavý drak, sedm trpaslíků, za sedmero horami a sedmero řekami..., sedm komnat, sedmero krkavců apod.), máme sedm hříchů, sedm barev duhy. Až jsme se dostali k sedmi divům světa.

b) Poté jsem žáky rozdělil do sedmi skupin pro hru **na archeology**. Ujistil jsem se, že vědí, kdo je archeolog a co je náplní jeho práce. Každá skupina dostala obálku, s rozstříhaným obrázkem jednoho ze sedmi divů světa. Tyto obrázky sestaví a přilepí na čtvrtku.

** Archeologové tedy hledají v různých zemích vykopávky. Tyto vykopávky pokud to jde dávají k sobě a mohou sestavovat různé nádoby, části oděvů, listin a někdy dokonce části obrovských staveb. Musí pak zjistit, o jakou šlo stavbu a k jakému účelu sloužila. To bude i váš úkol.*

* Napíší název stavby, pokud to neví, nevadí. Povíme si ho později. Vymyslí si, **k čemu tato stavba v minulosti sloužila a sehraje krátkou scénku**, která se zde podle nich mohla udát.

* Následuje výstavka staveb. Každá skupinka **prezentuje svou práci**.

c) *Doplňují chybějící názvy staveb, které děti píšou pod obrázky.*

* **Stručně charakterizují jednotlivé stavby**, kdy, jak a proč vznikaly, k čemu sloužily, a kde se nacházely (na území jakého dnešního státu). Tato období opět zakreslujeme na časovou osu, kde už máme zakreslený pravěk.

* Na tabuli píšeme názvy ve jmenovaném pořadí. (*Vždy jeden zástupce z každé skupiny*)

1. Pyramidy v Gize - asi 2551-2472 př. Kr., Egypt
2. Semiradiny visuté zahrady - 605-562 př. Kr., Babylón (Irák)
3. Artemidim chrám v Efesu - asi 550-325 př. Kr., Efesos (Turecko)
4. Diova socha v Olympii - kolem 430 př. Kr., Olympie (Řecko)
5. Mauzoleum v Halikarnasu - kolem 353 př. Kr., Bodrum (Turecko)
6. Rhodský kolos - 294-282 př. Kr., ostrov Rhodos
7. Maják na ostrově Faru - 297-283 př. Kr., ostrov Faros Alexandrie (Egypt)

3. Fáze: Český jazyk

a) Na tabuli jsem napsal slova:

- | | | |
|-------------|--------------|-------------|
| - pyramida | - Efesos | - Semiramis |
| - kolos | - Halikarnas | - Artemis |
| - mauzoleum | - Faros | - Zeus |

* Význam těchto slov již známe, ještě jednou si je ale společně zopakujeme. Co mají tato slova společného? **Jsou cizího původu.** A protože je užíváme i v češtině, musíme se je naučit správně skloňovat.

V prvním sloupečku jsou pojmenování nějaké věci, ve druhém sloupečku jsou názvy zeměpisných míst a do třetího sloupečku jsem napsal jména osob.

* Na tabuli jsem předpřipravil tabulku (viz. příloha 2.1.) se vzory podstatných jmen.

* Vysvětlíme si, že některá podstatná jména cizího původu mají v prvním pádu koncovku –s, která v ostatních pádech odpadá (Artemis, Sokrates). Samostatnou výjimku tvoří jméno vládce bohů Zeus. V prvním pádě se nazývá Zeus, v dalších pádech ho nazýváme Diem

Každý si vybere z každého sloupečku jedno slovo a vyskloňuje si ho na papír a přiřadí k nim správný vzor. Poté uděláme společnou kontrolu a napíšeme slova do tabulky k příslušnému vzoru.

b) Každý dostal svůj text, ve kterém má u podtržených slov **určovat mluvnické kategorie.**

Ve velmi starých dobách zvaných starověk, žili velmi znalý lidé. Uměli číst, psát, počítat a nejen to. Postavili v Egyptě velkolepé pyramidy, kam pohřbívali své panovníky, kteří se nazývali faraóni. Daleko od nich v jiné zemi si nechal panovník Mausolos postavit hrobku, která vypadala jinak než pyramidy, ale byla stejně tak obrovská a velkolepá. Na počest této stavby se všechny velké hrobky nazývají mauzolea. Zbytky mauzolea se nacházejí v dnešním Turecku. Víte v jakém světa díle leží? Najdete na mapě poloostrov, na kterém se rozprostírá?

(Odpovědi na položené otázky si mohou děti najít na mapě.)

*Následuje společná kontrola:

V Egyptě - rod mužský neživotný, číslo jednotné, pád šestý (hrad-les)

pyramida- rod ženský, číslo množné, pád čtvrtý (žena)

Odpovíme na otázky na konci článku: v Asii; Malá Asie.

4. Fáze: Přírodověda

V této fázi se věnujeme pouze jednomu ze sedmi divů a to **Semiradiným visutým zahradám**, které lze do přírodovědy zařadit nejlépe.

a) * Najdeme si na mapě Irák, protože na jeho území se Semiradiny visuté zahrady nacházely, a popíšeme si jeho povrch: *jsou tu pouště a hory.*

* Bylo tedy velmi komplikované na takovémto území utvořit, tak velkolepé zahrady, ve kterých roste mnoho rostlin ze všech koutů této země. „Jak je tedy možné, že zde vznikly takovéto velkolepé zahrady?“ *Děti se pokouší odpovědět.* Pravděpodobně to umožnila poloha zahrady u nějaké velké řeky. *Děti se na mapě pokusí nějakou takovou řeku nalézt.* Najdeme si na mapě řeky Eufrat a Tigrid. Vysvětlíme si, že v povodí řek bývají úrodné nížiny, kde se dá pěstovat plno rozmanitých rostlin. *Společně vymýšlíme a načrtáváme na tabuli,* jak pravděpodobně vypadal zavlažovací systém Semiradiných visutých zahrad.

b) Na tabuli napíší příklady rostlin, které pravděpodobně rostly ve visutých zahradách.

- fíkovníky, - mandlovníky - granátovníky - lekníny - aloe
- cypřiš, - ořešníky - popínavé růže - psí víno - kapradí
- palmy

* Uvedené rostliny vybrané děti *najdou v publikacích a rozdělíme je na stromy, keře a byliny.* Není třeba vysvětlovat rozdíl mezi stromem a keřem, protože to děti znají již z minulosti.

Jiným přírodním společenstvím jsou lesy. Rozdělíme si lesní společenství na **jednotlivá patra :**

- bylinné patro
- keřové patro (zde máme keře a polokeře)
- stromové patro

* Ve dvojicích napíší minimálně tři naše **zástupce z každého patra a načrtnou je**. Následuje výstavka prací a říkáme si, co u nás může v lese růst. Vyjmenováváme lesní živočichy.

c) Na kartičkách mám napsaná jména zvířat. Opět pracujeme ve skupinách. Člen jedné skupiny si vytáhne jednu kartičku a **předvede zvíře pantomimicky** své skupině. Před tím má malý čas na rozmyšlenou. Skupinka ho musí do dvou minut rozpoznat. Pokud se to nepodaří, pokračuje v hádání následující skupina.

d) Nemáme však pouze lesní společenství. Tentokrát každý sám napíše jiná přírodní společenství př. pole, vodní společenství u řeky nebo rybníka, bažiny, rostliny a živočichové ve městě. Navzájem jsme je krátce porovnali a řekli si, co je pro dané společenství typické.

Na závěr celého projektu jsme společně zhodnotili veškeré činnosti a práce skupin a uklidili třídu.

Hodnocení:

Projektu jsem věnoval páteční dopoledne, kdy již jsou žáci unaveni a tak byl myšlen spíše jako aktivní odpočinkový program. Použil jsem také netradiční dělení vyučování, kdy jsme nebyli omezeni vyučovacími 45 minutovými hodinami. Přestávky jsem zařadil mezi jednotlivými fázemi, takže někdy byla po 30 minutách a někdy po hodině nebo podle potřeby. Touto výjimečnou formou výuky si také vysvětlují občasné kázeňské prohřešky. Nicméně při závěrečném společném hodnocení jsme došli k velmi kladnému závěru, děti práce bavila, hned se ptaly, kdy budeme dělat něco podobného a já byl také spokojen, především s jejich pracovní aktivitou během realizace a tvůrčím myšlením.

Mým cílem nebylo pouze „nahrnout“ do dětí informace o sedmi dílech světa, ani to aby je dovedli vyjmenovat, jak jdou po sobě, ani to aby znaly přesné letopočty jejich vzniku a zániku. To vše si mohou najít v odborné literatuře. Chtěl jsem pouze navázat na informace o pravěku, které děti znali již ze čtvrtého ročníku a prohloubit je. Problematika starověku je hlouběji probírána v 6. ročníku, kde jsou rozebrána jednotlivá území, civilizace na nich a jejich odkazy a památky. Děti tedy před přechodem na druhý stupeň budou vědět alespoň něco málo o starověkých civilizacích, kde si tyto poznatky ještě doplní.

3. Téma: ODVOZENÍ VZORCE PRO VÝPOČET OBSAHU OBDÉLNÍKU PROSTŘEDNICTVÍM MALOVÁNÍ NA POČÍTAČI

Ročník: určeno pro 4. ročník ZŠ

Vyučovací předmět: Matematika - geometrie

Časový rozsah: 1 vyučovací hodina

Organizace ve třídě: práce jednotlivců na počítači

Počet žáků: 6

Škola: ZŠ Olešník – malotřídní škola

Mezipředmětové vztahy:

- * Pracovní činnosti (prostřednictvím počítačové výuky)
- * Výtvarná výchova (malování na počítačích)

Pomůcky:

- * tabule
- * křídly
- * pravítko
- * počítače se softwarem Windows – Příslušenství – Malování
- * tiskárna
- * papíry

Cíl:

- * odvození a následně pochopení vzorce pro výpočet obsahu obdélníku prostřednictvím využití počítače
- * naučení práce s programem Malování ve Windows

Průběh práce:

- * Příprava učitele – seznámení s programem Malování, utřídění problému
- * Naučení žáků pracovat s programem Malování, sloužící i jako motivace
- * Seznámení s náplní práce v hodině
- * Realizace problému

1. Předchozí příprava žáků

Vyřešení problému **Odvození vzorce pro výpočet obsahu obdélníku prostřednictvím počítače** zákonitě muselo předejít seznámení s programem Malování a naučení práce s ním, čemuž jsem věnoval hodinu pracovních činností před samotným uskutečněním hodiny matematiky. Vzhledem, že se jedná o malotřídní školu, neměl jsem problém s počtem žáků a z něho plynoucí problém individuálního umístění každého z nich k počítači.

Základní znalosti s používáním programu Malování pochopili všichni žáci relativně rychle, a proto nám zbylo dost času na procvičování, čehož jsem využil i jako motivaci na následující hodinu matematiky.

2. Průběh hodiny geometrie

2.a) Zahájení hodiny

Pomocí čtvercové sítě, kterou jsem předem narýsoval na tabuli jsem znázornil náplň práce s programem Malování, seznámil je s jednotkou obsahu 1 cm^2 (čtverec),

pomocí které budou vytvářet skládáním obdélníky. Vybarvoval jsem jednotlivé čtverečky na čtvercové síti, aby žáci pochopili, budoucí práci na počítači.

3.b) Průběh činností v hodině

Měl jsem k dispozici vlastní počítač a jednotlivé kroky dělali žáci zároveň s tím jak jsem je diktoval, tedy spolu se mnou, což jsem ale u každého zvlášť kontroloval.

- Žáci po spuštění počítače, spustí program **Malování**, a to přes ikonu **Start Příslušenství Malování**.
- Každý si volí v tlačítku **Úsečka** nejtlustší čáru (je nejvhodnější pro překládání čtverců při tvorbě obdélníků) a v paletě barev **černou** barvu.
- Poté zvolí v tlačítku **Obdélník** prázdný obrys a vytvoří na ploše čtverec. *Vysvětluji, že není důležitý jak je velký, ale budeme s ním pracovat jako by jeho strana měla 1 cm.*
- Do čtverce žáci napíší přes tlačítko **Text** číslo 1, zmáčkne se tlačítko **Výběr** (obdélník vpravo nahoře), tažením myši s přidržením levého tlačítka se číslo 1 dá do obdélníku (který je menší než čtverec) a přenese myši do čtverce.
- Nyní si žáci opět pomocí tlačítka **Výběr** orámují čtverec (přesně podle silné čáry) a kombinací **Ctrl + C** přenesou čtverec do schránky.
- Dále žáci pomocí kombinace **Ctrl + V** vyvolají čtverec ze schránky do pravého horního rohu a pomocí myši tažením přenesou na pracovní plochu.
- Tento postup nyní žáci opakují tak dlouho až se jim podaří poskládat obdélník na pracovní ploše. *Musel jsem vysvětlit (ukázat) žákům překládání styčných stran (proto jsou nejtlustší čáry).* Žáci postupně vytvoří obdélníky o rozměrech 3 x 2, 4 x 3 a 5 x 2 pod sebou.
- Žáci zvolí v paletě barev **jinou barvu** a stisknou tlačítko **Plechovka**. Pomocí myši postupně zbarví každý čtvereček prvního obdélníka. Při tom počítají počet zbarvených čtverců.
- Žáci zvolí tlačítko **Text** a vedle čtverce napíší **Obsah je x čtverců**. (zvolili jsme Ariel, tučné, 14).

- Předchozí dva body postupu žáci ještě zopakují pro další dva obdélníky, kdy zvolí pro každý **jinou barvu**.
- Žáci zvolí tlačítko **Text** a pod každý obdélník a vedle pravé strany napíšou číslo, které odpovídá jednotkové délce dané strany.

Vyzval jsem žáky, aby zkusili přijít na jiný a rychlejší způsob zjištění počtu čtverečků v obdélníku. A zanedlouho, dva žáci přišli nato, že vynásobením délky šířkou dostaneme obsah. Sdělil jsem žákům, že obsah se značí písmenem S. A dále vysvětlil, že délka i šířka musí být ve stejných jednotkách a obsah je potom v jednotkách čtverečných.

- Žáci vedle jednotlivých obdélníků napíšou zápis výpočtu obsahu jednotlivých obdélníků : $S = 3 * 2 = 6 \text{ cm}^2$; $S = 4 * 3 = 12 \text{ cm}^2$; $S = 5 * 2 = 10 \text{ cm}^2$.
- Žáci si dále zapíšou pod obdélníky text **Délka se značí a.; Šířka se značí b.; Je-li délka a šířka v cm, pak obsah je v cm².**

*Postupně jsme se doslali až k formulaci obecného vzorce $S = a * b$.*

- Žáci si zapíšou vzorec **$S = a * b$** červeně zvětšeným písmem pod vypočítané obsahy obdélníků.

Na závěr jsem každému jeho práci vytiskl, aby se mohl doma pochlubit, jaký „matematický vzorec“ objevili.

3. Hodnocení

Žáci byli při hodině aktivní, rychlí a kupodivu s ovládnutím počítačového programu neměl výrazné problémy žádný z nich, což jistě pramení z vcelku pravidelného využívání počítačů při výuce a také velkého zájmu samotných dětí o práci s nimi.

Celá hodina směřovala jakoby k naučení se ovládat program Malování, nakonec však vyšlo, že hlavní hledaný problém a úkol byl vyvození vzorce obsahu obdélníku, čímž jsem splnil hlavní stanovený cíl, i když tato skutečnost byla pro žáky vcelku překvapením.

4.Téma: SOUSEDNÍ STÁTY ČESKÉ REPUBLIKY

Ročník: 5.

Časový rozsah: 3. hodiny

Počet žáků: 20

Vyučovaný předmět: Vlastivěda

Organizace: Skupinová práce ve třídě

Mezipředmětové vztahy:

- * Pracovní činnosti a výtvarná výchova – výroba map
- * Cizí jazyky – zjišťování pozdravů ve Slovenštině, Němčině a Polštině

Pomůcky:

- * Archy balicího papíru
- * Pastelky
- * Školní atlasy,
- * Lepidlo
- * Knihy a encyklopedie
- * Počítače - internet

Pomůcky připravené učitelem:

- * Obdélníčky, na kterých jsou nakreslené vlajky
- * Nakreslit obrysy státu na balicí papíry
- * Seznam, co mají žáci zakreslit na mapu
- * 4 papíry formátu A5 s vynechanými informacemi – okopírovat je pro všechny žáky
- * Rozstříhaný text na 1. stanoviště ve 2. hodině
- * Lístčky na 2. stanoviště;
- * Kartičky se jmény významných osobností a čím se tyto osobnosti proslavily

Cíl: Z rozsáhlého tématu „Sousední státy České republiky“ se tento projekt zaměřuje především na učivo: poloha států na mapě Evropy, přírodní podmínky (povrch, vodstvo), kulturní památky, významná místa a města, významné osobnosti a státní zřízení, a proto za hlavní cíl považují seznámení dětí s těmito tématy a to nenásilnou, hravou formou plnící funkci základu pro budoucí studium na 2. stupni.

Výsledky činností žáků:

Orientace na mapě a výroba mapy zadaného státu s doplněním o památky (prostřednictvím použití internetu) a významné osobnosti. Seznámení se základy řeči sousedních států.

Průběh práce:

- * Příprava učitele – seznámení s probíraným tématem, výroba potřebných pomůcek
- * Rozdělení žáků do skupin pomocí vlajek
- * Rozpoznání názvu a mapy „svého“ státu
- * Tvorba mapy (podle přiděleného seznamu)
- * Získání informací o všech čtyřech státech, prostřednictvím doplnění textu s chybějícími údaji nalezených na čtyřech stanovištích
- * Zadání domácího úkolu - cizojazyčná oslovení
- * Práce s internetem – nalezení památek
- * Zopakování dějin jednotlivých států
- * Seznámení s osobnostmi hrou
- * Kontrola domácího úkolu
- * Závěrečné zhodnocení

Rozvržení hodin:

1. hodina:

V úvodu hodiny jsem žáky seznámil s tématem budoucích hodin vlastivědy, formou rozhovoru jsme došli ke státům, kterým se budeme věnovat a stručně charakterizoval průběh této hodiny.

a) Rozdělení žáků do skupin - každý žák si vylosuje obdélníček, na kterém je nakreslená vlajka jednoho ze čtyř států, *žáci se stejnými vlajkami se musí bez mluvení najít a zkusí poznat (ve své skupince se dohodnout), kterému státu vlajka patří.*

(2 minuty)

b) Na zemi leží čtyři papíry (arch balicího papíru A2). Každá skupina si vybere ten papír, na kterém je nakreslený tvar „jejich“ země (na papíře je nakreslená pouze silueta státu - hranice státu). Pokud to žáci nepoznají, mají k dispozici atlas (*čehož tři ze čtyř skupin využívá*). Společně se mnou si prohlédnou polohu jednotlivých států na mapě Evropy a polohu vzhledem k České republice. Žáci zkoušejí říct, v čem je výhodná/nevýhodná poloha České republiky a sousedních států. Také se zajímám o to, kdo už navštívil nějakou cizí zemi a pokusí se ji najít na mapě.

(5 minut)

c) Nahoru nad siluetu státu napíše velkými písmeny název státu a nakreslí tam také jeho vlajku.

(5 minut)

d) Každá skupina dostane seznam (řeky, jezera, hory, pohoří a města – viz. příloha 4.1.) a musí je zakreslit na jejich mapu (barevně + názvy). *Žáci zakreslují podle atlasu či mapy pastelkami. Atlas má každá skupina nejméně jeden.*

(20 minut)

e) Předvedení „svých“ států ostatním skupinám. Žáci vyjmenují a ukáží největší řeky, nejvyšší pohoří a hory, největší města atd.

(13 minut)

Mapy, které žáci nakreslili, jsou vystaveny ve třídě, aby si je všichni mohli prohlédnout a tím se učit názvy.

2. hodina:

a) Žáci se rozdělí na 4 skupiny (stejně jako v minulé hodině). Každý žák dostal 4 papíry (A5), na kterých jsou věty- s chybějícími informacemi . Po třídě jsou připravená 4 stanoviště. Každá skupinka může být na stanovišti 10 minut, pak se přesunuje na další. Na stanovišti si do papíru doplní některé informace. Papíry jsou 4 – pro každý stát jeden. Papíry si pak žáci nalepují do sešitu a mohou se látku doma učit.

Stanoviště:

1. stanoviště: Žáci dostanou rozstříhaný text, nejprve ho musí složit a pak v něm najdou potřebné informace týkající se hlavních měst jednotlivých států, státní zřízení, patří-li do EU, národní jazyk každého státu.

2. stanoviště: **pohoří, nejvyšší hora** – žáci zkouší přiřadit lístečky s názvy nejvyšších hor k lístečkům s názvy pohoří, ve kterých se nacházejí, a k jednotlivým státům (*musím provádět kontrolu*)

3. stanoviště: **největší a nejdelší řeky**, (jezera), **moře** –žáci hledají na nakreslených mapách

4. stanoviště: **vlajka** – žáci mají na papíře místo, kam si nakreslí vlajku každého státu

b) Zadání domácího úkolu – zjistit, jak se řekne polsky, německy a slovensky: dobrý den, na shledanou, děkuji, prosím apod.

3. hodina:

a) Tato hodina začíná v počítačové učebně - žáci jsou opět rozděleni do skupin a mají za úkol najít na internetu alespoň 3 významné památky „jejich“ země. Pokud se jim to podaří, vytisknou obrázek a krátký text. Ve třídě pak nalepí texty a obrázky na jejich papír s mapou.

(10 minut)

b) *Zpět ve třídě.* Žáci se posadí do kruhu a začíná debata o tom, co vědí o dějinách jednotlivých státních zřízeních (např. Svatá říše římská, 2. světová válka, Československo apod.)

(5 minut)

c) Žáci stále sedí v kruhu a každý dostane buď kartičku se jménem významné osobnosti, nebo kartičku, kde je napsáno, čím se osoba proslavila (viz. příloha 4.2.). A mají za úkol najít druhou půlku. Pak se opět posadí do kruhu a společně si zkontrolujeme dvojice. *Po kontrole nalepí tyto kartičky na mapy, podle národností osobností, které nakreslili v 1. hodině.*

(13 minut)

d) Kontrola domácího úkolu – žáci se zdraví jako Němci, Poláci, Slováci, Rakušané...Říkají slova, která znají. Zkoumají spolu se mnou podobnost jazyků. Snažím se žáky navést otázkami na to, že čeština, slovenština a polština jsou slovanské jazyky a němčina je germánský jazyk (např. domluvíš se snáze s Němcem nebo Slovákem? A proč?; Proč je důležité umět cizí jazyk atd.).

(10 minut)

e) Zhodnocení celého tříhodinového projektu – žáci sedí v kruhu a říkají, co se jim povedlo/nepovedlo, co je bavilo/nebavilo atd.

(7 minut)

Hodnocení

Při uskutečňování tohoto projektu, jsem kladl důraz na přesné plnění úkolů, které by bez toho nemohly plnit svou vzdělávací funkci. Snažil jsme se dodržovat určený časový plán, což se vcelku dařilo. Myslím, že určený čas pro jednotlivé části hodin byl úměrný zadaným úkolům, protože rychlejší žáci plnili úkoly s časovou rezervou a ti pomalejší se většinou do dané doby také vešli.

Vcelku mě překvapili dva chlapci a jedna dívka svými znalostmi ze zeměpisné oblasti. Bohužel, byli všichni tři v jedné skupince, což mělo za následek brzké splnění každého úkolu a z toho plynoucí rušivé chování celé skupinky pro nedostatek činnosti. Proto při příštím uskutečnění tohoto projektu je třeba nejprve zjistit úroveň znalostí jednotlivých žáků a podle toho upravit rozdělení do skupin tak, aby byly rovnocenné.

Při závěrečném rozhovoru se třídou, byl projekt hodnocen dosti kladně, děti byly aktivní a uvědomovaly si chyby každého z nich, o čemž docela otevřeně hovořily. což mě potěšilo.

5.Téma: KAREL IV. „OTEC VLASTI“

Ročník: 4.

Hlavní vyučovací předmět: Vlastivěda

Časový rozsah: 1 hodina

Počet žáků: 20

Pomůcky:

- * 20 kartiček + 40 kartiček
- * Pytlíček
- * Fixy
- * Atlas, mapy
- * 20 kartiček na vlajky
- * 20 zavíracích špendlíků)
- * 4 obálky s indiciemi,
- * Šňůra,
- * Količky(cca 20)

Cíl:

- * Zapamatování si základních informací o životě a vládě Karla IV.
- * Podporovat skupinovou práci
- * Rozvíjet tvořivé a samostatné myšlení
- * Aktivně se účastnit při osvojování učiva
- * Osvojovat si učivo co nejvíce smysly, umocnit zapamatování učiva společným zážitkem

Výsledky činností žáků: Nakreslení vlaječek, vypracování poznámek o Karlu IV. na karty, které se zavěsí na šňůru. Rozpoznání památek postavených Karlem IV.

Průběh práce:

- * Příprava učitele- seznámení s tématem projektu a sesbírání informací vztahujících se k němu, výroba pomůcek
- * Motivační úvod – nalezení „své skupiny“ a kresba vlaječek
- * Zahájení koference – řeč učitele

- * Hledání tématu projektu
- * Vypracování poznámek o životu Karla IV.
- * Poznávání objektů na obrázcích postavených Karlem IV.
- * „Triko“ hra – hledání druhé kartičky do dvojice
- * Zhodnocení konference
- * Zhodnocení projektu

Úvod hodiny (sloužící jako motivace)

Každé dítě si vytáhne z pytlíčku kartičku na které bude název státu (Itálie, Francie, Čechy, Německo) a pozdrav v národním jazyce (Ahoj, Hallo, Ciao, Bonjour viz příloha 5.1.).

Děti se rozmístí v prostoru třídy a na pokyn učitele se začnou pohybovat po třídě. Navzájem se zdraví a hledají ty, co mají stejný pozdrav. Když někoho najdou utvoří dvojici a hledají další.

Cílem je, aby se vždy 5 dětí z jednoho státu našlo a utvořilo skupinu u stolečku v jednom rohu třídy.

Každá skupina si pak podle státu najde svojí vlajku (v atlasu) a nakreslí si ji na kartičku, kterou si připne na triko spínacím špendlíkem.

1. fáze – Vlastivědná konference

Učitel děti přivítá na **mezinárodní vlastivědné konferenci**:

Vy jste byli speciálně z vašeho státu vybráni a delegováni, abyste na této konferenci váš stát reprezentovali svědomitým plněním zadaných úkolů.

Zástupci úspěšných států se vrátí domů se slávou a se ctí.

Naše konference se bude týkat jednoho významného muže, který právě uměl tolik jazyků, z kolika národů tu jste.

Jméno vám ale neprozradím, protože zjistit ho, bude vaším 1. úkolem.

2. fáze

Každá skupina dostává obálku se čtyřmi indiciemi - obrázek Karla IV., obrázek Karlštejna, kartičky s názvy (jablko, žezlo, koruna), kartička s názvem (Karlův most) (viz. příloha 5.2.)

Úkolem dětí je zjistit:

- jaké povolání tento muž vykonával
- jak se jmenoval

(Cílem není nejrychlejší vyřešení, ale to aby úkol splnily všechny skupiny)

Když jsou všichni hotovi, následuje společná kontrola

3. fáze

Skupiny si otevrou učebnici na stránce s článkem o Karlu IV.

Úkolem je článek si přečíst a stručně vypsát nejdůležitější informace z textu na kartičky. (Na každou kartičku 1 informaci). K dispozici mají 10 kartiček.

* Při vypisování dětem pomáhají otázky připevněné na šňůře: Co se dozvídáme o jeho životě? Jak vládl? Co založil a vybudoval? Byl ženatý? Měl potomky? atd.

Následuje společná prezentace: *Zástupci každého státu přijdou před tabuli, kde je zavěšená šňůra s kuličky. Každý ze skupiny přečte 2 informace a zavěsí je do příslušné oblasti kuličkem. Další skupiny na šňůru doplňují, to co tam ještě není.*

4. fáze

Každá skupina dostane jeden obrázek: (**Karlův most, Karlštejn, Karlova universita, Svatovítský chrám**).

Má se podle možností napsaných na tabuli rozmyslet, co to je a napsat potichu (aby neradila ostatním skupinám) název objektu na zadní stranu obrázku

Po rozmyšlení následuje společná prezentace.

5. fáze – „Triko“ hra

Každé dítě si připevní na triko 1 kartičku z dvojice (viz. příloha 5.3.). Úkolem je najít člověka s druhou kartičkou do páru. Kdo se najde, drží se za ruce.

Po ukončení hry každá dvojice představí svou dvojici na kartičkách a ostatní kontrolují jejich správnost. *(Každý jednotlivec správně našel svou dvojici)*

6. Zhodnocení konference

Promluva učitele:

Je mou milou povinností konstatovat, že všichni zástupci svých států se ujali zadaných úkolů poctivě a svědomitě, a proto mohu z klidem všechny poslat se ctí a slávou do svých domovů. Tímto bych považoval tuto vlastivědnou konferenci za ukončenou.

Ve zbývajícím čase zhodnocujeme proběhlou hodinu.

Hodnocení průběhu projektu

Tento projekt jsem realizoval jako součást výuky vlastivědy, kdy základní forma je založena na přirozeném dětském pudu soutěživosti, kde vedlejším produktem je naučení se částí z české historie. Z toho pramenilo nadšení dětí při plnění úkolů, touha být první hotov a jejich celkově kladná aktivita. Žáci neměli čas ani prostor na nějaké zlobení, poněvadž byli plně vytíženi. Kriticky musím ale podotknout, že náplň hodiny byla až příliš obsáhlá a tak pomalejší žáci měli problém „udržet krok“ s ostatními, ale na druhou stranu, práce ve skupinách je podněcovala k větší snaze se prosadit, jelikož zdatnější žáci je nutili ke zvýšení tempa.

6. Téma: TOULKY HISTORIÍ ČESKÝCH BUDĚJOVIC

Ročník: 5.

Časový rozsah: 1 den

Počet žáků: 23

Integrované předměty:

- * Vlastivěda – poznání historie Českých Budějovic
- * Hudební výchova – zpěv a hra na rytmické nástroje
- * Pracovní činnosti – výzdoba třídy
- * Výtvarná výchova – výroba mapy
- * Český jazyk – čtení
- * Anglický jazyk – překlad objektů do Angličtiny

Pomůcky:

- * Bločky na poznámky
- * Tužky
- * Archy balicího papíru
- * Tempery, štětce
- * Nůžky, lepidlo
- * Orffovy nástroje,
- * Turistické publikace, pohlednice a mapy Českých Budějovic
- * Pracovní listy, papírové pečeti
- * Koblasa P., Kovář D.: Kniha o Černé věži. vyd. Jelmo, r. 1997

Organizace: skupinová práce ve třídě, samostatná práce

Cíl: Hlavní cíl práce je poznání základní historie (krásné a bohaté) Českých Budějovic a historii některých památek a prohloubení vztahu k městu.

Výsledky činnosti žáků: Zpracování pohlednic, obrázků, turistických publikací vztahujících se k Českým Budějovicím, orientace na mapě Č. B., vyplnění pracovních listů sloužících jako poznámky k tématu, zopakování si dříve naučené písně s doprovodem, výroba mapy centra Českých Budějovic doplněnou o anglické názvy.

Průběh práce:

- * Příprava učitele – seznámení s historií Č.B., obstarání potřebných publikací a turistických suvenýrů, sepsání „listiny“, výroba pracovního listu a náčrtu mapy, anglický překlad objektů,
- * Motivační úvod
- * Rozdělení do skupin
- * Práce s vylosovaným objektem
- * „Vycházka“ – vyplňování pracovního listu
- * Zopakování písně s rytmickým doprovodem
- * Nalepení pracovního listu do sešitu, se společnou kontrolou
- * Výroba mapy
- * Doplnění mapy o anglické názvy
- * Předčítání tajemných příběhů
- * Závěrečná zhodnocení projektu

Úvod – motivace

Na začátku dne se dětem oznámí, že přišla zvláštní listina Přemysla Otakara II. A aby mohli jako třída získat královskou pečeť a tak se stát váženými občany města, musí projít pěti úkoly, které jsou na ni uvedené.

1. fáze

Nejprve učitel přečte celé třídě listinu (viz. příloha 6.1.) a poté se rozdělí děti do šesti skupin (tak aby byly vyrovnané).

* Zástupce každé skupiny vylosuje jednu památku a kartu s otázkami, které se k ní vztahují. (Vzadu ve třídě bude koutek s knihami a potřebnými informacemi, které mají žáci za úkol vyhledat a zapsat do karet). *Děti si tak rozvíjí samostatnost při vyhledávání informací a přitom musí spolupracovat ve skupině.*

* Potom si vyzdobí třídu historickými obrázky a pohlednicemi. *Je zajímavé srovnání, jak město vypadalo před 100 lety.*

* Po splnění se na listině úkol odškrtně.

2. fáze – „Vycházka“

* Každý žák obdrží pracovní list (viz. příloha 6.2.).

* *Na tabuli pověsím mapu centra Českých Budějovic a zahajuji „vycházku“, která se koná ve třídě.*

Žáci stojí v půlkruhu před tabulí tak, aby viděli na mapu.

* *Pomocí ukazovátka „putujeme“ ze školy (ZŠ Kubatova, Č.B.) po trase k jednotlivým památkám (přidělených skupinkám v 1. fázi).*

* Na každém zastavení (viz. 1. krok přílohy 6.1.) jednotlivé skupiny přednesou ostatním nalezené informace o „své“ památce (vyplněné karty). *Případně doplňují informace.*

* Děti zapisují odpovědi do pracovních listů

3. fáze – Hudební

* (organizace v lavicích) Děti mají za úkol vzpomenout si na nějakou písničku, vztahující se k Českým Budějovicím. *Radím, že jednu už jsme se učili – nakonec přicházíme na dvě – již známou K Budějicům cesta a jedno děvče zná ještě písničku Budějice.*

* Zazpíváme si tedy K Budějicům cesta (*s mým klavírním doprovodem*) a když už je dostatečně zopakovaná, přidává se hra na Orffovy hudební nástroje (*všichni se samozřejmě nevystřídají a tak ostatní uklidňují tím, že budou hrát příští hodinu hudební výchovy*)

4. fáze – Opakovací

* Společně procházíme vyplněné pracovní listy, opakuji méně známá slova a poté si její žáci nalepí do sešitu. (*Na závěr projektu k němu nalepí i obrázek pečeti*).

5. fáze – Výroba mapy

* Musí se předpřipravit nákres centra (náměstí a okolní uličky) na balicí papír, název města a znak města.

* „Mapa“ se umístí na zem doprostřed třídy.

* Každý člen skupiny podle předlohy nakreslí jejich památku a poté se skupina rozhodne, který obrázek ji bude reprezentovat a ten vystříhnou. (*Děti pracují samostatně, s případnými nejasnostmi jim pomáhám*).

* Podle turistické mapy děti najdou umístění jejich památky, nalepí obrázky na plán a přiřadí k nim kartu s informacemi.

* *Ale co kdyby náš plán viděl nějaký cizinec? Ten se v něm podle českých názvů nemůže orientovat a proto by jsme ho měli na to také připravit!*

(Mezitím učitel napíše anglické názvy na tabuli) a děti podle svých dosavadních znalostí zkoušejí nalézt svou památku (formou skupinových debat). Procvičí se výslovnost. A po správném přiřazení názvu její žáci napíší ke „své“ památce na plán.

(Když je mapa hotová, umístí ji učitel na nástěnku)

Následuje úklid třídy.

Anglická slovíčka:

Samsonova kašna – The Samson Fountain
Radnice – The town hall
Náměstí – The main square
Masné krámy – Meat shops, meat market
Bludný kámen – The Wandering stone
Katedrála sv. Mikuláše – Saint Nicolas 's Cathedral

Černá věž – Black Tower
Solnice – Solnice (former store of salt)

6. fáze – Uklidňující

* (organizace – děti sedí v kruhu na židlích)

Určitě už jste byli na Černé věži. Kdo ne? (pouze dva) Nevadí tak jistě znáte nějaké staré pudy, tam je to podobné. A teď všichni zavřete oči a zkuste si vybavit pocity Z černé věže – tajemné, temné kouty, stísněný prostor...

* *Předčítám, z knihy O Černé věži, příběhy o tajemných bytostech, které zde údajně žijí.*

7. fáze – Závěrečná

* Debata o průběhu dopoledne, žáci hodnotí svou aktivitu, co jim projekt dal a naopak, co se jim nelíbilo.

* Každý žák dostane papírovou pečeť za příkladnou práci při projektu, kterou si nalepí na pracovní list).

Hodnocení

Původně byl tento projekt myšlen jako dvoudenní, kdy první den měla být na programu reálná vycházka po historických památkách v Českých Budějovicích, ale pro nepřízeň počasí při realizaci, musel jsem projekt omezit pouze na práci ve třídě, z čehož mi nakonec vyšel univerzální model projektu použitelný pro jakékoliv město i mimo možnost jeho návštěvy. Stačí jen sehnat potřebné publikace a materiály vztahující se k němu. Druhý den měli následovat činnosti uvedené po „vycházce“.

Organizace výuky probíhala podle fází, které nebyly omezeny vyučovacími hodinami a tak mohla navazovat jedna na druhou. Přestávky jsem dělal podle potřeby dětí. Potěšilo mě, že děti ani přestávky nevyžadovaly a když už jsem ji zařadil, chtěly ji co nejvíce zkrátit, jelikož se už těšily na další činnosti. Realizace tohoto projektu mi tedy zabrala přibližně 5 vyučovacích hodin.

Opět jsem však měl s některými žáky menší kázeňské konflikty, které ale pramení z netradiční formy vyučování. Myslím, že co je pro dítě jiné než klasická frontální výuka, znamená pro něj vždy změnu k uvolněnější morálce.

Děti byl projekt přijat velmi kladně, protože veškeré činnosti byly pro ně zábavné a tudíž relaxační.

Závěr

V praxi realizované problémové a projektové vyučování může mít různý rozsah, od jednohodinových až například celotýdenní. Vždy však se v jeho pojetí realizuje snaha propojit obsah s reálným životem. Není v žádném případě vedeno snahou naučit co nejvíce v co nejkratším čase, ale akceptuje jiné kvality jako rozvoj samostatnosti, iniciativy, kreativity, chápání životního významu poznání apod.

V rámci této diplomové práce, zvláště pak v části praktické, jsem se snažil držet se všech aspektů, jež projektovou a problémovou výuku provázejí a zároveň se pokusil dokázat, že má své místo jako doplňková forma výuky i na běžné základní škole bez určitého specializovaného zaměření.

V souladu s tím bylo středem mého zájmu i ověření teoretických poznatků v samotné praxi. Během realizace návrhů projektů se ukázalo, že to nebylo pouhé ověření, ale i cenná zkušenost do budoucna, kdy se k těmto metodám zajisté vrátím v rámci své vlastní, důkladněji poznané, třídy.

Při rozmlouvách s učitelkami a učiteli vyučujícími na 1. stupni ZŠ mi téměř každý z dotázaných sdělil skutečnost, že hlavním úkolem učitele na 1. stupni ZŠ je naučit své žáky číst, psát a počítat. Ostatní předměty výuky slouží pouze jako doplněk k rozšíření obzorů dětí. A také jejich žáci považují předměty směřující k něčemu jinému za zbytečné. Mám zkušenost, že děti velmi rády píší a počítají, ale k předmětům, jako např. přírodověda nebo vlastivěda přílišný vztah nemají. Myslím, že to také pramení z nejpoužívanější frontální formy výuky, jež není u těchto předmětů nejideálnější, kdy jsou děti nuceni k mechanickému memorování dat, což je k ničemu nemotivuje. To byl také hlavní popud proč jsem si vybral jako hlavní předmět návrhů projektů vlastivědu. Snažil jsem se přiblížit dětem probíranou látku zábavnou formou, což zcela jistě změnilo jejich pohled na tento předmět. To mohu soudit i podle nadšení dětí doprovázející realizaci uvedených návrhů projektů.

Napadá mě tedy otázka: Proč se takovýchto alternativních metod nevyužívá mnohem častěji, i přes jejich nesporné výhody, kdy dokáží vzbudit zájem dětí o probíranou látku mnohem razantněji než klasická forma výuky? Odpověď je

jednoduchá. Jelikož učení problémovou či projektovou metodou je pro učitele časově mnohem náročnější. Také vyžaduje velkou dávku kreativity a především zájem změnit přístup k probíranému učivu.

Musím ale rád podotknout, že již několik let se přístup k výuce na školách dosti mění. Zvláště učitelé z mladších generací se snaží využívat různých alternativních metod bez ohledu na náročnost jejich využívání.

Přál bych si, aby tato diplomová práce byla dalším podnětem obohacujícím do určité míry výchovně vzdělávací proces, a byla podnětem vycházejícím vstříc současným potřebám. Mým záměrem též bylo uvést ji jako určitou inspiraci, a to třeba i jen k diskusi o projektech a problémových úlohách.

Použité zdroje:

- Bratská, M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava, UK 1992
- Cipro, M.: Galerie světových pedagogů. M. Cipro, Praha 2002
- Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha, Portál 1997
- Havelka, P.: Komenský, 127, 5/2003
- Chlup, O., a kol.: Pedagogická encyklopedie. Praha, Novina 1939
- Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 2001
- Kasíková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel. Praha, Ikarus 1994
- Kasíková, H., Valenta, J.: Metodologie pedagogiky. Praha, Karolinum 1990
- Kličková, M.: Problémové vyučování ve školní praxi. Praha, SPN 1989
- Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody. Brno, Paido 2003
- Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Brno, Univerzita J. E. Purkyně 1985
- Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 1996
- Průcha, J. a kol.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2001
- Singule, F.: Americká pragmatická pedagogika. Praha, SPN 1992
- Skalková, J.: Za novou kvalitou vyučování. Brno, Paido 1995
- Švec, V., Fialová, H., Šimoník, O.: Praktikum didaktických dovedností. Brno, MU 1996
- Valenta, J., a kol.: Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou. Praha, IPOS 1993
- Zelina, M.: Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, IRIS 1996
-
- Augusta, P., Honzák, F.: Vlastivěda pro 4. ročník základních škol. Práce, Praha 1993
- Bloudková, M., a kol.: Vlastivěda pro 4. ročník ZŠ. SPN, Praha 2002
- Chalupa, P.: Vlastivěda pro 4.-5. ročník – Putování po Evropě. Alter, Praha 1996
- Koblása P., Kovář D.: Kniha o Černé věži. Jelmo, Č.B. 1997
- Kovář D.: České Budějovice krok za krokem. Město České Budějovice 1999
- Poche, E., a kol.: Umělecké památky Čech 1. Academia, Praha 1977
- Scare, Ch.: Sedmdesát divů světa. Slováry, Praha 2000
- Semotanová, E.: Doba krále Karla IV. Kartografie a.s., Praha 2003
- Vahlenová, A.: Sedm divů světa. Horizont, Praha 1986

Vzdělávací program základní škola, (Schválilo MŠMT dne 30.4. 1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996)

Internet:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Evropská_unie

http://wikipedia.infostar.cz/s/se/seven_wonders_of_the_world.html

[www. zamky-hrady.cz](http://www.zamky-hrady.cz)

www.zoo-ohrada.cz

Příloha 1.1.

Např.

Nosál červený

Řád:

Nejčastější potravou je:

Kde se vyskytuje v přírodě:

Obvyklé životní prostředí:

Hmotnost:

Délka těla:

Plameňák růžový

Řád:

Nejčastější potravou je:

Kde se vyskytuje v přírodě:

Obvyklé životní prostředí:

Hmotnost:

Délka těla:

Kočkodan husarský

Řád:

Nejčastější potravou je:

Kde se vyskytuje v přírodě:

Obvyklé životní prostředí:

Hmotnost:

Délka těla:

Příloha 1.2.

1) Kdo založil ZOO Ohrada?

- a) Dr. Adolf Schwarzenberg
- b) Bedřich Machulka
- c) Karel Gott

2) Který ptačí druh v letech 1996 – 1997 odchovala ZOO pravděpodobně jako první?

- a) páva korunkatého
- b) slepici domácí
- c) arassari řasnatého

3) Víte, jak se jmenuje seznam ohrožených druhů zvířat?

- a) Červená kniha IUCN
- b) Kniha ohrožených druhů zvířat IUCN
- c) Červený seznam IUCN

4) Které z těchto zvířat pochází z Austrálie?

- a) Veverka obecná
- b) Medvěd hnědý
- c) Labuť černá

5) Vedle kterého rybníku se nachází ZOO Ohrada?

- a) Munický
- b) Bezdrev
- c) Podhradský

6) Na chov, kde žijících zvířat se ZOO Ohrada specializuje?

- a) V Evropě
- b) V celém světě
- c) V Asii

7) Odkud původně pochází Psoun prériový?

- a) Severní Amerika
- b) Afrika
- c) Austrálie

8) Klokkan rudokrký patří mezi vačnatce. Víte, co to znamená?

- a) sbírá potravu do vaku
- b) mláďata vyrůstají ve vaku
- c) spí ve vaku

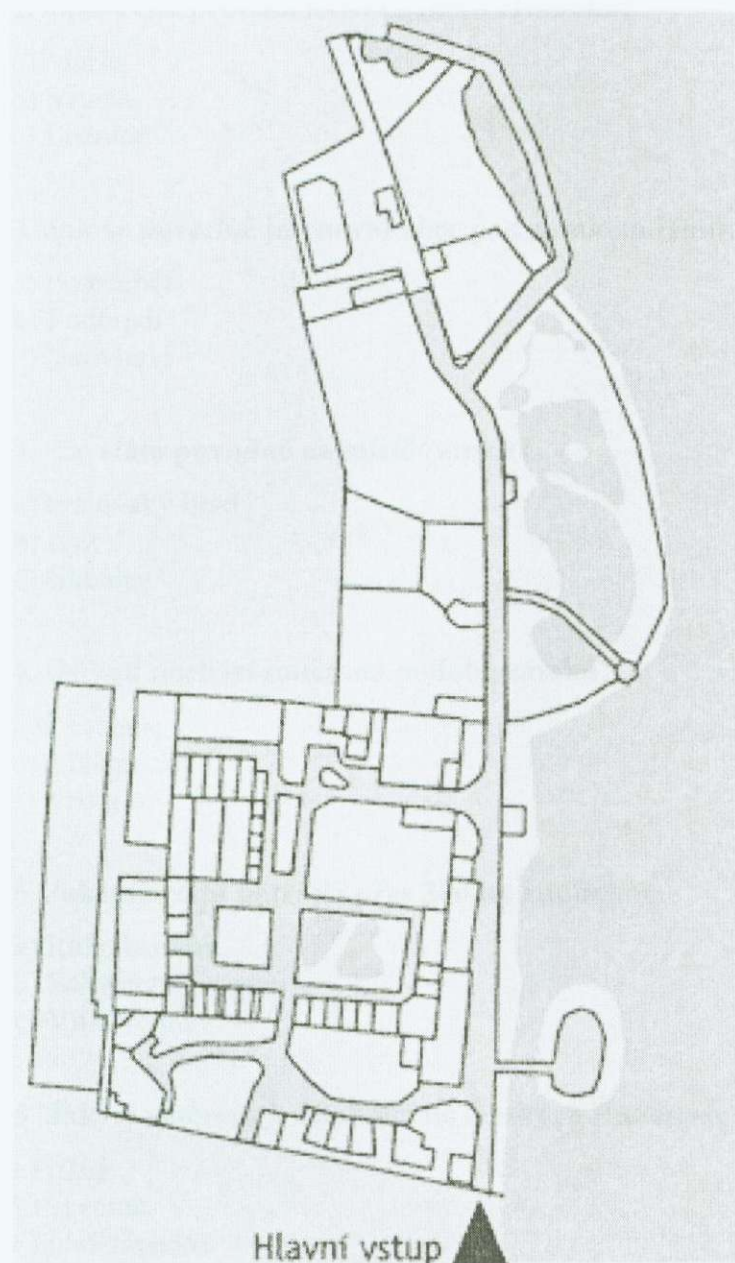
9) Kde si staví svá hnízda čáp černý?

- a) v lese v korunách stromů
- b) ve městech na komínech, na věžích
- c) na břehu jezer

10) Kočkovitou šelmu rysa ostrovida poznáte podle

- a) hnědě zbarvené srsti
- b) dlouhého ocasu
- c) štětinek na konci uší

Příloha 1.3.



**Vyznačte na mapě ZOO,
kde se nacházejí tato
zvířata?**

1. Medvěd hnědý
2. Muflon
3. Nosál červený
4. Plameňák růžový
5. Psoun prériový
6. Rys ostrovid
7. Tetřev hlušec
8. Vydra říční
9. Káně lesní
10. Kočkodan husarský

Příloha 1.4.

1. Jaká řeka protéká kolem zámku Hluboká?

- a) Malše
- b) Vltava
- c) Lužnice

2. Jak se původně jmenoval obec pod zámkem Hluboká?

- a) Podzámčí
- b) Podhradí
- c) Nadvltaví

3. Co stálo původně na místě zámku?

- a) královský hrad
- b) tvrz
- c) šibenice

4. Odkud pochází současná podoba zámku?

- a) z Francie
- b) z Německa
- c) z Anglie

5. Jakému rodu patří již přes 300 let Hluboká?

- a) Rožmberkům
- b) Schwarzenbergům
- c) Vítkovcům

6. Jakým směrem je Hluboká od Českých Budějovic?

- a) jižně
- b) severně
- c) jiho-západně

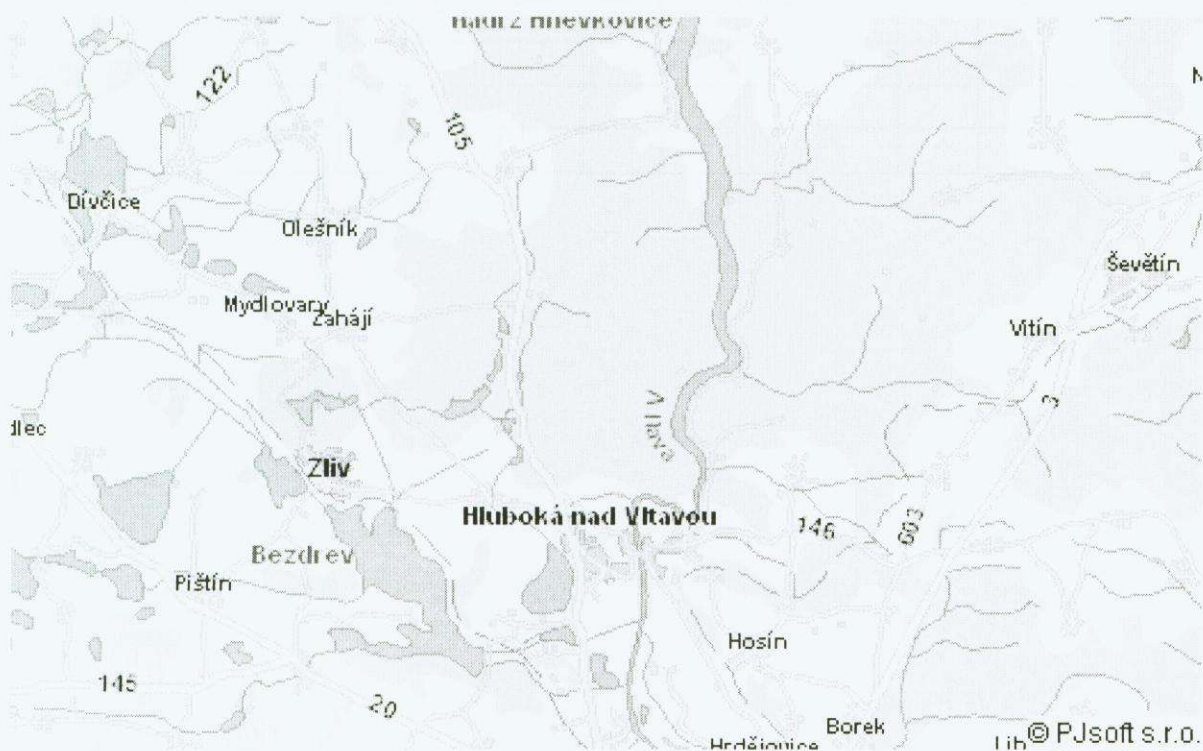
7. Co mají ve znaku Schwarzenbergové?

- a) koně, lva, zámek
- b) havrana, hlavu Turka, pochodeň
- c) havrana, hlavu býka, meč

8. Jaká monumentální sbírka se nachází na zámku?

- a) dýmek
- b) loveckých trofejí
- c) knih

Příloha 1.5.



1. Modrou barvou vyznačte na mapě trasu z naší obce k zámku a zoologické zahradě, kterou jsme absolvovali.
2. Černou barvou vyznačte všechny možné cesty na Hlubokou nad Vltavou z naší obce .

Příloha 2.1.

Město	moře	kuře	stavení	žena	růže	píseň	kost	pán	hrad	muž	stroj	předseda	soudce

Příloha 4.1.

Rakousko

Horstvo: Alpy, Grossglockner,

Města: Wien, Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck,

Řeky: Dunaj, Inn, Salzach, Enns, Mura, Dráva

Jezera: Nežiderské, Bodamské

Německo

Horstvo: Český les, Bavorský les, Černý les, Zugspitze,

Města: Berlín, Hamburg, Mnichov, Kolín, Frankfurt nad Mohanem

Řeky: Rýn, Labe, Dunaj, Main, Neckar

Jezera: Bodamské

Polsko

Horstvo: Rysy, Tatry, Beskydy

Města: Varšava, Poznaň, Krakov, Lodž, Vratislav, Gdaňsk

Řeky: Wisla, Odra, Noteč, Dunajec

Jezera: Sniardwy, Mamry,

Slovensko

Horstvo: Vysoké Tatry, Gerlachovský štít, Karpaty, Slovenské Beskydy,

Města: Bratislava, Košice, Nitra, Prešov, Banská Bystrica

Řeky: Dunaj, Váh, Hron, Nitra

Jezera: Gabčíkovo, Zemplínská Šírava

Příloha 4.2.

Mikuláš Koperník	Astronom
Fryderik Chopin	Hudební skladatel, klavírista
Juraj Jánošík	Zbojník
Gustav Husák	Prezident
Johann Gutenberg	Vynálezce knihtisku
Karl May	Spisovatel „indiánek“
Benedikt XVI.	Současný papež
Johann Strauss	Skladatel, král valčíků
Sigmund Freud	Psychiatr
Wolfgang Amadeus Mozart	Mladý skladatel

Příloha 5.1.

Francie- Bonjur!	Francie- Bonjur!	Francie- Bonjur!	Francie- Bonjur!	Francie- Bonjur!
Čechy- Ahoj!	Čechy- Ahoj!	Čechy- Ahoj!	Čechy- Ahoj!	Čechy- Ahoj!
Itálie – Ciao!	Itálie – Ciao!	Itálie – Ciao!	Itálie – Ciao!	Itálie – Ciao!
Německo- Hallo!	Německo- Hallo!	Německo- Hallo!	Německo- Hallo!	Německo- Hallo!

Příloha 5.2.

jablko	žezlo	koruna	Karlův most
--------	-------	--------	-------------



Příloha 5.3.

Karel IV.	král český a císař římský- „otec vlasti“
Karlštejn	hrad založený Karlem IV. r. 1348
korunovační klenoty	jablko, žezlo, koruna
Eliška Pomořanská	4. manželka Karla IV.
Blanka z Valois	1. manželka Karla IV.

Matyáš z Arrasu	slavný stavitel - dohlížel na stavbu Karlštejna
Eliška Přemyslovna	matka Karla IV.
Jan Lucemburský	otec Karla IV.
Karlův most	most přes řeku Vltavu v Praze
Nové město pražské	část Prahy založená Karlem IV.

Listina

**Poznej historii svého města krok po kroku a získej
pečet' Přemysla Otakara II.**

1. krok: VYCHÁZKA

Prokaž své vědomosti u jednotlivých památek Českých Budějovic. Získej co nejvíce informací a zapisuj je do pracovního listu. Budou ti k užitku!

Jednotlivé zastávky: bývalá Solnice, Masné krámy, Radnice, Samsonova kašna, bludný kámen, kostel sv. Mikuláše a Černá věž

2. krok: PĚJME PÍSEŇ DOKOLA

Měl bys znát jako správný občan písničku o našem městě. Zahrajte si na orchestr.

3. krok: VÝROBA MAPY

Vyrobte plán centra Českých Budějovic. Nakreslete obrázky budov na jednotlivých stanovištích, které jste navštívili a doplňte jimi mapu.

4. krok: PRO POUTNÍKY z dalekých krajů přiřaď anglické názvy k jednotlivým budovám

5. krok: KDO OBÝVÁ ČERNOU VĚŽ? (věříte na strašidla?)
Černá věž má své starobylé pověsti, také zde může člověk narazit na strašidla a záhadné bytosti...

Plň jednotlivé kroky svědomitě ať královskou pečet' získáš!



Příloha 6.2.

Pracovní list

Které 2 věže z původního opevnění se dochovaly?

.....
Jak se nazývala původní dlažba na náměstí? Kde ještě najdeme pozůstatky?

.....

Co se vypráví o Bludném kameni? Co zde podle vyprávění stávalo dříve?

.....
Podle koho se jmenuje kašna? Čím je význačná? Kdo je zde vyobrazen?

.....
Co znázorňují čtyři sochy na radnici?

.....
V jakém roce a kterým panovníkem bylo založeno naše město?

.....
Jaké měřidlo je umístěno na radnici a k čemu sloužilo?

.....
Kdy byl založen kostel sv. Mikuláše? Kdo je vyobrazen na hlavním oltáři? Co je zde ještě zajímavého?

.....
Proč se říká Černé věži Černá? Kdy byl položen základní kámen? Co můžeš vidět na jednotlivých světových stranách?

.....

Jak je vysoká.....

Pamatuješ si názvy 3 nejvýznamnějších zvonů?

- Nejstarší.....
- Největší.....
- Nejmladší.....

Co se prodávalo v Masných krámech?

.....

Masky na štítu Solnice – kdo to byl podle pověsti?

.....

Na co se budova využívala v minulosti?

.....