

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Katolická teologická fakulta

Katedra pastorálních oborů a právních věd

Pastorální teologie

Petr TŮMA

**POUŽITÍ METODY „PROBLEM SOLVING“
NA VÝUKU NÁBOŽENSTVÍ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Dr. Vojtěch Eliáš

PRAHA 2010

Děkuji Dr. Vojtěchu Eliášovi, své rodině a všem, kdo mi byli při psaní diplomové práce i při studiu oporou.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a v seznamu literatury a pramenů uvedl veškeré informační zdroje, které jsem použil.

V Praze dne 18. dubna 2010

OBSAH

OBSAH.....	3
Úvod	4
1 VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ.....	5
1.1 Co je to výuka náboženství?	5
1.2 Školský zákon.....	6
1.3 Rámcový vzdělávací program	10
1.3.1 Klíčové kompetence	12
1.4 Bílá kniha.....	18
1.5 Úkoly a cíle předmětu náboženská výchovy	24
1.5.1 Obecné úkoly předmětu náboženská výchova.....	24
1.5.2 Obecné cíle předmětu	25
2 PROBLEM SOLVING.....	26
2.1 Bloomova taxonomie.....	26
2.2 Základní představení.....	30
2.2.1 Vzorový příklad – ekologické téma.....	33
2.3 Vyučovací metody a možnosti jejich využití dle jednotlivých fází.....	34
2.3.1 Identifikace problému – vhodné metody a aktivity	35
2.3.2 Analýza situace – metody řešení	46
2.3.3 Vytváření hypotéz – metody řešení	51
2.3.4 Ověření hypotéz – metody řešení	53
2.3.5 Vyhodnocení – metody řešení	62
2.3.6 Stanovení nového cíle – metody řešení	65
3 PRAKTICKÉ POUŽITÍ PŘEDSTAVENÝCH METOD	65
3.1 Tématický celek: V zrcadle/Pohledy vzhůru/Nový pohled.....	66
3.1.1 Kdo jsem? – Pětílístek	66
3.2 Tématický celek: Vnitřní kompas.....	68
3.2.1 Svědomí a odpovědnost – Myšlenková mapa	68
3.3 Tématický celek: Svobodný život s Bohem	70
3.3.1 Desatero – svoboda osvobozených – Krok za krokem.....	70
3.3.2 Třetí přikázání: Otroci výkonu – Třífázová akvariální diskuse	72
3.4 Tématický celek: Obklopení láskou	73
3.4.1 Vina a obrácení – Teploměr	73
3.5 Tématický celek: Přijmout zodpovědnost	76
3.5.1 Co je to konflikt? – Filtr	76
3.6 Tématický celek: Důvěřovat v budoucnost	77
3.6.1 Nová nebesa a nová země – I.N.S.E.R.T.....	78
3.7 Modelová situace – příklad výuky.....	80
ZÁVĚR.....	83
Přehled použitých symbolů a zkratek.....	85
Seznam literatury	86
Anglická anotace (English annotation).....	89
Příloha.....	90

Úvod

Svou diplomovou prací bych rád pomohl učitelům náboženské výchovy v jejich náročné práci. Poukázáním na nové metody výuky a jejich praktické využití v hodinách náboženství je chci inspirovat. Toto důležité povolání ukazuje směr a další cestu životem našim mladým sestrám a bratrům.

Tato práce se zabývá otázkou praktického použití metody „problem solving“ v hodinách náboženství se všemi jejími klady a zápory.

Práce se bude věnovat problematice při výuce náboženské výchovy 8. třídy základních škol při využití výhradně českého jazyka a doporučených témat, která jsou stanovena v osnovách náboženské výchovy římskokatolické církve z roku 2004, pro použití v diecézi Hradec Králové.

V první části mé práce se budu věnovat teorii učení, předpisům, osnovám a plánům výuky daných příslušnou legislativou.

V následujícím oddílu představím jednotlivé použitelné metody v rámci „problem solvingu“ s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí žáků.

A v poslední části vybrané vhodné metody rozeberu podrobně a představím na tématech probíraných v hodinách výuky náboženské výchovy. Z konzultací s učiteli o navrhovaných metodách vyvodím příslušná doporučení, aby byly metody dále již plně aplikovatelné.

Cílem mé práce je výběr vhodných metod „problem solving“ pro výuku náboženské výchovy v 8. třídě základní školy a jejich popis pro případné zájemce z řad učitelů náboženství.

1 VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ

Zde si ukážeme základy, právní normy a postupy, ze kterých vůbec vychází výuka v naší společnosti a výuka náboženství především.

1.1 Co je to výuka náboženství?

Oprávněnost náboženské výchovy

Všeobecný charakter náboženské výchovy římskokatolické církve vychází ze širšího pojetí náboženské výchovy jako výchovy ošetřující náboženskou sféru vlastní každému člověku. Hledání duchovních hodnot pro život člověka je obsaženo v každém hledání pravdy a dobra. Náboženská výchova pomáhá ve svém nejširším pojetí při hledání odpovědi na otázky po smyslu života. Každý člověk touží, aby byl přijímán a milován, aby se mohl s ostatními sdílet. Ve svém okolí se setkává s utrpením a smrtí a touží po perspektivě, která přesahuje hranice vlastního života. Víra v Boha je pro něj jednou z možných odpovědí po smyslu života a motivací k dobročinnosti.

Křesťanské ideály motivovaly v geografickém i historickém celku Evropy vztahy celých generací národů k Bohu i k druhým lidem. Touha po oslavě Boha přivedla stavitele k budování monumentálních chrámů, malíře a sochaře k vytváření nejlepších uměleckých děl, panovníky k formování dobrých podmínek pro rozkvět států a mnohé významné osobnosti vědy, umění a politiky motivovala k tomu, aby svou prací oslavovaly Boha.

Základním předpokladem náboženské výchovy v nejširším smyslu je skutečnost, že náboženská dimenze je nedílnou součástí lidské osobnosti. Nazveme-li obecnou schopnost člověka reflektovat sebe sama, hranice všeho viditelného a překračovat své hranice transcendencí, můžeme rozlišit tři směry transcendence, tři směry překročení sebe sama:

Překročení „já“

– ve smyslu, že člověk je vzhledem k sobě samému stále na cestě hledání plnějšiho života.

Překročení „ty“ (sociální vztahy)

– ve smyslu, že plné lidství se uskutečňuje skrze brání a dávání v prostoru světa, který člověka obklopuje.

Překročení smyslu života (náboženství)

- ve významu, že člověk prožívá sám sebe ve své omezenosti, klade si otázky a nenalézá odpovědi, trpí a ptá se proč.

Náboženství tak na jedné straně připomíná člověku jeho omezenost, na druhé straně představuje naději, že existuje smysl a naplnění života. Všechny tyto druhy schopností vedoucí k transcenci mají právo být zahrnuty do obecného chápání rozvoje osobnosti a tím získávají oprávněnost být v procesu vývoje a zrání člověka vychovávány a smyslupně vedeny. Náboženská výchova je naplněním tohoto práva člověka na výklad důležitých životních situací a na orientaci pro životní smysl. Pro demokratickou společnost Evropy je náboženská výchova příležitostí a cestou, jak zvýšit sociální citění a obecnou kulturnost celé společnosti. Zahrnuje zároveň výchovu k obecně etickým postojům a také vědomí smyslu, proč je směřování k takovému postoji prospěšné a kladné.

Pojetím se náboženská výchova v širším slova smyslu orientuje na obecně lidské jevy jako jsou důvěra, vděčnost, odpouštění, radost, štěstí, ochota pomoci nebo schopnost vytušit dimenze, které člověka přesahují. V tomto pojetí není náboženská výchova pouze ve službách jedné církve, ale svým obsahem rozvíjí to, co je vlastní každému člověku. Až náboženská výchova v užším smyslu nabízí určitou odpověď na časté otázky vzhledem k institucím, které provázejí náboženství.

Náboženská výchova římskokatolické církve je realizací náboženské výchovy v užším smyslu vycházející z náboženské výchovy v širším smyslu.¹

1.2 Školský zákon

Školský zákon je základním právním dokumentem, na jehož základě lze v naší republice poskytovat vzdělání. Je to zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který již ve svém druhém paragrafu hovoří o možnosti vzdělání bez omezení z důvodu víry a náboženství:

¹ Sekretariát České biskupské konference, Osnovy k výuce náboženské výchovy, Praha 2004, 5-7.

§ 2 Zásady a cíle vzdělávání

(1) Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

V § 15 je již podrobněji rozebráno samotné vyučování náboženství. Je zde určeno, o jaké církve či náboženské společnosti se jedná, kde a jak je vyučování umožněno a v poslední řadě kdo může vyučovat:

§ 15 Vyučování náboženství

(1) Ve školách lze v souladu se zásadami a cíli vzdělávání podle § 2 vyučovat náboženství. Náboženství mohou vyučovat registrované církve nebo náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách, a to i společně na základě jejich písemné dohody.

(2) V základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, pokud se k předmětu náboženství uskutečňovanému danou církví nebo náboženskou společností přihlásí ve školním roce alespoň 7 žáků školy. K vyučování náboženství lze spojovat žáky z několika ročníků jedné školy nebo více škol, nejvýše však do počtu 30 žáků ve třídě. Spojovat žáky z více škol k vyučování náboženství lze na základě smlouvy mezi příslušnými školami, která upraví rovněž úhradu nákladů spojených s tímto vyučováním.

(3) Vyučovat náboženství může v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost dané školy, pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle zvláštního právního předpisu. Pověření vydává statutární orgán církve nebo náboženské společnosti, v případě římskokatolické církve statutární orgán příslušného biskupství.

V § 7 odst. 1 písm. a) zákona č. 3/2002 Sb. je určena možnost získání zvláštního práva k vyučování náboženství na státních školách:

§ 7 Zvláštní práva registrovaných církví a náboženských společností

(1) Registrovaná církev a náboženská společnost může za podmínek stanovených tímto zákonem k plnění svého poslání získat oprávnění k výkonu těchto zvláštních práv:

- a) vyučovat náboženství na státních školách podle zvláštního právního předpisu.

V příloze k zákonu číslo 3/2002 Sb. je seznam všech registrovaných církví u nás.²

V § 14 zákona číslo 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů se dozvíme o potřebné kvalifikaci učitele náboženství.

§ 14 Učitel náboženství

Učitel náboženství získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti teologických věd,
- b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství, nebo
- c) v oblasti pedagogických nebo společenských věd a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství ...

Shrnutí

Každá registrovaná církev nebo náboženská společnost v České republice (dle Seznamu v Příloze k zákonu č. 3/2002 Sb.), které bylo zároveň přiznáno zvláštní právo zřizovat církevní školy podle zvláštního právního předpisu (podle § 7 odst. 1 písm. e) zákona č. 3/2002 Sb.), se může stát zřizovatelem církevní školy a požádat o její zařazení do školského rejstříku. Církevní základní škola zařazená ve školském rejstříku může v této škole vyučovat vlastní náboženství jako povinný nebo volitelný vyučovací předmět. Hodinovou dotaci na tento vyučovací předmět pak čerpá z disponibilní časové dotace, kterou vymezuje rámcový učební plán v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

² Příloha - Seznam všech registrovaných církví v ČR k 08.04.2010

Pokud je zřizovatelem školy stát, kraj, obec či svazek obcí a škola se rozhodne do svého vzdělávání začlenit i výuku náboženství, pak je to možné – ve shodě s § 15 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. – jen v rámci nepovinného vyučovacího předmětu. Na realizaci tohoto nepovinného předmětu nelze použít hodiny z disponibilní časové dotace.

Náboženství mohou vyučovat pouze registrované církve nebo společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách podle § 7 odst. 1 písm. a) zákona č. 3/2002 Sb. Nepovinný předmět náboženství může vyučovat pouze pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících), a to pouze v pracovněprávním vztahu ke škole.

Pokud je náboženství na církevních školách vyučováno jako povinný nebo volitelný předmět, musí být zařazen v učebním plánu školního vzdělávacího programu dané školy a musí být k němu vypracovány (a do programu zařazeny) i učební osnovy.

Školský zákon, ani schválený RVP ZV (část D, kapitola 11 – Zásady pro zpracování ŠVP) neřeší způsob začlenění nepovinných předmětů do školních vzdělávacích programů. Je tomu tak především z praktických důvodů, protože nabídka a skutečná realizace nepovinných předmětů se každým rokem mění. Proto se doporučuje, aby byl pro informaci zákonných zástupců žáků ve školním vzdělávacím programu uveden výčet nepovinných předmětů, které škola nabízí, s odkazem, že podrobnější dokumentace o cílech a obsahovém zaměření nepovinného předmětu je uložena v dokumentaci školy.

Z toho vyplývá, že je pouze na škole, jak si cíle a obsah nepovinných předmětů zpracuje, zda nepovinné předměty zařadí do školního vzdělávacího programu nebo budou součástí jiného materiálu v dokumentaci školy. Jakékoli materiály zasílané na školu jako metodické texty pro výuku vyučovacích předmětů (povinných, volitelných či nepovinných), jimiž jsou i příklady charakteristik předmětů nebo rozpracování vzdělávacího obsahu předmětů (včetně náboženství), jsou pouze materiály doporučujícími a je jen na škole, zda a jak je využije.³

³ <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1450/O-ZARAZENI-NABOZENSTVI-DO-ZAKLADNICH-SKOL.html/> - 21/01/2010

1.3 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) zmiňuje významný fenomén sociálního a kulturního života současnosti, jímž je náboženství. Jako vzdělávací obor je uvedeno ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. A na školách a učitelích zůstává, jak ho rozvinou. Velkou příležitostí zahrnout do výuky téma náboženství poskytuje část zabývající se cíli, tj. k čemu vzdělávání v dané oblasti vede. Má mimo jiné rozvíjet orientaci v sociokulturních jevech a má vést k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem.

Náboženská témata přicházejí v RVP ke slovu přímo a nepřímo. V části 5.5.1, která pojednává o vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru *Dějepis*, se jako součást učiva vyskytuje výslovně islám, křesťanství, husitství a reformace. Pod záhlavím 5.5.2, které popisuje obor *Výchova k občanství*, najdeme pouze zmínky o významných dnech, kulturních tradicích, z nichž některé, např. Vánoce a Velikonoce, státní svátky 5. a 6. července, mají mimo jiné i náboženský obsah. V kapitole *Charakteristika vzdělávací oblasti* se hovoří o dějinných, sociálních a kulturně historických aspektech života lidí a připomíná se sounáležitost s evropským civilizačním a kulturním okruhem, což má vést k přijetí hodnot, na nichž je současná Evropa budována. Z těchto důvodů můžeme konstatovat, že vzdělání v oblasti náboženství nedílně patří do RVP, do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.

Stačí zmínka o anomální pozici náboženství v českých zemích ve srovnání s kulturně podobnými střeoevropskými zeměmi a také v širším evropském či euroatlantickém kontextu. Podle posledního sčítání lidu z roku 2001 se 60 % obyvatel ČR nehlásí k žádnému náboženství a dalších 9 % se nevyslovilo. Jsme uprostřed etapy mezi sčítáními a za devět se už situace mohla změnit. Mezi sčítáními v letech 1991 a 2001 je zřetelný trend; v roce 1991 bylo osob bez vyznání 40 %.⁴

Dají-li se různé kvantitativně vyjádřitelné ukazatele (např. zastoupení lidí bez vyznání či procentuální zastoupení lidí, kteří se hlásí k nějakému náboženskému směru, aniž by o něm

⁴ Srovnávací tabulky k tomuto vývoji náboženské scény poskytuje Český statistický úřad on line www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4110-03.

měli základní informace) shrnout pod záhlaví religiozity, lze říci, že s nízkou českou religiozitou souvisí nízká úroveň znalostí o náboženství a malý zájem o toto téma. To má vliv i na pojetí tématu při přípravě učitelů zejména na pedagogických fakultách či na dosavadní tvorbu učebnic. Obecně je nutno rozlišit dva rozdílné způsoby přítomnosti náboženství na základních a středních školách.

V prvním případě náboženskou výuku či výchovu odpovídající dané konfesi (může to být kterákoli z registrovaných církví či náboženských společností⁵ zabezpečují tyto církve či náboženské společnosti samy. Ty z nich, které disponují příslušným oprávněním, mohou zakládat vlastní školy a v nich vyučovat své náboženství, jak článek podrobněji rozvádí. Školy zřizované veřejným sektorem mohou poskytovat prostory a vybavení k výuce náboženství jako nepovinného předmětu. Vyučující s pověřením od příslušného orgánu registrovaného náboženského subjektu má mít zkoušku učitelské způsobilosti či jinou obdobnou kvalifikaci opravňující k práci s žáky základních a středních škol. Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka stanovuje zákon 563 / 2004 Sb. Školy do této výuky po obsahové stránce nezasahují.⁶

Druhým způsobem je věcné, nepředpojaté, konfesně neutrální informování žáků o náboženství jako jevu lidského osobního a společenského života. Vzdělávací a výchovné zvládnutí tohoto fenoménu je žádoucí. V současné české situaci společnosti hraje náboženství relativně malou roli, což je atypické v rámci EU i širšího euroatlantického a světového kontextu. Náboženství má co dělat s oblastí mezinárodních vztahů (např. k islámskému světu), souvisí mimo jiné se vztahem k menšinám a přistěhovalcům jak v sousedních zemích tak u nás. Odborným podkladem tohoto školního pojetí náboženství je obor přednášený na univerzitách pod názvem religionistika. Některé, zejména střední školy, shrnou výukový materiál na toto téma do samostatného školního předmětu, např. do volitelného semináře, ale mnohem běžnější je rozptýlení religionistické látky do několika oborů. Typickými obory jsou občanská výchova v základních školách a základy společenských věd ve školách středních. Téma náboženství se hojně vyskytuje i ve školním dějepisu, kde ho RVP ZV výslovně uvádí. Dále najdeme náboženská témata v české a světové literatuře, a protože náboženské charakteristiky patří rovněž

⁵ Seznam registrovaných náboženských subjektů nabízí Ministerstvo kultury ČR on line www.cns.mkcr.cz/cns/.

⁶ KAPRÁLEK Karel: Jak napsat a používat individuální vzdělávací program, Praha: Portál 2010, 116-127.

ke kultuře různých zemí, je to obvykle probíráno v zeměpisu. Pro všechny tyto předměty obsahující religionistickou látku by učitelům měly být k dispozici solidní věcné informace a s nimi spojená metodická doporučení.

Doplnění vzdělání v této oblasti nabízejí učitelům základních a středních škol religionistická pracoviště. Nezbytnou samozřejmostí je, aby kurzy podporované školami a jejich zřizovateli měly akreditaci od MŠMT ČR. Ve všech případech se při akreditaci zkoumá vedle odborné úrovně i to, nakolik je v nabízeném kurzu religionistická látka pojednána nepředpojatě, neutrálně a nakolik vede k občanské toleranci a k všestrannému dialogu.

Religionistické kurzy pro učitele nabízejí i teologické fakulty. Některé z nich mají religionistické katedry a dvě z nich poskytují oborové studium religionistiky. Neteologická religionistická pracoviště jsou na filozofických fakultách Univerzity Karlovy, Masarykovy univerzity a Univerzity Pardubice.⁷

1.3.1 Klíčové kompetence

V RVP jsou klíčové kompetence definovány jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.

Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.⁸

Cílem školního vzdělávání mladé generace není pouze osvojení poznatků a dovedností, ale především vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí a praktických situací. Tyto způsobilosti si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu. Jedná se o: elementární a specifické kompetence spjaté

⁷ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1746/nabozenstvi-ve-skolach-v-souladu-s-ramcovymi-vzdelavacimi-programy.html/> - 21/1/2009

⁸ VÚP: Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Plzeň: Bílý slon 2007, 7

s obsahem jednotlivých oborů a předmětů, průřezové kompetence tvořící základ celkové vzdělanosti žáků (vyhledávání informací v různých zdrojích - dnes zejména internet), sociální a komunikativní kompetence (naslouchání spolupráce, sebe prezentace).

Soubor požadavků na vzdělávání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných životních a pracovních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž mají být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. Jedná se především o komunikativní dovednosti (včetně dobré znalosti cizích jazyků) a uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (řečová etiketa), personální a interpersonální dovednosti (např. schopnost pracovat v týmu), schopnost řešit problémové situace, dovednost využívat běžné matematické postupy v praktických situacích, dovednost běžně k práci využívat informační technologie, schopnost a dovednost s informacemi dále pracovat.

Ideál identity, kterého si pubescent přeje dosáhnout, obsahuje i výkonové charakteristiky. Dospívající jedinec potřebuje projevit a potvrdit svoje kompetence v nejrůznějších oblastech.⁹

RVP po učitelích a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně. Je něco jiného, když se žáci mají například údajům o jižní Evropě naučit z paměti z učebnice, a něco jiného je, když jim učitel pečlivě připraví aktivitu zahrnující jak jejich osobní vzpomínání (zkušenosti z prázdnin s rodiči, četbu cestopisů), tak i zkoumání a zpracování informací (z příruček, z filmů a televize či internetu), a to k rozumnému účelu (například k projektu cestovní kanceláře). Taková příprava však je pracná a výuka zabere mnoho času. Vede však celistvému zvládnutí vědomostí – dovedností – postojů neboli ke klíčovým kompetencím:

1.3.1.1 Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání bude žák schopen vybírat a využívat pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení a projevovat ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení. Dokáže vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně

⁹ VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Karolinum 1999, 259.

využívat v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Bude operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí, propojovat do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytvářet komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. Sám pak bude pozorovat a experimentovat, získané výsledky porovnávat, kriticky posuzovat a vyvozovat z nich závěry pro využití v budoucnosti. Nakonec pozná smysl a cíl učení, bude mít pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a bude o nich diskutovat.

1.3.1.2 Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání bude žák schopen vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslet a naplánovat způsob řešení problémů a využít k tomu vlastního úsudku a zkušeností. Dokáže vyhledat informace vhodné k řešení problému, nacházet jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívat získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení a nenechá se odradit případným nezdarem. Vytrvale bude hledat konečné řešení problému. Bude samostatně řešit problémy, zvolí vhodné způsoby řešení, využije při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy. Sám pak bude ověřovat prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy bude aplikovat při řešení obdobných nebo nových problémových situací a sledovat vlastní pokrok při zdolávání problémů. Nakonec bude kriticky myslet, činit uvážlivá rozhodnutí, bude je schopen je obhájit, uvědomí si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

1.3.1.3 Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání bude žák schopen formulovat a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Dokáže naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojit do diskuse, obhájit svůj názor a vhodně argumentovat. Bude rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.

Sám pak bude využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. Nakonec bude využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. Řeč má velký význam i pro kognitivní vývoj, který nelze oddělovat od rozvoje komunikace, protože přímo souvisí s její kvalitativní vývojovou proměnou: kdyby se tato složka nerozvíjela, porozumění i obsah vlastního sdělení by zůstávaly na nízké úrovni, nebylo by co sdělovat.¹⁰

S komunikativní kompetencí úzce souvisí umění ptát se. O otázkách, které podněcují žáky k myšlení vyššího řádu, můžeme hovořit jako o tzv. „dobrých“. „*Dobrá otázka*“ je taková, která vytváří široký prostor pro možné alternativy.“ Dobrá otázka podněcuje „kognitivní konflikt“ a poskytuje žákům „lešení“ pro nové učení.

Položit správnou otázku je označováno za podstatu vyučování, a to v tom smyslu, že může vytvořit most mezi vyučováním a učením se. Dobrá otázka vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky nebývají snadné, málokdy založené na jistotě, žádají uvážlivou odpověď s otevřeným koncem. Jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového. Další příklady takových otázek: *Může být někdy oprávněné krást, lhát nebo někoho zabít? Čím jsou si podobné a v čem se liší kvádr a krychle? V čem se pták podobá kočce?*

Při kladení otázek není podstatné jen to, jakou otázku položíme, ale i to, jak se chováme a co děláme při hledání odpovědi na ni. Když položíte otázku, jak dlouho čekáte na odpověď? Výzkumy ukázaly, že někteří učitelé čekají na odpověď v průměru pouze jednu vteřinu. Pokud nedostanou odpověď do jedné vteřiny, mají sklon zasahovat tím, že otázku opakují, vyjadřují ji jinými slovy, pokládají jinou otázku nebo vyvolají jiné dítě. Když žák odpoví, učitel má sklon na to do jedné vteřiny reagovat: potvrzením správnosti či chybnosti odpovědi, položením jiné otázky, poznámkou k tomu, co žák řekl.¹¹

Zdá se, že jen zřídka zažijí žáci „přepych“ tichého zamyšlení. Chceme, aby konverzace pořád běžela. Prodloužením času na rozmyšlenou – „čekací doby“ lze kvalitu odpovědí žáků podstatně zvýšit. Kolik času vyhradit „čekací době“? Již její prodloužení na tři

¹⁰ VÁGNEROVÁ Marie: Psychologie problémového dítěte školního věku, Praha: Karolinum 1997, 122.

¹¹ FISHER R.: Učíme děti myslet a učit se, Praha: Portál 1997, 27.

vteřiny přináší významné změny: žáci dávají delší a promyšlenější odpovědi, více žáků se hlásí s odpovědí, žáci jsou ochotnější se sami ptát.

Umění klást otázky je dovednost, kterou by měl ovládat nejen učitel, ale měl by to naučit i své žáky. Pokud se učitel vzdá role třídního komentátora, nebude reagovat na každou odpověď, nebude neustále hodnotit vše, co žáci řeknou, bude vytvářet bezpečné prostředí, ve kterém mohou žáci bez obav sdělovat své názory. Zde je několik možností, jak podporovat rozmluvy mezi žáky a vést je ke kladení otázek:

- Po žakově odpovědi se učitel zdrží svých komentářů a hodnocení a požádá o odezvu ostatní žáky (*Slyšeli jsme názor Pavla, co si o tom myslíte? Kdo s ním souhlasí?; Co bychom mohli ještě dodat?*).
- Učitel společně se žáky hledá alternativní odpovědi nebo je vybízí k jinému názoru (*Existuje za této situace jen jediné správné řešení? Má tato otázka více odpovědí? Kdo má jiný názor? Jak se na to díváš Ty, Jano? Jednal bys, Tomáši, v takové situaci stejně?*)
- Učitel si vyžádá otázky žáků (*Chcete se Zdeňka ještě na něco zeptat?, Je vám vše, co řekla Iva, jasné?*) nebo nechá žáky, aby se ptali jeden druhého (*Honzo, zeptal by ses ještě někoho ve třídě na jeho názor?*).

Učitel může využít postupu: „mysli - prober s partnerem - vyslov přede všemi“ (žáci mají čas na rozmyšlenou, mají možnost svůj názor zkonfrontovat a prodiskutovat s partnerem a nakonec sdělit celé skupině).¹²

1.3.1.4 Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání bude žák schopen účinně spolupracovat ve skupině, podílet se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti bude pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce. Dokáže se podílet na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi bude přispívat k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby bude poskytovat pomoc nebo o ni bude schopen požádat. Bude přispívat k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápat potřebu efektivně

¹² KOLÁŘ Z.: Vyučování jako dialog, Praha: Grada 2007, 51.

spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňovat zkušenosti druhých lidí, respektovat různá hlediska a čerpat poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Nakonec si bude vytvářet pozitivní představu o sobě samém, která bude podporovat jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj. Ovládne svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. Ve společné činnosti probíhá sociální komunikace a interakce. Uplatňují se zde mechanismy sociálního učení, zvláště napodobování a identifikace. Uspokojují se sociální potřeby jednotlivce. To vše vede k silnému a mnohostrannému působení společných činností.¹³

1.3.1.5 Kompetence občanská

Na konci základního vzdělávání bude žák schopen respektovat přesvědčení druhých lidí, vážit si jejich vnitřních hodnot, vcítit se do situací ostatních lidí, odmítat útlak a hrubé zacházení a uvědomí si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Dokáže pochopit základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy a bude si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu. Bude se rozhodovat zodpovědně podle dané situace, poskytovat dle svých možností účinnou pomoc a chovat se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. Dále bude respektovat, chránit a oceňovat naše tradice a kulturní i historické dědictví. Bude projevovat pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost a aktivně se zapojí do kulturního dění a sportovních aktivit. Nakonec pochopí základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, bude respektovat požadavky na kvalitní životní prostředí a rozhodovat se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

1.3.1.6 Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání bude žák schopen používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na změněné nebo nové pracovní podmínky. Dokáže přistupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot. Bude využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy

¹³ ČÁP Jan: Psychologie pro učitele, Praha: Portál 2001, 283.

na budoucnost a činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření. Nakonec se orientuje v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, pochopí podstatu, cíl a riziko podnikání a rozvine své podnikatelské myšlení.

Každý učitel má svou představu, jak vede vyučování rok po roce – zná probíraná témata a jejich návaznost. Ví, které učivo dělá žákům potíže, ale ví také, jak se žáci chovají, co zvládají a nezvládají ve vztahu k učení. Obvykle bychom chtěli, aby taková životní vybavenost žáka byla o trochu nebo o dost „lepší“, aby se žák uměl lépe soustředit, lépe vyjadřovat, aby uměl nacházet podstatné informace, pomáhat sobě i druhému s pochopením látky, aby se zajímal o společné dění atd.

Právě o takovou „lidskou vybavenost žáka“ jde v klíčových kompetencích. V tom se cíle učitelů v praxi shodují s cíli reformy podle RVP. Klíčové kompetence a jejich části nejsou nesmyslně stanovenými úředními nebo akademickými ideály, ani nějakými vrozenými vlastnostmi dítěte, ale jsou to takové osobní i studijní dovednosti, vědomosti i postoje či hodnoty, které je možné v dítěti promyšleně rozvíjet při práci v kterémkoliv vyučovacím předmětu a také ve školním životě mimo vyučovací hodiny – na škole v přírodě, v jídelně, o přestávkách, ve školním parlamentu atd. Učitele obvykle trápí, že „výchova“ není v plánu a není na ni čas...¹⁴

1.4 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm – v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 – schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepte vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Ministerstvo se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, podílejících se na utváření národní vzdělanosti, se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. „Bílé knihy“ – jak jsou obdobné texty strategického

¹⁴ VÚP: op.cit., 6

charakteru v některých zemích označovány. Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány ve školství, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje. Zároveň je však česká Bílá kniha otevřeným dokumentem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.

Základní vzdělávání je v současnosti jedinou vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v ČR a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace. Proto velmi záleží na tom, jaké vzdělávací příležitosti nabízí, jaké prostředí pro vzdělávání vytváří, jak motivuje k učení, jak ovlivňuje rozvoj osobnosti každého žáka, jak ho připravuje na soužití a spolupráci s druhými, jak ho vybavuje pro osobní život a zaměstnání i pro adaptaci v současném dynamickém světě. Povinná školní docházka je hlavním obdobím, kdy děti všech úrovní schopností a ze všech vrstev obyvatelstva získávají ve škole zkušenost ze sociálních vztahů v přirozeně heterogenních kolektivech svých vrstevníků. Dochází zde k potřebnému vzájemnému ovlivňování a buduje se nenahraditelný sociální kapitál jako předpoklad pro dosahování budoucí shody ve společenských, politických a pracovních záležitostech. Základní vzdělávání je rozděleno na 1. a 2. stupeň. Každá tato vzdělávací etapa má specifické vzdělávací cíle, odlišné metody a formy práce, ale i problémy, které je třeba řešit, proto jim i tento dokument věnuje samostatné části.

Druhý stupeň základního vzdělávání završuje povinnou školní docházku. V současnosti se realizuje na 2. stupni základních škol nebo v nižších ročnících víceletých středních škol (gymnázií a konzervatoří). Sociologové považují tuto selekci dětí za sociálně nespravedlivou, poněvadž se v ní více než skutečné intelektuální schopnosti odrážejí zvýhodnění daná vzdělaností, ekonomickou a sociální pozicí rodiny, z níž děti pocházejí (tzv. kulturní kapitál). Náročnost výuky na druhém stupni základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií vyplývá z výrazných hormonálních, tělesných, psychických a osobnostních změn žáků v období puberty nastupující dříve než u minulých generací. Tyto změny se projevují především ve zvýraznění individuálních rozdílů mezi žáky - ve snaze projevit vlastní identitu, odlišit se od druhých, ve velké kolísavosti výkonů, pracovní

i životní aktivity, zájmů, citů a nálad, názorů a stanovisek, ve velké kritičnosti vůči dospělým a jejich světu, v rozporném hodnocení sebe sama, svých možností a představ o budoucnosti a budoucím povolání. Výrazným rysem tohoto období je také odmítání ověřených pravd a snaha prožít všechno na vlastní kůži. Všechny tyto polarities se propojují s vývojovými skoky či stagnacemi a mohou být jak hnacím motorem společné práce, tak její brzdou. Při vhodném způsobu práce, založeném na respektování individuálních předpokladů a toleranci ke kvalitám druhých, je však tato rozrůzněnost a vzájemné ovlivňování členů populace základem pro přirozený rozvoj všech. Pro poznání života v různých situacích a vztazích, zvládání konfliktů a jejich řešení. Proto by třídní kolektivy žáků měly zůstat i v tomto období co nejdéle pohromadě. Světová i domácí pedagogická zkušenost prokazuje, že integrovaná škola pro celou dětskou populaci v období povinné školní docházky je při podpoře jejího úsilí o vnitřní diferenciaci a individualizaci výuky schopna uspokojovat i speciální vzdělávací potřeby žáků mimořádně nadaných a talentovaných v různých směrech.

Cílem 2. stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání. To znamená vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělávání i v rozvoji různých zájmových činností a nebudou žádného z nich odrazovat ani limitovat při poznávání nových oblastí lidského vědění a nových aktivit. Důraz je kladen na motivaci k učení, na osvojení základních strategií k učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráci a respekt k práci druhých, schopnost projevat se jako svobodná osobnost, toleranci a ohleduplnost, na citlivý a vnímavý vztah k lidem i přírodě, ale i na znalosti a schopnost aktivně ovlivnit situaci správným směrem, na odpovědný vztah k sobě a svému zdraví, reálný odhad vlastních možností. Základem je na tomto stupni základního vzdělávání další poznávání, podchycování a rozvíjení potenciálu jednotlivých žáků. Učitel se musí naučit ve své výuce lépe reagovat na individuální potřeby žáků, na aktuální stav jejich poznání a poskytovat jim účinnou podporu. Významnou roli tu hraje třídní učitel, který by měl děti provázet po co nejdéle dobu školní docházky. Proto je pro tento stupeň vzdělávání velmi významná vnitřní diferenciaci povinné i nepovinné (zájmové) části vzdělávání. S tím souvisí i snaha co nejvíce oddálit rozhodování o budoucí specializaci, ale současně dát žákům dostatečnou

představu o další studijní, profesní a životní cestě. Domácí i světové psychologické výzkumy prokázaly, že 11 let je příliš brzké věkové období pro tak zásadní rozhodování. Důležitý je vzájemný vztah učitelů a žáků, který musí být založen na důvěře, vzájemném respektování, prostoru pro názory všech, důslednosti v práci a plnění úkolů, na objektivnosti hodnocení, vnášení aktivních prvků demokracie od života škol, na přenášení většího podílu odpovědnosti za vlastní jednání na žáky. Hodnocení by mělo zásadně vycházet z jasně zadaných úkolů či oblastí vzdělávání a z předem známých pravidel a kritérií. Musí být především zaměřeno na odhalování toho, co žák zná, ne na chybu a neznalost. Změny v pojetí vyučování na 2. stupni základního vzdělávání znamenají především důsledný posun od předávání „hotových“ poznatků - systémů, přehledů a hodnot ke způsobům jejich hledání a nalézání, od převažující dominantní role učitele jako zprostředkovatele učiva k využití přirozené aktivity žáků daného věku a jejich mimoškolních zájmů a znalostí k vypracovávání vlastních rozsáhlejších projektů a prací na základě vyhledávání a třídění informací. Pro učitele to znamená překonat univerzální schéma vyučovacího procesu a neměnné struktury vyučovací hodiny i metod práce, přehodnocovat náhled na efektivní a neefektivní využití vyučovacího času, obnovovat úzkou spolupráci s učiteli stejných, ale i zdánlivě odlišných předmětů. Druhý stupeň základního vzdělávání staví především na prolínání života školy s životem mimo školu. Tím stírá rozdíly mezi „naučeným ve škole“ a „osvojeným jinde“ a dává prostor pro ověření pravdivosti a funkčnosti předkládaného učiva. Významný je nadále vztah školy a rodičů žáků, který by měl být partnerský a dialogu by se měl účastnit i žák.

Výhledy a cíle pro 2. stupeň:

Promyšleně redukovat víceleté programy gymnázia. Tuto úpravu zakotvit legislativně a považovat ji za jednu ze stěžejních změn celého vzdělávacího systému. Obsahovou bohatost a vnitřní diferenciaci druhého stupně základního vzdělávání, která umožní zachovat přirozené heterogenní skupiny žáků ve třídě, zabezpečit legislativně, organizačně, personálně, materiálně, ale i finančně.

Stanovením pohyblivého horního rozmezí hodin v učebním plánu umožnit podle podmínek školy větší podíl volitelných předmětů, integraci předmětů, dvě úrovně výuky předmětů, výuku v blocích a projektech, výuku v heterogenních skupinách, volnou práci, výuku podle týdenního plánu výuku v terénu a další způsoby diferenciaci a individualizace podle zájmů a speciálních potřeb žáků.

Na činnosti vyplývající z naplňování učebního plánu navázat širokou nabídkou zájmových a volnočasových aktivit v režimu školy. Do všech činností školy maximálně zapojit rodiče dětí.

Kvalitu 2. stupně základního vzdělávání podpořit zavedením funkcí asistenta učitele, školního psychologa, koordinátorů konkrétních výchovných činností.

Prosadit grantovou podporu programů a projektů pro rozvoj vnitřně diferencovaného 2. stupně základního vzdělávání. Provádět průběžný srovnávací výzkum, který by mohl prokázat účinnost změn zaváděných na 2. stupni základního vzdělávání. Výsledky a dobré zkušenosti škol publikovat.

Klást důraz na celkovou proměnu života školy a vyučování, podpořit inovativní programy a činnosti vycházející z potřeb žáků daného věku. Pozitivně ovlivňovat klima ve třídách, způsoby motivace žáků, hledat a ověřovat aktivizující metody a formy vyučování, publikovat zkušenosti nejlepších učitelů, iniciovat zpracování nových didaktických materiálů, podpořit výzkumné ověřování inovativních změn a efektivity vzdělávání za účasti učitelů 1. a 2. stupně – grantová podpora.

Zavést funkci pedagogického asistenta obsazovanou absolventy středních škol a VOŠ s pedagogickým a sociálním zaměřením, případně i absolventy učitelského studia. Prosadit změny v hodnocení žáků, hodnotit žáky zásadně vzhledem k jejich individuálním výkonům. Po dohodě školy a rodičů umožnit slovní hodnocení v rozsahu celého 1. stupně základního vzdělávání.

Na 2. stupni uplatnit systém závěrečného nebo průběžného hodnocení učebních výsledků žáků, jehož závěry by byly akceptovány středními školami při přijímání na tyto školy.

Klást důraz na průběžnou diagnostiku žáků, nikoli na zkoušení. Uzavřít 1. stupeň základního vzdělávání všestrannou diagnózou vývoje dítěte jako důležitou zprávou pro dítě a jeho rodiče, která by měla podpořit dítě v jeho dalším rozvoji.

Uzavřít 2. stupeň základního vzdělávání všestrannou diagnózou vývoje žáka, posouzením předpokladů pro jeho další vzdělávací dráhu a doporučením volby studijního či učebního oboru, které by se mělo stát základem pro jeho přijetí.

V hodnocení škol preferovat aktivitu vedení škol, vysoký podíl učitelů na obsahové a organizační přípravě vzdělávání, shodu mezi učiteli při vykonávání profesních činností, strukturaci výuky, její kvalitu i náročnost, atmosféru života školy, komunikaci mezi žáky a učiteli, způsoby hodnocení výsledků vzdělávání, intenzivní spolupráci s rodiči. K tomu zpracovat potřebná kritéria. Oceňovat učitele za práci se sociálně a zdravotně znevýhodněnými i talentovanými žáky, metodickou koordinaci dané vzdělávací oblasti na škole, za vedení studentů oboru učitelství (fakultní učitele) i za další nadstandardní činnosti.

Prosazovat zkvalitnění systému tvorby učebnic a pracovních listů pro žáky, pojatých jako podklady pro diferencovanou a individualizovanou výuku. Změnit koncepci vzdělávání učitelů pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání pomocí státem normativně stanovených kvalifikačních požadavků, při zachování jejich magisterské úrovně, dbát na vyváženost odborně předmětové, pedagogicko-psychologické, předmětově didaktické a praktické složky přípravy.

Vzdělávání učitelů zaměřit na širší spektrum profesních dovedností, souvisejících s integračními trendy výuky, přeměnou života školy, týmovou tvorbou školních vzdělávacích programů, diagnostikou žáků atd. Tomu přizpůsobit i model přijímacího řízení ke studiu (osobnostní předpoklady, práce s mládeží, pedagogická praxe).

Rozšířit a zkvalitnit vzdělávání učitelů v týmových a inovativních činnostech, zařadit větší podíl osobnostně sociální přípravy, didaktiky, speciální pedagogiky a praxe. Hodnotit učitele kromě dosažených vzdělávacích výsledků především za jeho úsilí o proměnu vztahu učitel–žák, vnitřního klimatu ve třídě, vhodnou motivaci k učení a individuální přístup k žákům.

Pro učitele 2. stupně zavést víceborovou přípravu a umožnit ve větší míře rozšiřující studium 3. aprobace na fakultách, připravujících učitele, jako předpoklad pro integraci předmětů.

Podpořit projekty dalšího vzdělávání učitelů, zaměřeného na změnu postojů, prožitkovým učením (psychologická část – úvodní cyklus), pedagogické dovednosti (kooperativní učení, řízení týmové spolupráce, projektové učení), práci na vlastním rozvoji (sebehodnocení, komunikace, řešení konfliktů, videotrénink interakcí, zvládání stresu), výcvik učitelských sborů v týmové spolupráci při realizaci společných projektů.¹⁵

1.5 Úkoly a cíle předmětu náboženská výchova

Na základě Osnov náboženské výchovy, vydané v roce 2004 Českou biskupskou konferencí vyplývají tyto úkoly a cíle při výuce náboženství:

1.5.1 Obecné úkoly předmětu náboženská výchova

Předmět „náboženská výchova římskokatolické církve“ rozvíjí a podporuje základní předpoklady křesťanského životního postoje a jednání. Nabízí pomoc v orientaci v tomto světě a umožňuje přístup k biblickému poselství, ke křesťanské tradici a k nabídce křesťanského způsobu života. Z výše popsanych prvků vycházejí následující úkoly:

Náboženská výchova v širším smyslu:

Pomáhá k uvědomění si a k vyjádření lidských zkušeností, otázek, potřeb a úsilí. V konkrétním vztahu k životu žáků vysvětluje odpovědi na tyto otázky, potřeby a úsilí, a to v jejich vztahu ke společnosti, k nalezení smyslu a dále vzhledem k lidským zkušenostem a ke konkrétním projevům náboženské zkušenosti probouzí otázky po Bohu. Rozvíjí základní lidské schopnosti jako je radost, úžas, vděčnost, důvěra a vytváří předpoklady pro porozumění náboženskému vyjadřování a vychovává ke vnímání náboženských symbolů. Dává prostor vícedimenzionálnímu učení, které neoslovuje pouze rozumovou stránku dítěte, ale i city a připravenost k jednání. Seznamuje s náboženstvími a světovými názory, které odpovídají současnému světonázorovému pluralismu v naší společnosti, vidí jejich

¹⁵ Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha, MŠMT 2001, 47.

cenu, kriticky je zkoumá, buduje pozitivní vztahy k lidem jiných náboženských vyznání a rozvíjí ekumenické postoje. Spolupracuje s vyučujícími jiných předmětů a nabízí pomoc v oblastech, kde se jiné předměty dotýkají náboženské výchovy.

Náboženská výchova v užším smyslu:

Kreativním a produktivním vyučovacím procesem prohlubuje propojení mezi konkrétními projevy náboženské zkušenosti a zkušenostmi dětí. Spojuje kontext dějin lidstva se zkušeností lidstva s Bohem a upozorňuje na jejich hodnotu a význam z pohledu zkušeností, otázek a potřeb dětí. Motivuje k rozhodnutí se pro víru, k vytvoření živého vztahu k Bohu a k aktivnímu křesťanskému životu v církvi. Vytváří předpoklady k následné katechezi zahrnující výchovu k modlitbě, uvádění do prvků svátků a slavností, výchovu ke svátostem, výchovu k pokání a k životu dítěte ve farnosti.¹⁶

1.5.2 Obecné cíle předmětu

Z těchto úkolů jsou odvozeny následující obecné cíle.

- ke vnímání a otevírání se skutečností světa, který obklopuje člověka
- ke vnímání života v jeho plnosti i s jeho rozpory
- k otevírání a rozvíjení základních existenciálních zkušeností a jejich prohloubení do elementárních náboženských zkušeností ve světle víry, kterou vyznává
- k porozumění křesťanskému obrazu Boha a Ježíše jako Krista
- k meditativní reflexi světa a k otevření prostoru pro osobní modlitbu
- ke zodpovědnému jednání ve společnosti s horizontem křesťanských mravních ideálů;
- k budování pozitivních vztahů a postoje tolerance k lidem jiných náboženských vyznání
- ke vnímání křesťanských svátků a slavností a pochopení jejich významu pro život
- k ocenění síly křesťanství, jak se projevila v dílech evropského kulturního okruhu

Ročníkové cíle jsou obsaženy v úvodu k jednotlivým ročníkům a jsou formulovány v rovině teologické i antropologické. S výjimkou třetího ročníku, který výběrem učiva nekoresponduje s liturgickým rokem, jsou uváděny také charakteristiky jednotlivých tematických celků. Vzhledem ke zvyšující se náročnosti obsahu je v charakteristikách tematických celků od šestého ročníku rozlišován antropologický a teologický rozměr.¹⁷

¹⁶ Sekretariát České biskupské konference, *Osnovy k výuce náboženské výchovy*, Praha 2004, 9.

¹⁷ Sekretariát České biskupské konference, *Osnovy k výuce náboženské výchovy*, Praha 2004, 10.

2 PROBLEM SOLVING

Chceme-li se zabývat metodou “*Problem solving*”, musíme si nejdříve uvědomit, že se obecně zaměřujeme na vysoké úrovně učení. K porozumění této problematice nám bude nejlépe nápomocná Bloomova taxonomie, která je již po desetiletí základním kamenem moderní pedagogiky a určuje jasný směr, kterým by se mělo vyučování ubírat.

2.1 Bloomova taxonomie

Bloomova taxonomie vyvinutá v 50. letech minulého století popisuje vzdělávání jako proces pomáhající žákům ve vývoji od nižších forem myšlení k vyšším formám. Původně Bloom navrhl 6 úrovní - znalost, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, vyhodnocení. Základní princip této teorie je celkem prostý. Znalost základních faktických skutečností je pouhou nutnou počáteční podmínkou vzdělávacího procesu. Teprve schopnost analyzovat a aplikovat umožňuje provádět syntézu neboli vlastní tvorbu něčeho nového. Pouze schopnost hodnotit kvalitu existujících výtvorů (včetně vlastních) dovoluje skutečné a nepřetržité sebezdokonalování, které je jedním ze základních požadavků doby, v níž žijeme.

Jak postupoval vývoj pedagogiky, tak postupoval i vývoj Bloomovy taxonomie. Pro popis úrovní začala být před časem místo podstatných jmen užívána mnohem akčnější slovesa – pamatovat, pochopit, aplikovat, analyzovat, vyhodnotit a vytvořit. Zároveň došlo k výměně u posledních dvou úrovní. Vlastní tvorba je dnes na místě nejvyšším – tedy tvorba skutečná, a ne jakákokoli. Úkolem učitelů je dovést žáky k nejvyšším možným úrovním myšlení, jež zaručují schopnost informace nejen přijímat, ale též je analyzovat a aplikovat. Cílem je tedy to, co běžně nazýváme funkční gramotností.

Dnešní svět se od toho Bloomova značně liší. Vzdělávání se odehrává v digitálním prostředí. Mnoho učitelů nemá úplně jasnou představu, jakou konkrétní podobu by jednotlivé úrovně taxonomie měly v těchto změněných podmínkách mít. Jisté je, že modifikace je vzhledem k rychlému vývoji pro život potřebných kompetencí nutná.

Pamatovat

Na této základní úrovni se v digitálním světě orientujeme na získávání informací. Tradiční pojetí předpokládalo především schopnost vše potřebné si zapamatovat. Bloomova teorie zde při popisu schopností pracuje s výrazy jako vybavit si, vyjmenovat, reprodukovat nebo rozeznat. Zde bychom v současné době měli spíše používat počítačově orientovaná slova jako vyhledat (češtinářům se určitě bude líbit stále běžnější výraz „vygooglovat“), označit, vybrat, uložit apod. Důležité je i to, aby se již jednou nalezená data zase neztratila. A tak si paměť často cvičíme tím, že víme, kde máme příslušnou informaci uloženu a že umíme používat záložky (oblíbené).

Na schopnost zjistit co nejrychleji kvalitní (správné) informace mají stále větší vliv sociální sítě. Víte-li o někom, kdo potřebnou informaci již před vámi našel a ověřil, je dnes docela normální, že od něj tuto znalost prostě převezmeme (např. prostřednictvím sdílení záložek nebo poznámek publikovaných v osobním blogu). Na tomto místě je velmi důležité si uvědomit, že schopnost získat informaci zdaleka nestačí. Je pouhou první úrovní Bloomovy taxonomie. Až příliš často se však bohužel v praxi setkáváme s tím, že výuka na této úrovni končí.

Pochopit

Tradiční taxonomie zde používá takováto slovesa: popsat, shrnout, dedukovat, parafrázovat, vysvětlit. Dnes vidíme tuto úroveň hlavně jako schopnost zjištěné informace zpracovat. Zjevně je třeba se dostat o úroveň výše nad pouhou schopnost informace najít. První známkou porozumění může být třeba to, že je umíme vhodným způsobem strukturovat (např. vytvořením myšlenkové mapy nebo navržením souborového systému).

Význam sociálního aspektu na této úrovni značně stoupá. Právě kontakt s učitelem by měl, stejně jako v minulosti, napomáhat pochopení. Jsou tu ale ještě další dříve neznámé možnosti. Děti si dnes, jsou-li online, mnohem více vzájemně pomáhají, potřebují-li něco vysvětlit (chat, Skype, Twitter apod.). Publikování zjištěných informací např. na blogu může vyvolat podnětné komentáře vedoucí k bližšímu chápání dané problematiky. Věci pro výsledek výukového procesu zcela zásadní je to, aby aktivity žáků v prostředí digitálních sítí byly orientovány na zvyšování úrovně myšlenkových procesů. Dobře víme, že tomu tak vždy není!

Aplikovat

Schopnost vhodným způsobem získané dovednosti aplikovat znamená postoupit v Bloomově taxonomii o další stupínek výše. Tradičně je tato úroveň charakterizována těmito klíčovými slovy: použít, zařadit, uspořádat, zobecnit, vyřešit. V digitálním světě hraje významný vliv počítačová gramotnost, neboli schopnost nejvhodnějším způsobem aplikovat počítačové znalosti. Základem je pro konkrétní úkol použít co nejvhodnější postup. To znamená aplikovat správný nástroj v podobě hardware i software, ať už jako lokální počítačový program nebo online službu, jež umožňuje dospět k požadovaným výsledkům. Typickým procesem, který se aplikuje ve výuce, je editace různých druhů dat.

I aplikace počítačové hry může mít pozitivní výukový efekt. Může posilovat rozvoj potřebných schopností (nemáme na mysli střelení, ale spíše postřeh, rychlé rozhodování, spolupráci apod.). Budoucnost nepochybně patří službám provozovaným online. Orientace v tomto prostředí a schopnost použít aktuálně nejvhodnější nástroj je velice důležitá pro udržování kontaktu s okolím i pro publikování kvalitních výstupů výukového procesu – třeba prostřednictvím dnes tolik oblíbených blogů, podcastů, wiki webů atd.

Analyzovat

Žáci dosáhnuvší této 4. úrovně Bloomovy taxonomie musí být již schopni prokázat určité známky funkční gramotnosti. To znamená, že by měli chápat smysl informací, s nimiž pracují. Měli by dokázat rozčlenit složitou věc na její komponenty a vysvětlit, proč je konkrétní sestava vztahů uspořádána daným způsobem. U číselných dat se nejedná jen o schopnost aplikovat vhodný analytický nástroj, je třeba též rozeznat hlavní zákonitosti a trendy. Tradičně používanými klíčovými slovy jsou: prozkoumat, porovnat, vysvětlit, strukturovat, vybrat, načrtnout, roztřídit, najít.

V digitálním světě jsou informace vzájemně propojeny. Web má podobu celosvětově provázaného hypertextu a celá řada aplikací dnes běžně pracuje s daty umístěnými jinde na internetu. Díky licenci Creative Commons je možné při dodržení citačních pravidel převzít do své práce i obsah vypracovaný někým jiným. Existují nástroje, jako například systém uživateli vytvářených klíčových slov – tzv. folksonomy, které pomáhají se v obsahu internetu orientovat. Přesto není snadné se ve struktuře a původu dat vyznat.

Chceme-li však, aby žáci byli schopni posoudit věrohodnost zjištěných informací, je nezbytné, aby to dokázali. K tomu je třeba nejen umět rozeznat strukturu informačního obsahu, ale též identifikovat původ jednotlivých komponent a vyhodnotit serióznost zdroje.

To jsme se však již přiblížili k další příčce taxonomie. Dříve než se k ní dostaneme, připomeňme si ještě znovu hlavní nezbytnou podmínku úspěšné analýzy. Je to čtení s porozuměním (jedna z hlavních komponent funkční gramotnosti)!

Vyhodnotit

Schopnost hodnotit je s analýzou bezprostředně provázána. Tradiční taxonomie pracuje s pojmy jako obhájit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, posoudit, diskutovat, rozhodnout, doporučit. Jedná se o úroveň, na níž žáci začínají být schopni dělat informovaná rozhodnutí. Na jejich základě pak mohou dospět ke zcela novým poznatkům.

Typickým příkladem ze současnosti, na němž je možno demonstrovat postup vytváření schopnosti hodnotit, jsou školní blogy nebo elektronické časopisy. V ideálním případě kolem nich vzniká prostředí, v němž žáci na své příspěvky vzájemně reagují, a učí se tak nejen posuzovat práci druhých ale následně i svou vlastní. I u nás jsou již podobné metody rozvíjeny, např. v rámci programu eTwinning. Ve skutečnosti je hodnocení práce druhých nedílnou součástí každé skutečné spolupráce.

Ve světě technologií se schopnost hodnotit týká též vlastních počítačových aplikací. Je potřeba umět otestovat různé produkty a zvolit ten nejlepší.

Vytvořit

K vrcholným schopnostem podle Blooma patří vlastní tvorba. Žák ji prokazuje tak, že staví, komponuje, píše, řeší, předvádí, plánuje, vynalézá, navrhuje, organizuje, kombinuje, vyrábí. Právě kreativita je jednou z hlavních kompetencí žádaných pro život v 21.st. Proto patří k významným vzdělávacím cílům.

Technologie hrají v současnosti významnou roli při realizaci většiny ve výuce požadovaných úkolů. I když vynecháme specializovanou tvorbu počítačových programů, jež není běžným výukovým cílem, je možno konstatovat, že se dnes skoro všechny

výukové výstupy vyrábějí na počítači. Není důležité, zda se jedná o text, grafiku, audio či video. Důležité je, aby výsledkem byl unikátní produkt. Aby žák měl co říci, aby dokázal něco sdělit ostatním. Typickým postupem použitelným pro tuto tvorbu je vyprávění digitálních příběhů.

Takto zmodernizovaná tzv. Bloomova digitální taxonomie, i když nepřináší žádné nové převratné poznatky, dává učitelům velmi užitečný přehled o tom, na jakou úroveň tu kterou výukovou aktivitu z pohledu myšlenkových procesů zařadit. Seznámit by se s ní měli především ti, kteří si dosud myslí, že stačí, naučí-li žáky informaci najít. To však je, podobně jako bylo dříve drilování encyklopedických znalostí, pouze první příčka na stupnici šesti úrovní, jež jsou pro život v současné informační společnosti potřebné úplně všechny.

Dnes, když je již opravdu každý žák vybaven počítačem, ať ve škole či doma, musíme tomuto fenoménu tedy přizpůsobit i Bloomovu taxonomii. Počítače tak umožňují vytvářet komunitu kolem žákovských výtvorů podněcující vzájemné hodnotící reakce vedoucí k sebezdokonalování. Kromě blogů, podcastů a wiki by snad stálo za to mezi tyto nástroje zařadit též Webquest.¹⁸

2.2 Základní představení

Jedním ze zakladatelů koncepce učení řešením problémů byl celostní psycholog M. Wertheimer (1880-1943), který detailně propracoval problematiku učení. Na základě svých výzkumů s myšlenkovými pochody dětí vystoupil proti tradičnímu vyučování, které učení spíše ztěžuje než rozvíjí. Problémové učení je činnost se značným formativním účinkem na celou osobnost jedince. Pomáhá rozvíjet jeho poznávací procesy, ale i vůli a tvůrčí schopnosti. Při vhodném vedení žáků a studentů k problémovému učení ve skupinách se posilují jejich vzájemné vztahy, vytvářejí se podmínky pro návyky diskutovat.¹⁹

¹⁸ http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2230 – 25/01/2009

¹⁹ HELUS Zdeněk: Psychologie, Praha: Fortuna 1995, 70-72, 72.

Průběh řešení problémů se odvíjí v těchto fázích:

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

Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných, dosud neznámých informací.

Vytváření hypotéz, domněnek, návrhy řešení.

Ověření hypotéz, vlastní řešení problému.

Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu učení.

Fáze identifikace problému – je výchozím bodem řešení, je pro žáky důležitá a obtížná zároveň. Často se stává, že pozorovatel jevy sice vnímá, ale vlastně je nevidí, v celistvosti skutečnosti nezaregistruje impuls k zamyšlení, výzvu k řešení. Učitel proto žákům podle potřeby pomáhá problém odhalit a formulovat. Analýza problémové situace - pomáhá problém jasně pochopit a definovat. Analýza se týká jednak cíle, jednak výchozích faktů, které jsou pro řešení k dispozici.

Fáze vytváření hypotéz – nesmí chybět v žádném heuristickém myšlenkovém postupu. Je to hledání klíče od problémové situace, pořádání a přeskupování dat, informací, aby z nich mohla vyrůst zdůvodněná představa o řešení problému. Tato fáze charakterizuje a odlišuje heuristický postup od algoritmického způsobu řešení.

Ověření hypotéz - proces hledání završuje. V této fázi se pravděpodobnost domněnek a návrhů pod vlivem získaných nových informací a aplikační konfrontace s praxí mění a přechází v pravdivý poznatek. Výsledkem ověřování hypotéz je buď jejich přijetí, nebo odmítnutí, anebo oddálení rozhodnutí, protože stávající údaje je třeba doplnit. Při verifikaci je nutno postupovat obezřetně a objektivně, je to však příležitost pro výcvik kritického, logicky přesného myšlení. Pro výuku je významné, že neúspěch, chyba proces hledání neukončuje, není projevem žákovy neschopnosti, ale výzvou k novým pokusům o dosud nevyzkoušené přístupy.

Návrat k dřívějším fázím je často nezbytný, nedostaví-li se očekávaný výsledek a není-li řešitel ochotný hledání východiska vzdát. Návraty k dřívějším fázím vznikne cyklický proces, který má ve většině problémových situací zásadní úlohu jako zpětná vazba.²⁰

Další pohledy:

J.D. Bransford, B.S. Stein - IDEAL postup při řešení problému:

- I - identifikace problému, možnosti řešení
- D - definice cílů
- E - explorace, použití možných strategií
- A - anticipace, použití možných strategií výsledků a činností
- L - logické zhodnocení výsledků jako výzva pro další učení (look back and learn)

M. Zelina – DITOR postup při řešení problému:

- D - definuj problém
- I - informuj se
- T - tvoř řešení
- O - ohodnot' řešení
- R - realizuj řešení

Výzkumné učení

1. setkávání, konfrontace - vymezit si téma, stanovit si metody zpracování
2. otázky žáků - skryté kurikulum je to, co žáci o tématu vědí
3. zpracování otázek žáků - myšlenková mapa – co víme o problému, co chceme zkoumat
4. plánování výzkumu (co máme k dispozici) – pomůcky, zformulovat hypotézy
5. uskutečnění výzkumu – skupina, jednotlivci, paralelně
6. zpráva a evaluace – Byly otázky zodpovězeny? Porovnání výsledků.

²⁰ Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody. Brno, Paido 2003, 116-117.

2.2.1 Vzorový příklad – ekologické téma

V prvním kroku (*identifikace problému*) učitel zadal žákům najít do příští hodiny nějaký aktuální problém, který “tíží” celou jejich obec. Žáci tedy zmapovali aktuální problémy obce. Byl to například špatný stav místních komunikací, chybějící prodejna masa-uzenin, rozpadající se nádraží s občasným “squattem”, černé skládky u lesa, spalování odpadů v domácnostech a páchnoucí potok “Pučálka”. Vybrali si problém černých skládek v katastru obce. Hlavním cílem projektu bylo přesvědčit zastupitelstvo k přijetí navrhovaných řešení. Možnost výběru úkolů působí výrazně ve směru zvyšování vnitřní motivace žáků k učení.²¹

V dalším kroku (*analýza problému*) pojmenovali problém a sbírali informace vázající se k vybranému problému – např. poplatky za odvoz odpadu, legislativa, povinnosti obce, povinnosti občanů, mapování černých skládek v katastru apod.

Následovalo (*vytváření hypotéz*) hledání různých možností řešení vybraného problému – např. zkušenosti okolních obcí, zkušenosti ze zahraničí (osvěta, třídění, likvidace, finance, uplatňování sankcí apod.). Pak vybrali svůj návrh řešení – po domluvě s vedením obce vybrali tu část systémového řešení, kterou sami mohli zajistit – tzn. mapování černých skládek, rozjezd osvětové kampaně v obci a označení rizikových míst cedulemi.

Poté sestavili akční plán – formou portfolia, které obsahovalo 4 části: popis problému, možnosti řešení, žákovské řešení a akční plán k vyřešení problému (kdo, co, kdy a jak).

Dalším krokem (*ověření hypotéz*) bylo s pomocí tohoto portfolia veřejně prezentovat své návrhy před zastupitelstvem obce s cílem přesvědčit zástupce obce, aby přijali jejich postup a zajistili: financování likvidace existujících skládek a financování materiálních nákladů na osvětu - osvětové materiály (plakáty, letáky), informační tabule, divadelní představení na téma nakládání s odpady pro veřejnost. Společně realizovali kampaň v obci – vyvěsili osvětové plakáty, roznášeli letáky, odehráli divadelní představení, instalovali tabule na riziková místa.

²¹ LOKŠOVÁ Irena: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole, Praha: Portál 1999, 28.

Nakonec vyhodnotili úspěšnost kampaně – na základě předem stanovených kritérií, indikátorů a nástrojů vč. termínů a zodpovědností. Z toho vyplynul zájem o nový problém, a to o „spalování odpadů v lokálních topeništích“, na který v rámci tohoto projektu narazili.

Zobecnění postupu tohoto projektu:

- výběr problému, stanovení cíle(ů) projektu
- popis reality (pojmenování problému, analýza aktuálního stavu/situace)
- pojmenování různých příležitostí směrem k cíli
- stanovení akčního plánu (výběr optimální cesty směrem k cíli)
- realizace
- vyhodnocení a stanovení nového cíle

2.3 Vyučovací metody a možnosti jejich využití dle jednotlivých fází

Pojem “metoda” pochází z řeckého *methodos*, což je v překladu cesta nebo postup za něčím. Je tedy rozhodujícím prostředkem k dosažení cíle a nebo může být sama cílem.

Vyučovací metody jsou způsoby záměrného uspořádání činností učitele a žáka, které směřují ke stanoveným cílům. Ve spojení se specifikou vyučovacího procesu, porovnává cíl a obsah pedagogického procesu s jeho výsledkem.

Historický vývoj vyučovacích metod:

- antické Řecko – metoda přednášky (Demosthénés, 384 – 32) a metoda rozhovoru (Sokratés, 469 – 399)
- středověké školství – dominují metody slovní (pamětní osvojování církevních textů), rozvoj disputace – z protikladů vyvozováno konečné řešení) – knižní vzdělávání hlavním prostředkem vzdělávání
- 17. – 20. století – J. A. Komenský (1592 – 1670) – přirozená metoda vzdělávání založená na poznávání a napodobování přírody, trojice metod – analytické, syntetické a synkritické (srovnávací); J. F. Herbart (1776 – 1841) – didaktické postupy založené na analýze psychických procesů – teorie formálních stupňů vyučování; reformní pedagogické hnutí - postupy se orientují na přímou činnost

žáků (intelektuální i manuální), problémové metody; po 2. světové válce – důraz na metodiku učitele, ale i aktivní spoluúčast žáků; současnost – orientace na alternativní metody výuky²²

Volba vyučovací metody závisí na:

- cíli
- vzdělávacím obsahu (učivo, předmět)
- žákovi
- učiteli a jeho zkušenostech
- spolupráci učitele a žáků
- reálných prostředcích
- podmínkách školy
- výsledcích pedagogického procesu

Metoda je tedy cesta vedoucí k cíli. Je technikou a způsobem poznávání jevů a skutečností. S metodou je spjata i aktivita, která je hrou s hlubším podtextem, tedy nejen pro zábavu. Hranice mezi metodou a aktivitou je neostrá a propustná a názvosloví je pak nesjednoceno. Pro jednotlivé fáze metody Problem solving jsou vyzkoušené a osvědčené některé aktivity, které rozvedeme v následující části.

2.3.1 Identifikace problému – vhodné metody a aktivity

2.3.1.1. Komunitní kruh

Sedět s žáky v kruhu v průběhu výuky (komunitní kruh) můžeme vidět na základních školách stále častěji. Ne každé sezení v kruhu je komunitním kruhem. Ve škole se v podstatě můžeme setkat s třemi základními typy práce v kruhu.

²² Canfield, J., Wells, H., C.: Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků. Praha: Portál, 1995, 65-105, 82.

Prvním typem je výukový kruh používaný často při výuce jazyků, v hodinách občanské nebo rodinné výchovy, případně i v dalších předmětech, pokud to má smysl (např. v dějepise). Je zde netradiční forma komunikace "tváří v tvář", a ta podněcuje větší zapojení žáků. Učitel zde uděluje slovo a může žádat o názor či odpověď určitého žáka a tím postupně naplňuje vzdělávací cíl.

Druhým typem je diskusní kruh. Učitel nebo i někdo z žáků může být určen, moderátorem diskuse. Téma pak nemusí být nutně "výukové" - může se týkat událostí, které se staly ve třídě, ve škole nebo významných událostí v zemi, ve světě... Cílem je zdokonalení dovednosti diskutovat, reagovat na názory druhých a předkládat jim své argumenty. Je to příležitost hovořit o aktuálních problémech a řešit je. Oba tyto typy kruhů jsou tedy zaměřeny především na rozvoj znalostí a dovedností a napomáhají k rozvíjení klíčových kompetencí (kompetence sociální a personální, komunikativní, občanské).

Třetím typem práce v kruhu je komunitní kruh. Jeho název pochází od slova komunita, tedy společenství. Jeho cílem je rozvíjení vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu ve třídě. To vše patří do psychosociálních podmínek uskutečňování RVP ZV. Je to tedy metoda základního významu. Naprosto nutnou podmínkou pro naplňování tohoto cíle je vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte, které se komunitního kruhu účastní.²³

Čtyřmi základními pravidly, která je třeba dodržovat, se komunitní kruh odlišuje od ostatních používaných typů. Jsou to:

Naslouchat

Naslouchání je výraz respektu k druhým lidem a podmínka úspěšné komunikace. Umění naslouchat je stále vzácné jak mezi dospělými, tak mezi dětmi. Bez naslouchání nesplní komunitní kruh svou úlohu. Pomoci nám může i pravidlo, že právo mluvit má jen ten, kdo drží v ruce malý předmět (tužku, mušličku, kamínek...). Ten je předáván postupně z ruky do ruky. Ostatní ho nepřerušují, ani žádným způsobem nekomentují, co říká. Toto pravidlo platí i pro učitele! Jen výjimečně si předmět vyžádá a řekne krátce, co je třeba. Jedním z důvodů tohoto zásahu může být porušení některého z pravidel komunitnímu kruhu.

²³ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/> 18/04/2010

Mohu nemluvit

Když se někdo, na koho přišla řada, nechce vyjádřit, předá bez vysvětlování předmět dál. To vytváří pocit bezpečí. Nikdo nesmí naléhat na dotyčného, aby promluvil. A to i v případě, že nebude mluvit celý rok! Již samé přijetí předmětu a jeho předání dál vyjadřuje jeho sounáležitost se skupinou. Učí to zároveň žáky odmítnout a rozhodovat se sami za sebe. Dovednost "říci ne" je významnou komunikační dovedností, kterou neovládá řada dospělých. Pak budou třeba lépe odolávat nátlaku vrstevníků například při nabídce alkoholu, cigaret atp. Je to jedna z mála příležitostí, jak si mohou žáci tuto dovednost natrénovat, protože ve škole k tomu běžně nedostávají žádný prostor.

Úcta především

O nikom přítomném ani nepřítomném nikdy nemluvíme nepěkně, nekritizujeme, nevysmíváme se a ani nezpochybňujeme názory druhých. Platí zde, že nekomentujeme přímo názor druhého, což je naopak rys diskusního kruhu, ale řadíme zde názory vedle sebe. Komunitní kruh se tedy zásadně nepoužívá na řešení konkrétních kritických situací ve třídě. Je to opět z důvodu pocitu bezpečí uprostřed kruhu i pro ty, kteří si nejsou svým chováním jisti. Porušením tohoto pravidla by se snadno náš komunitní kruh mohl změnit v soud a to přeci nechceme.

Diskrétnost

Žáci mohou dalším lidem popisovat dění v kruhu, avšak bez udávání jména osob - s použitím výrazů jeden kluk/holka z naší třídy říkal/a, v komunitním kruhu jsme si říkali, že... Aby si pak byli jisti tím, že to co se probíralo v kruhu o nich, nikdo „nevynese“ ven. Každý by si měl zvážit, co řekne druhým a co si nechá pro sebe. Když se učitel dozví v komunitním kruhu o nějaké trestné činnosti, promluví o tom s žákem, kterého se to týká a pak učiní potřebné kroky, vlastně s jeho vědomím.

Před začátkem komunitního kruhu si můžeme položit doprostřed kruhu čtyři předměty, které budou znázorňovat čtyři základní pravidla chování v kruhu. Při porušení pravidel pak stačí, aby kdokoliv beze slov ukázal na příslušný předmět a tím upozornil provinilce.

Předmět symbolizující právo mluvit, se má dát snadno předávat. Měl by být příjemný na dotek, ne však příliš pozoruhodný, aby na sebe zbytečně nestrhával pozornost, která se má zaměřovat na probírané téma. Je vhodné, aby předmět zůstal delší dobu nezměněn, jen při dohodě a žádosti většiny žáků, z oprávněného důvodu. Je vlastně součástí rituálu, který umožní jedněm žákům mluvit a druhým zase ne. Nevhodné jsou panenky či jiné hračky, ke kterým by žáci mluvili a nesoustředili se na komunikaci mezi sebou.

Základní postup je, že učitel zadá otázku do komunitního kruhu a buď na ni jako první odpoví (to když potřebuje "udat tón", navést žáky určitým směrem) nebo podá předmět žákovi po své pravici či levici a hovoří až jako poslední. Také může předmět podržet na otevřené natažené dlani - nabídnout ho, aby si ho vzal ten, kdo chce odpovídat jako první, a od něho se pak už předmět předává po kruhu. Předávání po kruhu má své velké přednosti - hovoří i žáci, kteří by se sami aktivně nepřihlásili. Rozhodně bychom neměli dovolit, aby žáci vybírali, komu předmět předají! Je to velmi rizikový postup - být mezi posledními, komu se předmět dá, je to velmi ohrožující a negativní zážitek.

Učitel tedy může odpovídat na položenou otázku také jako první, jako poslední nebo vůbec ne - i pro něj platí právo nemluvit. Na rozdíl do výukového nebo diskusního kruhu se neshrnuje, co zaznělo, nedělají se závěry, nic se neinterpretuje. Pokud by učitel chtěl říci něco na závěr, může poděkovat a ocenit bohatství námětů a myšlenek. K tématům, která zazněla v komunitním kruhu, se lze samozřejmě vrátit v rámci diskusního či výukového kruhu.

Otázky do komunitního kruhu

Většina učitelů využívá jen málo z obrovského potenciálu komunitního kruhu. Často jej zařazuje jen v pondělí a tématem bývají víkendové zážitky. I to má svůj velký význam, žáci se o sobě ledacos dozvědí, také se vypovídají a jsou pak schopni se lépe soustředit na práci.

Komunitní kruh však má daleko větší možnosti. Klíčovou úlohu zde hraje dobře zvolené téma, formulace otázky. Aby se dodržela zásada pocitu bezpečí, měly by se otázky formulovat buď v první osobě množného čísla - co my (děláme, domníváme se, cítíme...), nebo ve třetí osobě jednotného i množného čísla - co někdo/co děti /co lidé (dělá/dělají).

Otázky se mohou týkat pocitů, možnosti jednání, motivů jednání i rozpoznání projevů chování. Neměly by být jednotvárné a nepřiměřené věku. Formulace otázek je ponechána na učiteli, který může vhodně použít náměty žáků.

Problémy řešit v komunitním kruhu pouze nepřímo!

Při správném dodržování všech pravidel komunitního kruhu, v něm nemůžeme řešit přímo konkrétní problémy. Můžeme je však řešit nepřímo. Tak že zadáme otázku související s aktuální situací ve třídě, ale pouze na obecné rovině.

Na prvním stupni nebývá zařazení komunitního kruhu problémem. Začít v pondělí ráno povídáním o víkendu, zakončit pátek reflexí. Co se nám tento týden povedlo, co zajímavého jsme se naučili? To považujeme za naprosté minimum.

Na druhém stupni je situace obtížnější. Dobré zkušenosti jsou se zařazováním třídnické hodiny na první vyučovací hodinu v pondělí. Komunitní kruh může používat kterýkoliv učitel, který má k tomuto nástroji dobrý vztah, samozřejmě, že větší možnosti skýtají humanitní předměty.

Komunitní kruh nemusí trvat dlouho. Jsou určité postupy, které ho mohou urychlit. Například nejdřív si mohou o otázce pohovořit žáci ve dvojicích, pak říct jen to podstatné. Může se domluvit signál (gesto, kterým zkrátíme delší projevy). Můžeme dát jasný časový limit - na komunitní kruh máme jen 10 minut, budeme se snažit o stručnost.

Komunitní kruh je výborný pro budování vztahů a rozvíjení emocí, nehledě na rozvíjení slovní zásoby, naslouchání, projevování citů a zastávání se svých názorů i rétoriky. Je zde hlavně pro žáky, i když učitel zde své žáky také pozná dokonaleji než při „běžné“ hodině. Důležité je důsledné dodržování pravidel, která nám předem zabrání odmítání nebo zesměšňování komunitního kruhu. To proto, že se v něm necítí dost bezpečně. Proto na závěr jedno doporučení: Cokoliv budeme v komunitním kruhu probírat, měli bychom otestovat otázkami – *“Je to pro každého naprosto bezpečné?” “Nebude se nikdo cítit ohrožen?”*²⁴

²⁴ Kopřiva, P. - Nováčková, J.,: Respektovat a být respektován, Kroměříž: Spirála, 2005,103

Rozvíjí komunikativní kompetenci, žák především naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor a argumentuje. Pro svoji argumentaci využívá daný čas, tj. argumentuje tehdy, když je na řadě, případně tehdy nediskutuje-li někdo jiný. Vytváří si tak prostor pro svou komunikaci a respektuje prostor a čas druhého, čímž posiluje kompetenci sociální v rámci efektivní diskuse. Posiluje v sobě vědomí potřeby dodržování společenských norem v dané situaci.

2.3.1.2 Teploměr

Teploměr je diskuse o kontroverzních tématech, která jednoduchou formou vyjádří názory všech zúčastněných na daný problém. Na pomyslné stupnici „teploměru“, který prochází celou místností, jsou přesně určeny bod nula i maximální a minimální hodnota.

Všichni přítomní vyjadřují svá stanoviska k problému či tématu postavením se na vyznačenou úsečku. (Je možné vždy po zaujetí stanoviska nechat probíhat v krátkých úsecích diskusi a následně dovolit zúčastněným, aby mohli opět vyjádřit, poopravit, popř. změnit svůj původní názor na „teploměru“.²⁵

V diskusi formulují své myšlenky a názory. Vyjadřují se výstižně, souvisle a kultivovaně. Naslouchají promluvám druhých. Respektují názory druhých a oceňují jejich zkušenosti. Zároveň si vytvářejí představu o sobě samých, která podporuje jejich sebedůvěru, tj. rozvíjí kompetenci sociální a personální.

2.3.1.3 Kostka

Kostka je učební strategie, která usnadňuje vnímání tématu (textu) a uvažování o něm z mnoha hledisek. Využívá kostky, která nese na stranách výzvy, co si má žák se zadaným námětem počít, jak o něm přemýšlet. Kostku můžeme snadno vyrobit tak, že polepíme čistým papírem dětskou hrací kostku (rozměry mohou být např. od 20 do 155 cm).

²⁵ MEREDITH, K., STEEL, J.L., TEMPLE Ch.: Kooperativní učení. Příručka V, Praha: OSI, OSF 1998, 64.

Na každou stěnu napíšeme jedno z následujících šesti slov: Popiš, Porovnej, Asociuj, Analyzuj, Aplikuj, Argumentuj pro a proti.

Kostku používá učitel se žáky tak, že si nejprve stanoví námět, o kterém chtějí přemýšlet. Pak o námětu chvíli přemýšlejí a popíší ho – a to formou volného psaní (viz. dále). Pokud je to předmět, který mohou mít před sebou, popisují, co vidí – barvy, tvary, zvláštní znaky. Pokud popisují něco abstraktního, snaží se vybavit si co možná nejvíc podrobností, které je k tématu napadnou. Volné psaní – popis – by mělo trvat 2-4 minuty.

Potom se řídí další instrukcí – tedy porovnej. Opět volně píše, ale tentokrát kratší dobu, spíše 2 než 4 minuty. Čas pro jednotlivé strany záleží na tom, jaké téma jsme si zvolili, jak vyspělou máme třídu apod.

Učitel musí citlivě reagovat na potřebu žáků a tuto činnost příliš neprotahovat ani ji zbytečně nekrátit, pokud je pro studenty produktivní.

Podrobnější popis jednotlivých stran

POPIŠ:

Podívej se na předmět (námět) zblízka, byť i jen svým zrakem, a popiš, co vidíš. Barvy, tvary, velikost – rozměry apod.

POROVNEJ:

Čemu se to podobá? Od čeho se to liší?

ASOCIUJ:

Nač si při tom vzpomeneš? Co ti to připomíná? Mohou to být události, dojmy, zážitky, věci, lidé, místa. Dovol svým myšlenkám volně plynout.

ANALYZUJ:

Řekni, z čeho to je, z čeho se to skládá, jak je to udělané. Pokud to nevíš, zkus něco vymyslet.

APLIKUJ:

Řekni, k čemu se to hodí, co bys s tím mohl udělat, jak to můžeme použít.

ARGUMENTUJ pro a proti:

Zkus zaujmout nějaká stanoviska. Použij pro jejich obhajobu jakékoliv argumenty – logické, pošetilé, zkrátka jakékoli.

Když projdete se studenty všechny strany kostky a studenti skončí se psaním, vyzvěte je, aby se podělili s ostatními o své zápisky – tedy postřehy, nápady, názory. Velmi často studenti napřed diskutují ve dvojicích, kdy každý z partnerů čte, co napsal ke třem stranám. Neexistují žádná striktní pravidla, která by měla řídit diskusi nad kostkou.²⁶

Kostka rozvíjí komunikativní kompetenci a je učební strategií, která usnadňuje vnímání tématu a uvažování o něm z mnoha hledisek. Žáci si uvědomují různé aspekty zkoumaných jevů, předmětů a děl. Provází nás Bloomovou taxonomií – znalost – porozumění – aplikace – analýza – syntéza – evaluace. Učitel připouští, že neexistuje jedna správná odpověď, a přijímá rozdílnost a různost. Výuka nestojí pouze na faktech, ale zahrnuje problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními. Každý žák si z učební činnosti odnese různé poznatky a dovednosti podle svých potřeb, zájmů a typu talentu. Učitel tím klade důraz na individualitu.

2.3.1.4 Pětílístek (Cinquains)

Cinquains pochází z francouzského slova pět a je to vlastně pětiřádková básnička. Funguje jako evokační aktivita, která propojí dosavadní znalosti žáků.²⁷

Tato metoda umožňuje tvůrčím způsobem stručně shrnout (nebo naopak navodit) téma.

V podobě přirovnání, obrazů a podobenství si při pozorném provedení této metody dobře žáci zafixují důležité fakty o probírané látce.

Základní struktura:

První řádek je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).

Druhý řádek je dvouslovný popis námětu (obvykle dvě přídavná jména) - jaký je.

Třetí řádek je sestaven ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu (obvykle slovesa) - tedy co dělá nebo co se s ním děje.

Čtvrtý řádek je čtyřslovný výraz ukazující vcítění do námětu (něco jako podobenství).

Pátý řádek je jednoslovné synonymum nebo “opětná formulace podstaty”.²⁸

²⁶ ŠTECH, S.: Škola stále nová, Praha: Karolinum 1992, 81-105, 92

²⁷ Čechová Barbara a kol.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí, CSIO 2006, 38.

²⁸ SILBERMAN, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha: Portál 1997, 114

Ukázka pětilístku:

Sopky	Krev
rudé horké	červená důležitá
vybuchují hoří kouří	uzdravuje okysličuje čistí
velká ohnivá přírodní pec	velmi obtížně nahraditelná tekutina
peklo	poklad

Žáci mohou dostat strukturu na pracovním listě, buď se slovním popisem, nebo i bez něho. Poprvé je dobré, když s nimi učitel daný postup udělá „řízeně“, po osvojení žáci zvládají Pětilístek bez problémů sami:

Název

Popis

Co dělá

Pocit, podobenství, výraz

“Řekni to jinak“

Pětilístek rozvíjí kompetence k učení. Slouží k syntéze komplexních informací. Žáci při něm vyjadřují své myšlenky, představy a pocity, operují s obecně používanými termíny, znaky a symboly. Uvádějí věci do souvislostí a propojují poznatky do širších celků.

2.3.1.5 Volné psaní

Volné psaní je jedna z brainstormingových metod, která nám pomáhá objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, souvislosti. Brainstorming je v doslovném překladu mozková bouře. Brainstorming je technika na generování co nejvíce nápadů na dané téma. Většinou probíhá ve skupině a předpokládá, že lidé ve skupině na základě podnětů ostatních vymyslí co nejvíce nápadů. Poprvé s touto myšlenkou přišel v roce 1939 Alex Fackney Osborn, pracovník v reklamě. Je to případ, kdy psaní slouží k učení, nikoliv k zaznamenání hotové myšlenky nebo k její reprodukci. Na rozdíl od jiných typů brainstormingu se volné psaní píše jako souvislý text (ne hesla, ale navazující věty).

Jedná se o jednu ze základních, nejjednodušších forem evokace, při které žáci shromáždí vše, co o tématu vědí, tuší i nevědí.²⁹

²⁹ Čechová Barbara a kol.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí, CSIO 2006, 88.

Postup:

Polož tužku na papír a piš, co tě napadá k danému tématu.

Neplánuj si dopředu, co a jak budeš psát. Prostě piš.

Nevracej se v průběhu psaní k tomu, co už jsi napsal, nevylepšuj to, neopravuj.

Nenech se brzdit ve svých nápadech nejistotou, jak se co píše – při volném psaní je dovoleno chybovat. Nikdo ti nesmí chyby ve volném psaní vytýkat. Až budeš s textem dále pracovat, opravíš a vylepšíš ho i po formální stránce.

Piš po celý stanovený čas – nepřestávej psát, i když máš dojem, že už tě nic nenapadá.

Když tě vážně nic nenapadá, můžeš si vypomocť tak, že napíšeš např. „Co bych ještě mohl napsat k našemu tématu?“ nebo „Jak bych teď mohl v tématu pokračovat?“ apod.

I když píšeš tyto nebo jiné pomocné věty, snaž se myslet na téma a vrátit se k němu.

Ačkoliv píšeš bez přestávky, nemusíš psát rychle. Piš svým běžným tempem.

Volné psaní píšeš výhradně pro sebe. Rozhodneš se sám, zda ho přečteš druhým nebo vyvěsíš nebo budeš jinak publikovat, anebo zůstane jen pro tebe.

Osvědčený čas je 5 minut. Pokud je téma hutné nebo pokud ho zařadíte do reflexní fáze, tedy na závěr probíraného tématu, můžete zvolit i desetiminutové psaní. Psaní kratší než tři minuty nemá v podstatě smysl. Naše mysl pracuje tak, že nejprve si vzpomeneme na to, co nám plave „na povrchu“ – na ty jednodušší, samozřejmější, běžnější nápady.

Chceme-li opravdu dát příležitost mozku, aby vyplavil originální nápady, musíme mu dopřát dost dlouhou chvíli soustředění – a tomu pomáhá pohyb ruky při psaní souvislého textu, při kterém se soustředíme na promyšlené téma.

Nač je třeba dát si pozor a na co nezapomínat:

Tato metoda vypadá velmi jednoduše a nezabere moc času, a proto ji učitelé ochotně zařazují do výuky. Učitel se ale může dopustit při zadávání a řízení práce touto metodou některých nepřesností, které mohou přínos metody oslabit.

1. Nejčastějším omylem je, že děti dostávají na psaní málo času, třeba 1 minutu. Jak jsme napsali výše, nemá smysl psát méně než 3 minuty a učitel má důsledně dbát na to, aby žáci opravdu psali.

2. Další chybou je, pokud učitelé neujistí dost jasně žáky, že opravdu mohou psát i s chybami. Pokud žáci volné psaní později využijí třeba jako podklad pro další text, budou si muset chyby opravit.
3. Velmi často se chybuje v zadání tématu volného psaní. Vždy je třeba zdůrazňovat, že se ve volném psaní mají žáci vyjadřovat k tématu ze svého hlediska. Mají tedy psát, co si myslí, co se domnívají, nač si vzpomínají, čemu věří a nevěří, o čem pochybují... Dobrým začátkem volného psaní může být „Když přemýšlím o..., napadá mě...“ Není přínosné ptát se ve volném psaní žáků na znění Newtonových zákonů nebo na typy příslovečných určení, a tak pro opakování znalostí nebo psaní definic metodu volného psaní neužíváme.
4. Žáky ke zveřejnění volného psaní nikdy nenutíme. Vždy lákáme dobrovolníky.
5. Učitel vždy píše zároveň se žáky a může se také rozhodnout svůj pokus zveřejnit. Neměl by však působit dojmem, že jeho psaní je tou správnou odpovědí nebo příkladným výtvořem.
6. Za přečtení volného psaní žákovi pokaždé poděkujeme. Vždy dbáme, aby se nikdo nikomu neposmíval, ale aby žáci navzájem oceňovali své nápady, výstižná vyjádření apod.
7. Musíme žákům hlavně ze začátku předvádět hodně příkladů toho, o čem a jak se dá na dané téma psát, aby se uměli rozepsat a příliš brzy neupadali do pomocných vět. (Učitel může žákům předvést, jak sám volně píše, na tabuli nebo na meotaru. Žáci při tom uvidí, že tápat je normální, a také jak a čím lze tápání překonávat.)
8. Dost brzo děti přijdou volnému psaní na chuť a budou se chtít pochlubit svými nápady. Učitel musí evidovat, kdy kdo četl, a střídát příležitosti k předčítání, zatímco ostatním umožní texty vyvěsit. Dětem také vyjdeme vstříc tím, že je necháváme nejprve přečíst si volné psaní navzájem ve dvojicích.³⁰

Rozvíjí kompetenci k řešení problému. Podporuje u žáků soustředit se na dané téma, asociovat a uvědomovat si souvislosti s tématem. Žáci navrhuji postupy, které by mohli vést k řešení problému. Trénují přesné vyjadřování a aktivní naslouchání, tzn. rozvíjejí kompetenci komunikativní. Žáci mají možnost sdílet vzájemně pocity, zkušenosti a své potřeby, posiluje se v nich pocit sounáležitosti se skupinou – rozvíjení kompetencí sociálních a personálních.

³⁰ FISHER, R.: Učíme děti myslet a učit se, Praha: Portál 1997, 36.

2.3.2 Analýza situace – metody řešení

2.3.2.1 Krok za krokem

Krok za krokem (++--0) se výborně hodí k analýze situace, kdy mají ve třídě existuje na stejnou otázku více názorů a máme společně rozhodnout jak dál.

Dvojice s rozdílnými názory (názor je vyjádřen na nalepené kartičce viz ++--0) se po minutě vystřídají v monologu, ve kterém se snaží vyjádřit svůj názor na danou problematiku (druhý ze dvojice jen poslouchá, na nic se neptá, neargumentuje).

Již existující dvojice vytvoří čtveřice a každý člen této skupiny se snaží co nejvěrněji interpretovat názor kolegy z původní dvojice. Svou promluvu začíná slovy: „Existuje názor, že...“, po skončení každé z promluv původní autor interpretovaných myšlenek zhodnotí, do jaké míry byla jeho výpověď správně interpretovaná, opět jen kombinací ++--

Teprve v této fázi, kdy zazněly všechny názory zúčastněných, je povolena 5-10 minutová volná diskuse (časové dotace jednotlivých kroků jsou voleny podle závažnosti a obsahu diskutovaných témat). Čtveřice se dohodne na jednom výroku vyjadřujícím jejich společné stanovisko k dané problematice, s výrokiem musí bez výhrad souhlasit všichni členové skupiny – každá čtveřice seznámí se zněním výroku ostatní.³¹

Tato metoda rozvíjí kompetenci učení. Použitím této aktivity se snažíme rozvíjet porozumění probíraným jevům. Vyžaduje pohyb a spojuje učivo s novými vizuálními prvky. To umožňuje mnohým žákům téma lépe vstřebat. Aktivita je uvědomovací a vhodná pro žáky s vizuálním a kinestetickým (zapamatování spojeno s pohybem) stylem učení.³²

³¹KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola, Praha: Portál 1997, 52

³²Čechová Barbara a kol.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí, CSIO 2006, 44.

2.3.2.2 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je metoda, která ve výuce rozvíjí tvořivost dětí, propojuje obě mozkové hemisféry a spojuje tak logickou a plánovací složku se složkou tvůrčí a také intuitivní. Tony Buzan je vynálezcem, propagátorem a duchovním otcem světově známých myšlenkových a mentálních map. Ve svém působení dosáhl řady udivujících výsledků. Tvořivost je schopnost pohotově nacházet nové způsoby, jak přistupovat k řešení problémů a uspořádávat látku.³³

Jak se tvoří myšlenková mapa?

1. krok - Jednotlivé myšlenky a výroky získané z knih, pomocí brainstormingu apod. napište na kartičky a na velké ploše (papír, nástěnka...) je uspořádejte tak, aby bylo možno vyzorovat jejich strukturu, vzájemnou provázanost a souvislosti mezi nimi. Je možné tuto plochu i výtvarně dotvořit, a tak např. zvýraznit to, co je podle vás (pro vás) nejdůležitější! Může být vytvořen strukturní strom nebo síť s různým větvením a příslušnými podřazenými pojmy.
2. krok - Skupina či jednotlivec si připraví a uskuteční prezentaci myšlenkové mapy ostatním členům skupiny. Alternativou může být, že již vytvořenou myšlenkovou mapu „čte“ a prezentuje někdo jiný (skupiny si své myšlenkové mapy mohou vzájemně vyměnit).
3. krok - Následuje diskuse, hledání a zapisování závěrů, ke kterým jednotlivé kroky skupinu přivedly.³⁴

Myšlenkové mapy pomáhají zpřesňovat myšlení. Pomocí této metody žáci nové poznatky převádějí do vizuální podoby, což jim pomáhá třídit je a uspořádávat. Řadí a začleňují nové informace do již existujícího systému vědomostí. Dochází zde k uvědomění si souvislostí, k pochopení vztahů a principů. Metodu mohou následně využívat při samostatném studiu. Identifikují ústřední myšlenky a hierarchicky je uspořádávají. Rozvíjí zároveň kompetenci personální a sociální, pokud myšlenkovou mapu vytváří skupina žáků.

³³ FONTANA David: Psychologie ve školní praxi, Praga: Portál 2003, 134.

³⁴ Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha: Portál 2004, 32.

2.3.2.3 Psaní tady a teď

Psaní žákům umožňuje reflektovat své zkušenosti. Samostatné přemýšlení žáků můžeme podpořit tím, že je požádáme, aby napsali vyprávění o své zkušenosti v přítomném čase, tedy tak, jako kdyby se událost odehrávala „tady a teď“.

Vybereme nějaký typ zkušenosti (pravděpodobně související s učivem), o níž chceme nechat účastníky psát. Může to být minulá nebo budoucí událost. Jako příklad uvedme následující události:

- událost v probíraném historickém období
- návštěva vzdálené země v geografii
- ošetření zraněného ve zdravotní výchově
- jednání v roli politika, starosty v občanské výchově
- uchazeč o zaměstnání u zaměstnavatele
- jedna vyučovací hodina (popisovaná z pohledu učitele) atd.

Sdělíme žákům informace o situaci, o níž se budou vyjadřovat formou reflektivního psaní. Potom jim řekneme, že nejcennější způsob promýšlení určité zkušenosti je prožít ji jakoby poprvé na tomto místě v přítomném čase. Tak je její účinek jasnější a dramatičtější, než když se píše o něčem, co se stalo kdysi na jiném místě nebo co se stane ve vzdálené budoucnosti.

Žáci budou potřebovat prostor na psaní, soukromí, ticho a popř. informační zdroj, ze kterého budou moci čerpat potřebné informace.

Požádáme žáky, aby o vybrané zkušenosti psali v přítomném čase. Necháme je zahájit práci na začátku situace a psát o tom, co oni a ostatní dělají a cítí, např. „Stojím poprvé před celou sborovnou jako nový ředitel školy a zahajuji novou pedagogickou poradou. Sotva mohu uvěřit, že to opravdu dělám.“ Vyzveme žáky, aby se neostýchali svobodně se rozepsat o událostech a pocitech, které je doprovázejí.

Poskytneme jim dostatek času na psaní, neměli by se cítit v časové tísní. Po skončení je vyzveme, aby si své zápisky zkontrolovali.

Hovoříme o tom, jaké informace žáci potřebovali dohledat, aby mohli popisovat co nejvěrněji situaci, v níž nikdy nebyli (minulost, vzdálená země). U již prožité nebo pravděpodobné situace diskutujeme o tom, jaké nové kroky by mohli podniknout, až se v budoucnu dostanou do podobné situace.

Požádáme žáky, aby text (jeho část či sledovaný aspekt) přetvořili do jiné formy. Text budou žáci umět přeměnit jen v případě, že mu dobře porozumí. Druhy přeměn odpovídají různým učebním stylům žáků!

Typickým příkladem může být:

- přeměnit text v myšlenkovou mapu
- přeměnit text v diagram
- přeměnit text v graf
- přeměnit text v obrázek, koláž, náčrtek apod.
- přeměnit text v seznam na sebe navazujících klíčových slov
- přeměnit text v dramatickou situaci (scénku)
- vytvořit mapu hrdinovy cesty
- vytvořit časovou osu příběhu či události (vzniku vesmíru, života švába...)
- vytvořit mapu některé z postav (zobrazit, co postava říká, co si myslí a dělá)

Žáci mohou pracovat ve dvojicích nebo ve skupinkách a mohou si vybrat, do jakého formátu materiál přemění. Mladší žáci mohou sestavovat text z přeházených vět. Vytváření vlastního smysluplného textu z několika zadaných slov mohou pojmout jak fantazijně, tak v exaktních oblastech jako práce s již prozkoumanými pojmy.

Celý proces proměny můžeme obrátit. Např. z myšlenkové mapy, obrázku, časové osy žák vytváří text³⁵

Žáci formulují a vyjadřují své myšlenky a názory v časovém sledu a souvisle. Promýšlejí různé varianty a tvořivě je využívají. Vnímají nejruznější problémové situace a promýšlejí a plánují způsob řešení podle vlastního úsudku a zkušeností. Tento způsob mohou aplikovat při řešení obdobných nebo problémových situací, které mohou nastat ve

³⁵ SILBERMAN, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování, Praha: Portál 1997, 92.

skutečném životě. Uvážlivě se rozhodují a jsou schopni obhájit své postoje. Uvědomují si zodpovědnost za svá rozhodnutí. Ovládají a řídí svoje jednání tak, aby dosáhli pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

2.3.2.4 ReQuest - RFC

ReQuest - RFC je zkratka anglického výrazu request for comments (*žádost o komentáře*), Žáci si ve dvojicích střídavě dávají otázky a odpovídají na ně. Otázky se týkají toho, co se v určité části textu dočetli. Čím jsou otázky a odpovědi rychlejší a výstižnější, tím bude vše pro oba aktéry zábavnější a snáze zapamatovatelné. Je také možné použít šachové hodiny nebo stopky a dát každému stený časový limit (např. 3 minuty) na 10 otázek. Otázky i odpovědi si mohou zapisovat do tabulky v sešitě. V následující diskusi si mohou rozebrat podrobněji, jak odpověď či otázku mysleli.

Žáci mohou využívat informační a komunikační prostředky. Vyjadřují se kultivovaně, výstižně a souvisle a zároveň rozumějí otázkám druhých. Vhodně na ně reagují. Využívají verbálních i neverbálních prostředků.

2.3.2.5 T-graf

Cílem je vygenerovat a uspořádat protichůdné argumenty, myšlenky či znaky do přehledné tabulky a vytvořit tak příležitost pro další zpracování (např. diskusi, zápis do sešitu, výzkum...).

Postup: Učitel či žáci nakreslí (nejlépe pak na flipový papír) tabulku – viz příklad:

Shodné	Rozdílné

Místo popisku „shodné a rozdílné“ může být „+ a –“, „platí a neplatí“, „klady a zápory“ apod.³⁶

Tato aktivita vede žáky k tomu, aby si uvědomovali různé pohledy na dané téma, často protichůdné. Učí se respektovat zcela odlišné názory druhých a zároveň setrvávat na svých stanoviscích, pokud necítí potřebu přiklonit se k názoru druhého. Nutností je promýšlet témata z různých hledisek, přiklonit se k některému a svůj postoj přijatelně obhájit.

2.3.3 Vytváření hypotéz – metody řešení

Zde lze také použít metody “Krok za krokem” i “Volné psaní” již popsané v analýze problémové situace a také metodu “Akvárko”.

2.3.3.1 Třífázová akvarijní diskuse

Připravíme tři otázky pro diskusi související s tématem výuky. Nejlepší je, když spolu i samotné otázky nějak souvisejí, není to však nezbytně nutné. Rozhodněme, v jakém pořadí se bude o otázkách diskutovat.

Uspořádáme židle do dvou soustředných kruhů. Účastníci se rozpočítají na první, druhý, třetí (nebo vytvořte 3 skupiny s použitím jiné techniky). Členové první skupiny se posadí do diskusního kruhu, členové druhé a třetí skupiny se posadí na židle ve vnějším kruhu. Uvedeme první otázku pro diskusi. Vyčleníme na diskusi až 10 minut. Je možné ustanovit do role moderátora diskuse někoho z účastníků.

Potom se do vnitřního kruhu posadí členové druhé skupiny a členové třetí skupiny se přesunou do vnějšího kruhu. Zeptáme se studentů ve druhé skupině, zda by chtěli nějak komentovat diskusi první skupiny a poté přejdeme k druhému diskusnímu tématu.

Stejně postupujte s třetí skupinou.

³⁶ PORTMANNOVÁ Rosemarie: Hry pro tvořivé myšlení, Praha: Portál 2000, 45.

Po prodiskutování všech tří otázek spojíme skupiny v jeden celek. Požádáme účastníky o jejich názory a reakce týkající se celé skupiny.

Nemůžeme-li vytvořit dva kruhy židlí, uspořádáme místo toho panelovou diskusi se střídáním diskutujících skupin. Každá třetina skupiny se stane diskusním týmem v „panelu“ pro jednotlivé diskusní otázky. Diskutující mohou sedět v přední části místnosti tváří k ostatním účastníkům.

Použijeme pouze jednu diskusní otázku místo tří. Každá následující skupina bude reagovat na diskusi předchozí skupiny.³⁷

Tato aktivita je založená na metodě diskuse. Podporuje vzájemnou interakci. Posiluje kritické myšlení a logický úsudek, rozvíjí komunikativní kompetenci. Propojuje předchozí znalosti a zkušenosti žáků. Posiluje škálu verbálních a neverbálních komunikačních dovedností. Jasně stručné a přesné vyjadřování, aktivní naslouchání, shrnování základních myšlenek, argumentace a protiargumentace a prezentace závěru. Cvičí dodržování osobního prostoru, gestikulaci a mimiku. Důležitou dovedností je respektování názorů druhých, i když s nimi sami nesouhlasí. Podporuje práci v týmu.

Vedení rozhovoru však nespočívá jen v dovednosti a taktu tazatele vybírat, formulovat, či klást otázky, ale v neposlední řadě také ve schopnosti bezprostředně analyzovat, o čem svědčí jednotlivé údaje. Je třeba také doplňujícími otázkami ověřovat vlastní hypotézy. Jedině tak lze správně usměřňovat rozhovor a ukončovat jednotlivá témata.³⁸ To je také úkolem učitele, který vede tuto diskusi.

³⁷ RUTOVÁ, N.: Učím s radostí. Praha: Strom 2003, 41.

³⁸ ČAČKA Otto: Psychologie dítěte, Tišnov: Sursum 1996, 24.

2.3.4 Ověření hypotéz – metody řešení

2.3.4.1 Panel odborníků

Vybereme téma, které bude pro studenty zajímavé. Předložíme téma tak, aby to účastníky povzbudilo k diskusi o jejich postojích. Vybereme pro diskusi několik (maximálně pět) otázek.

Vybereme 4–6 studentů, kteří budou hovořit v panelové diskusi. Požádáme je, aby se posadili do půlkruhu v přední části místnosti. Ostatní studenti se kolem nich rozsadí po třech stranách ve tvaru podkovy.

Na úvod vzneseme nějakou provokativní otázku. Vedeme panelovou diskusi se skupinou řečníků. Ostatní pozorující účastníci se budou připravovat na vlastní diskusi a psát si poznámky. Na konci časového úseku vymezeného pro danou část diskuse rozdělíme celou skupinu do několika podskupin, v nichž budou účastníci pokračovat v diskusi o zbývajících otázkách.

Pak obrátíme postup: začneme diskusi v malých skupinkách a pokračujte panelovou diskusi. Vyzveme žáky, aby sami přispěli otázkami do diskuse.³⁹

Panel odborníků rozvíjí komunikativní kompetence, vede žáky k pozornému naslouchání druhých a k promýšlení jejich argumentů, které mohou podrobit kritice. Formulace protiargumentů musí být výstižná, což vede žáky k hlubšímu promýšlení témat. Respektování názorů druhých rozvíjí kompetenci sociální s důrazem na etickou výchovu.

2.3.4.2 Argument a protiargument

Vybereme téma, ke kterému je možné zaujmout dvě nebo více stanovisek.

Rozdělíme účastníky do skupin podle počtu stanovisek, která vás napadají, a požádáme jednotlivé skupiny, aby připravily argumentaci na podporu jim přiděleného postoje. Povzbudíme členy jednotlivých skupin, aby pracovali ve dvojicích nebo v malých týmech.

³⁹ SILBERMAN M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha: Portál 1997, 62.

Shromáždíme celou skupinu v kruhu, ale rozsadíme účastníky tak, aby mezi členy různých skupin zůstalo jedno místo volné.

Vysvětlíme, že debatu může zahájit kdokoli. Když první řečník předloží jeden argument na podporu jemu přiděleného postoje, dáme prostor pro jiný argument nebo protiargument členovi jiné skupiny. Pokračujeme v diskusi tak, aby byly vyjádřeny argumenty za všechny zadané postoje.

Činnost uzavřeme srovnáváním různých postojů. Dejte prostor pro následné reakce a diskusi.

Místo diskuse v celé skupině vytvoříme z účastníků dvojice tak, aby spolu byli vždy lidé z jiné skupiny a diskutovali ve dvojicích. To je můžeme provést simultánně, takže debatují všichni současně.

Posadíme členy do dvou skupin, do dvou rovnoběžných řad tak, aby seděli čelem k sobě. Když řečník předloží svůj argument, hodí nějaký předmět některému účastníkovi sedícímu v protilehlé řadě. Ten, kdo předmět chytí, musí reagovat na argument předchozího řečníka.⁴⁰

Rozvíjí kompetenci komunikativní – formuluje a vydrfuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výztižně souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje.⁴¹

2.3.4.3 Soud

Připravíme obžalobu, která účastníkům pomůže podívat se na problém z různých stran. Jako příklad „zločinů“, za něž by obžalovaný mohl být souzen, uveďme tvrzení názoru nedoloženého racionálními argumenty, prosazování pravidla ve skutečnosti dávno zbytečného, špatný postup při řešení složitějšího úkolu nebo morálního selhání.

Rozdělíme účastníkům úlohy. Podle počtu účastníků můžeme použít všechny nebo některé z těchto rolí: obžalovaný, právní zástupce obžalovaného, svědkové obhajoby, přísedící, soudce a členové poroty. Každou úlohu může zastávat jednotlivec nebo tým. V porotě můžeme mít neomezený počet účastníků.

⁴⁰ KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: Reformu dělá učitel, Praha: STD 1994, 83.

⁴¹ BĚLECKÝ, Z. a kol.: Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Praha: VÚP 2007, 36.

Dáme účastníkům čas na přípravu. Ta může trvat několik minut až jednu hodinu, v závislosti na složitosti problému. Uspořádáme přelíčení. Můžeme použít následující činnosti: úvodní řeč prokurátora, vystoupení svědků, vystoupení znalců a závěrečné projevy obou stran.

Následuje diskuse a hlasování porotců. Diskuse by měla proběhnout na veřejnosti, aby všichni mohli sledovat zvažování důkazů. Účastníci, kteří nejsou členy poroty, mohou dostat za úkol poslouchat a sledovat různé aspekty případu.

Dále můžeme rozšířit činnost odvolacím řízením a místo poroty bude soudit pouze jeden samosoudce.

Tento “soud” rozvíjí komunikativní kompetenci. Žáci cvičí verbální i neverbální komunikaci. Přípravují si ucelené a přehledné sdělení. Zamýšlejí se nad významem jednotlivých pojmů. Uvádějí své poznatky do nových souvislostí, tzn. hlouběji pochopí smysl látky a lépe si upevní poznatky. Učí se improvizovat, argumentovat a rozvíjí se u nich tvořivost.

2.3.4.4 I.N.S.E.R.T.

Jde o metodu, kterou si čtenář zpracovává text při prvním čtení a která mu má pomoci vnímat text pozorně a uvědomovat si lépe informace, které text obsahuje. Čtenář během čtení rozhoduje o tom, jaký vztah k té či oné informaci má, může se po přečtení textu vracet k místům, která mu byla při prvním čtení nejasná apod. Nejdůležitější informace si může nakonec seřadit do tabulky INSERTu, která žákovi ve škole může sloužit místo zápisu do sešitu. Učitel musí počítat s tím, že každý žák bude mít jiný zápis.

Aby se čtenáři mohli snáze rozhodnout, zdali je informace v textu pro ně vůbec důležitá a navíc známá, nová, rozporuplná či matoucí, je třeba, aby s tématem textu pracovali už před četbou, nejspíš s využitím některé evokační metody (brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní aj.).

Postup: Instrukce k četbě se značkami INSERT.

Čtete text s tužkou v ruce. Během první četby se zamýšlejte nad významem informací, na které v textu narazíte. Informace označujte a využívejte k tomu následující značky:

- √ Udělejte „fajfku“ na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje to, co jste věděli nebo jste si mysleli, že víte.
- Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co jste si mysleli nebo co jste slyšeli.
- + Udělejte plus, jestliže je informace, kterou se dozvíte, pro vás nová a důvěřujete jí.
- ? Udělejte otazník, jestliže objevíte informaci, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Až si budete dělat během čtení značky, neoznačujte každou informaci, kterou text obsahuje. Značka by měla odrážet váš vztah k vybrané informaci – totiž to, zda považujete informaci za důležitou, zajímavou apod. Využijte zhruba jednu nebo dvě značky na odstavec, někde více, jinde méně. Je šikovné dělat značky po pravém okraji textu, a pokud je to pro lepší orientaci v textu potřeba, můžete si podtrhnout konkrétní slova, k nimž se značka vztahuje. Dbejte na to, abyste označovali opravdu konkrétní informace, a ne třeba celé hnízdo informací (např. označit celý odstavec nedává smysl, protože odstavec obvykle obsahuje mnohem víc než jednu informaci).

Až žáci prodiskutují, nač v textu narazili (učitel má několik možností, jak vést tuto diskusi – ale nesmí ji vynechat), přistoupíme v hodině k zápisu (k fázi reflexe). Zápis může být proveden různými způsoby, často se volí tabulka INSERTu. Žák si v ní zapisuje pod značky INSERTu ty informace, které sám považuje za významné.

Tabulku si vyplní každý žák individuálně. Na závěr hodiny vyzve učitel tři žáky, aby doslova přečetli všechny své zápisy v prvním ze sloupců (tj. k téže značce), pak další tři žáky k druhému sloupci - značce atd. Žáci tak mají srovnání svého vnímání textu s tím, jak stejný text vidí spolužáci.⁴²

⁴² Čechová, B.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí, CSIO s.r.o., 2006, 56.

Každý si pro sebe nakreslete do sešitu (či na list) dost prostornou tabulku se čtyřmi sloupci (řádky). Do každého sloupce budete sami zapisovat informace k jedné ze čtyř značek. V prvním sloupci tabulky je „fajfka“ – запиšte tři informace, které jste znali už před četbou a text je potvrdil. V druhém sloupci je nadepsáno „+“, tam запиšete samostatně tři nové informace, které považujete za důvěryhodné. Pod značku „—“ do třetího sloupce запиšte minimálně jednu informaci, která je v rozporu s tím, co jste si mysleli před četbou. Do čtvrtého sloupce pod „?“ zformulujte otázku (= bude to celá věta tázací, ne jen heslo!).

Na co si dát pozor: Vždy si zapisujte konkrétní informaci. Např. „naložený velbloud kráčí rychlostí 40 km za den“ je konkrétní informace, zatímco heslo „rychlost velblouda“ není konkrétní informace.

Tato metoda rozvíjí kompetenci k učení. Odpovídá konstruktivistickému pohledu na něj, tj. vlastní poznání si žáci budují na základě svých praktických zkušeností. Vycházíme tedy z předpokladu, že žáci o tématu již něco vědí – mají informace, zkušenosti nebo alespoň představy. Tyto předchozí poznatky a zkušenosti žáků pojmově zpracováváme tak, abychom je mohli podrobit společnému zkoumání. Cílem je aby se každý žák podílel na konstruování svého vlastního poznání. Přesto rozvoj dítěte není možný bez interakce s druhými – porovnání svého pojetí světa s pojetími vrstevníků a dospělých. Je důležité, aby učitel svými otázkami a úkoly navozoval činnosti při kterých děti propojí již známé s novým a podle potřeby svá dosavadní pojetí mění tak, aby odpovídala skutečnosti.

2.3.4.5 Plakát

Do hodiny přineseme velké čtvrtky, flipové papíry, nůžky, lepicí pásky, lepidla a především informační zdroje – popř. fotokopie obsahující informace vztahující se k probíranému tématu apod. Rozdělíme třídu do pětičlenných skupin a práci vymežíme časem. Zástupci každé skupinky si vylosují jedno téma (nebo jim bude přiděleno či si jej vyberou), na které vytvoří výukový plakát. Zdůrazníme, že plakát kromě estetických hodnot musí co nejlépe vystihovat probíranou látku. Zadáme kritéria hodnocení – tedy jak se v tomto případě pozná dobře odvedená práce. Na konci každá skupina představí svůj

výukový plakát. Plakáty pak necháme vyvěšené po dobu, kdy se danému tématu věnujete, ve třídě a při dalším učení jich využíváme a odvoláváme se na ně.⁴³

Žáci mohou vytvářet knihy, powerpointové prezentace atp. a pracovat s různými prameny (včetně encyklopedií, novin, časopisů, ale i filmů, internetu atd.) a vzájemně je porovnávat. Mohou hledat odpovědi na konkrétní (otevřené) otázky. Výukový plakát můžeme využít v situaci, kdy se žáci učí navzájem (jeden žák učí druhého na základě textu, který sám přečetl).

Výukový plakát kromě kompetence k učení rozvíjí také kompetenci personální a sociální, neboť žáci musejí při přípravě spolupracovat. Žáci pracují ve skupině, podílejí se na vytváření pravidel práce v týmu, na vytváření příjemné atmosféry v něm. Na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými, přispívají k upevňování dobrých mezilidských vztahů. V případě potřeby si žáci poskytnou pomoc, nebo o ni požádají. Diskutují jak v malé skupině, tak i v celé třídě. Respektují různá hlediska druhých lidí. Tvorba výukového plakátu nutí žáky přemýšlet a dávat si téma do souvislosti s obrazovým materiálem, čímž se jím hlouběji vrývá do paměti. Velmi dobře se tady prosadí žáci s vizuálním stylem učení.

2.3.4.6 Uznání - otázka

- 1) Žáci mají za úkol udělat si samostatně výpisky ze studijního textu.
- 2) Poté si ve dvojici vzájemně vymění a přečtou výpisky. Do výpisků dělají (obyčejnou tužkou či jinou barvou, než je text napsán) značky a udělí textu „U“ nebo „O“ – tzn. uznání a otázky. (V případě, že udělí víc než jednu značku téhož druhu, rozliší značky číslem – např. „O3“.)
- 3) Pod původní výpisky žák zapíše formulaci, např. U1 – toho jsem si v textu nevšiml, U4 – to zní jako definice apod.

Je důležité, že písmena „U“ a „O“ přiřazují vybraným nápadům, formulacím – a ne práci jako celku. Učíme žáky, aby se vyhýbali takovým formulacím jako: „Hm, to bylo dobré“,

⁴³ Čechová, B.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí, Praha: CSIO 2006, 55.

ale chceme po nich, aby řekli konkrétně, který nápad jejich spolužáka se jim zvlášť líbil, a navíc je žádáme, aby řekli, proč se jim vybraná věta, obrat, výraz – tedy nápad líbí (je to něco, co je samotné nenapadlo, co je překvapilo, co jim ukázalo na něco, na co sami zapomněli, krásně to zní...?).

Otázky nemusejí být otázkami v pravém slova smyslu, mohou znít třeba tak: „Nerozumím....., Rád bych se dozvěděl víc o, Mohl bys mi vysvětlit....., Ale můžeme se ptát i Proč.....?“

Když dvojice prodiskutují své poznámky (opět platí: dejte jim přiměřeně času, ani moc, ani málo), mohou dobrovolníci přečíst, co napsali, celé skupině. Často se stává, že jeden z dvojice udělá ze svého kolegy „dobrovolníka“ tím, že řekne: „*Petře, přečti to, ty to máš dobré!*“⁴⁴

2.3.4.7 Filtr

Touto aktivitou se žáci učí oddělit zrna od plev, neboli odfiltrovat přebytečné a dojít k jádru věci.

Nakreslíme na tabuli obrázek filtru s filtračním papírem a obrovskou baňku.

Žákům rozdáme do dvojic texty. Jejich úkolem je určit v textu pět klíčových slov (může jich být také deset, dvacet - zkrátka kolik uznáte za vhodné podle délky a složitosti textu, popř. dvě klíčová slova v odstavci – dvojice se musí na klíčových slovech shodnout, nejde o to, aby si každý vybral). Pak se také s žáky zastavíme nad tím, co znamená „nejdůležitější“. Společně s nimi se pokusíme definovat, co tím rozumíme (například slova, která vystihují význam a smysl dané části textu).

Jakmile je některá dvojice žáků hotova s prací, jeden z žáků přijde k tabuli a napíše vybraných pět slov do baňky pod filtr. Další zástupci studijních dvojic do baňky připisují slova, která tam ještě nejsou. Poté, co se vystřídají všichni žáci, diskutujte se třídou, kterých pět (deset nebo kolik jste určili) slov je těch základních.

⁴⁴ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, Olomouc: HANEX 2000, 126.

Když se na nich shodnete, vyfiltrovaná slova se stanou základem pro poznámky, které si každý žák vypracuje individuálně.⁴⁵ Můžeme také filtr nakreslit na magnetickou tabuli. Místo toho, aby žáci psali slova na tabuli, píšou je na kartičky, které magnetem připevňují na tabuli. Při diskusi pak pohybuje slovy a umísťujeme je tam, kam se shodneme, že patří.

Filtr nám rozvíjí kompetenci k učení a je dobrou výukovou metodou umožňující žákům rozvíjet schopnost oddělovat podstatné informace od méně důležitých. Čas věnovaný do vybírání klíčových slov je dobře zúčinen, protože vede žáky k základní dovednosti pro práci s textem. Žáci se učí klíčové části textu rychle najít a tím je motivujeme k tomu, aby využívali většího množství zdrojů. Organizují si a řídí vlastní učení, což se může projevit v ochotě věnovat se učení celoživotně.

2.3.4.8 Výměna karet

Výměna karet je užitečnou technikou pro lepší poznání členů skupiny, formování týmů a názorů.

Rozdáme prázdné kartičky a necháme na ně zapsat dvě kladná a dvě záporná tvrzení o „???“ (výroky vtipné, extrémní, politické, filosofické, rozčilující).

Promícháme všechny výroky účastníků diskuse i s vámi připravenými výroky (vašich výroků by měl být dvojnásobek). Každý si náhodně vylosuje 6–8 kartiček (čím více bude mít jednotlivců kartiček, tím bude diskuse složitější). Každý si vybere kritérium, podle kterého bude shromažďovat výroky, chodí a vyměňuje (neukazuje, výměna jedna za jednu) se slovy: chci vyměnit výrok „.....“, protože....., nemáš něco..... (extrémního, směšného...)?

Kdo je spokojen se svými výroky, se posadí; když jsou spokojeni s výběrem všichni, vytvářejí týmy podle nashromážděných výroků (jejich charakteristik).

⁴⁵ KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy, Praha: Karolinum 2001, s. 16

Tým vybere z karet výrok, který jej nejlépe reprezentuje a charakterizuje, nebo vymyslí na základě nashromážděných výroků nový výrok (popř. název skupiny), krátce vysvětlí ostatním skupinám výběr výroku.

Poté v jednotlivých skupinách probíhá volná diskuse, s jejímiž závěry jsou nakonec seznámeny ostatní skupiny (pozn.: volná diskuse může být nahrazena společným vytvářením myšlenkové mapy nebo jiného písemného výstupu a přípravou závěrečné prezentace).⁴⁶

2.3.4.9 Čtení s předvídáním

Po přečtení zadané části textu předpovíme, jak bude příběh (vyprávění, popis) pokračovat, o svém tvrzení uvedeme důkazy. Po dočtení následující části textu zapíšeme, jak se příběh odvíjel doopravdy. Postup opakujeme až do přečtení celého textu.

Předpověď (P) Co si myslíte, že se stane v dalším pokračování?	Důkazy (D) Jaké pro to máte důkazy v přečtené části textu?	Po přečtení Co se doopravdy v textu stalo?

Nebo žáci dostanou k přečtení jen část textu (úvod, prostřední část, konec) a jejich úkolem je text dopsat. Také můžeme s žáky vymýšlet název pro text, u kterého je název zatajen.

⁴⁶ TONUCCI, F.: Vyučovat nebo naučit?, Praha: SVI PedF UK 1991, 57.

2.3.4.10 Podvojný deník

- a) Text si důkladně přečteme a označíme v něm nejdůležitější části.
- b) Při druhém čtení textu postupně vyplňujeme následující tabulku. Jako úryvky vybíráme podle učitele nejpodstatnější části textu. Vždy alespoň jeden úryvek ze dvou odstavců, maximálně však dva úryvky z jednoho odstavce. Počet úryvků musíme odvodit od délky a náročnosti textu. Sloupec vysvětlení můžeme vyplňovat průběžně, ale také až poté, co si text důkladně přečteme a vybereme ty nejpodstatnější úryvky. Pokusíme se v něm zachytit své pochopení daných jevů, situací, citátů, poznámek autora, ale i např. to, co vás

strana	úryvek	Vysvětlení
34	„Byl také tím nejchytřejším žákem v naší třídě.....nikdy ze sebe nedělal chytráka“	Věřím, že vedoucí by měl být inteligentní a Karel je jeden z nejchytřejších žáků v jeho třídě. Stejně důležité je, že svou inteligencí neuráží ostatní lidi, tzn. že je nejen inteligentní a může vést, ale nedotýká se tím ostatních lidí.

v souvislosti s úryvkem napadá za souvislost, nesrovnalost, otázku.⁴⁷

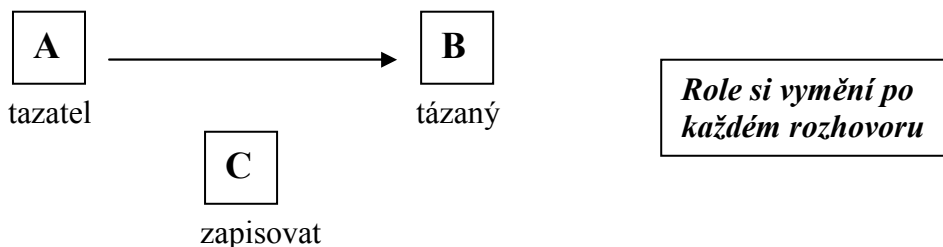
2.3.5 Vyhodnocení – metody řešení

2.3.5.1 Třífázový rozhovor

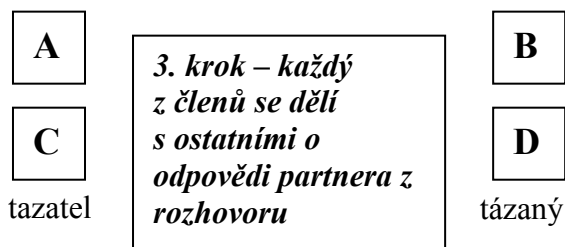
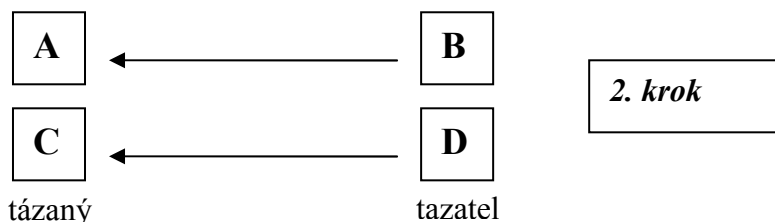
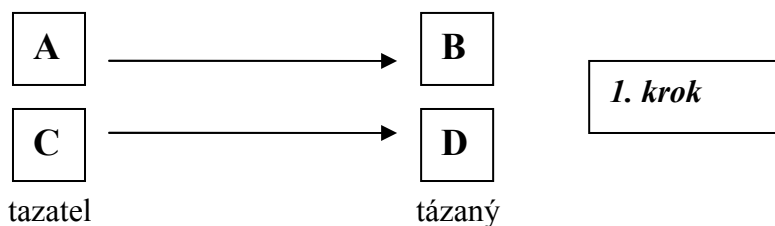
Třífázový rozhovor je kooperativní diskusní technikou, při které partneři zjišťují jeden od druhého, co si myslí o daném tématu.

⁴⁷ TEMPLE, Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Dílna psaní: od vyjádření sebe sama k psaným argumentům. Příručka VII. Praha: OSI, OSF 1998, 143.

V tříčlenném týmu se partner A se ptá partnera B, zatímco partner C zapisuje klíčové myšlenky z odpovědi B a na závěr jeho příspěvek shrne. Role se mění po každém zodpovězení otázky tak, aby všichni členové týmu měli příležitost na otázku odpovědět.



Ve čtyřčlenné skupině se A ptá B, zatímco C současně zpovídá D. Role se vymění, takže B se nyní ptá A a D se ptá C. Skupina se znovu sejde celá a členové se podělí s ostatními o odpovědi svého partnera.



Příklady použití třífázového rozhovoru:

Jako úvod k nějakému tématu: “Nač byste se chtěli v souvislosti s tímto tématem zeptat? jaké otázky vás napadají? Co už o tomto tématu víte?”

Když se účastníci mají podělit o osobní zkušenost nebo si sdělit navzájem své názory: *“Kterých tří hodnot v přátelském vztahu si nejvíce ceníte? Kdybyste se chtěli podívat do budoucnosti, kam byste se vypravili? Jaké jsou nejčastější příčiny válečných konfliktů na Zemi?”* Pro shrnutí toho, čím se žáci zabývali v hodině: *“Co pro vás bylo v této hodině nejdůležitější, která myšlenka nebo informace a proč? Jakým způsobem se dá využít to, co jste se dnes naučili?”* Ke zjištění přístupů v různých oblastech: *“Jak se vaše rodina staví k otázkám životního prostředí?”*⁴⁸

2.3.5.2 Poslední slovo patří mně

Metoda *“Poslední slovo patří mně”* je dalším ze způsobů, jak vést studenty úvahami a reflexí po přečtení nějakého textu. Dává diskusi ve třídě rámeček, ať už se hovoří o textu narativním (uměleckém) nebo informativním, naučném. Metoda je vhodná zejména pro „rozmluvení“ studentů se zábrany a ostychem.

Požádáme studenty, aby si při čtení textu vybrali jednu nebo dvě pasáže, které se jim zdají zvláště zajímavé, a které podle nich stojí za to nějak komentovat. Zvolenou pasáž si zapíší na kartičku nebo kus čistého papíru a nesmí přitom zapomenout poznamenat k citátu číslo strany. Na druhou stranu kartičky zapíší studenti svou poznámku k citátu. Studenti mohou vyjádřit nesouhlas s tím, co se v citátu říká, mohou ho nějak rozpracovat, rozvést, mohou s ním zkrátka pracovat podle svého.

Následně vyzveme studenty, aby některý z nich přečetl svůj výpisek. (Mohou to být i kartičky s výpisky pořízenými jako domácí zadání). Je velmi praktické, když student předem oznámí třídě, ze které strany citát pochází, aby celá třída mohla text sledovat.

Když student přečte vybraný citát, požádáme ostatní, aby se k němu vyjádřili. Studenti mají odhalovat, proč jejich spolužák vybral právě tento citát, a snaží se nalézt co nejpravděpodobnější důvod. Svůj názor ostatním vysvětlí. Je nutné, abychom diskusi nenechali odběhnout od tématu a abychom omezili posměšné nebo bezvýznamné poznámky.

⁴⁸ TEMPLE, Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka III, Praha: OSI, OSF 1998, 95.

Diskusi uzavřeme tím, že požádáme studenta, který vybíral citát, aby přečetl nebo sdělil ostatním své poznámky, které si k citátu připravil. Platí pravidlo: Toto je definitivní konec diskuse. Poslední slovo patří tomu, kdo vybíral citát. I učitel se musí zdržet komentáře, i když je to těžké, ale je to proti pravidlům.⁴⁹

Nyní můžeme vyvolat dalšího žáka, aby ostatním přečetl úryvek, který vybral a proces může začít nanovo. Pravděpodobně nevyvoláme v jedné vyučovací hodině (jednotce) všechny žáky, ale budeme vybírat.

2.3.6 Stanovení nového cíle – metody řešení

Ke stanovení nového cíle použijeme metody stejné jako u *“Identifikace problému”*.

3 PRAKTICKÉ POUŽITÍ PŘEDSTAVENÝCH METOD

Aby mohli žáci projít celým procesem, musí dobře zvládat jednotlivé části. Ty se dají natrénovat v rámci kratších celků na jednotlivých tématech výuky náboženství. Nyní se podíváme na to, jak aplikujeme jednotlivé metody na témata z výuky náboženství osmé třídy základní školy. Projdeme si tak prakticky všechny fáze metody *“Problem solving”* a děti tak získají potřebné dovednosti a zkušenosti, aby mohly celý postup zvládnout.

Nejdříve se seznámíme s cíli i obsahy náboženské výchovy osmého ročníku základních škol, na základě vydaných osnov. Pak budeme aplikovat popsané metody postupně na všechny hlavní celky učiva, abychom se je naučili více využívat a seznámili se s nimi podrobněji.

Obsahy a cíle výuky náboženské výchovy 8. třídy základní školy

Záměrem výběru učiva osmého ročníku je prohloubení vnímání Desatera tváří v tvář vlastní zkušenosti a aktuálním problémům naší doby. Také ho vidět jako křesťanské naplnění a Boží království jako to, co dává smysl křesťanskému úsilí o mravnost.⁵⁰

Dalším záměrem je naučit se stát před Bohem s kladnými i negativními stránkami vlastní osobnosti a objevit Boha, který uzdravuje. Jde o to prohloubit si citlivost svědomí a citlivě

⁴⁹ KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel*, Praha: STD 1994, 113.

⁵⁰ Sekretariát České biskupské konference, *Osnovy k výuce náboženské výchovy*, Praha 2004, 130

prožívat Boží odpuštění a smíření. Dále poznat křesťanskou mravnost a být k ní motivován. To je závažným krokem k rozvíjení křesťanské i lidské identity.

Symbolem tohoto ročníku je znamení spirály. Je to znamení životní cesty s jejím cílem i motivací k ní. K cíli nás také může dovést symbol hvězdy naděje nebo symbol duhy jako znamení smlouvy mezi Bohem a člověkem.

Učivo je rozděleno do několika tématických celků, z nichž se zaměříme na tyto:

V zrcadle/Pohledy vzhůru/Nový pohled

Vnitřní kompas

Svobodný život s Bohem

Obklopení láskou

Přijmout zodpovědnost

Důvěřovat v budoucnost ⁵¹

3.1 Tématický celek: V zrcadle/Pohledy vzhůru/Nový pohled

Tento naukový blok se zaměřuje na výchovu ke schopnosti rozumět sám sobě a hodnotit své jednání. Děti by měly chápat Ježíše Krista jako vzor a výzva k jeho následování jim přinese nový pohled na svět a na člověka. Ježíšova podobenství jsou jim výzvou pro hledání dobra a mravnosti.

3.1.1 Kdo jsem? – Pětilístek

Tématem vyučování je porovnávání vlastností jednotlivých dětí s vlastnostmi Ježíše, kde si dobře zafixují hlavní nosná fakta o sobě ve vztahu k Ježíši.

Cílem této části výuky je naučit se vyjadřovat svoje pocity a názory v konfrontaci s druhými žáky a uvést je do souvislosti s pocity a představami okolního světa. Dále žáci poznají, jak vnímají druzí Ježíše a na které jeho vlastnosti zapoměli.

Pomůckou budou dva čisté listy papíru a pero.

⁵¹ MUROŇOVÁ Eva, MUCHOVÁ Ludmila: Utvářet život, Brno: KNA 2009, 5-9.

3.2 Tématický celek: Vnitřní kompas

Tento naukový blok poukazuje na základy mravního rozhodování, vývoj a výchovu svědomí včetně vývoje mravního úsudku. Vychovává k zodpovědnosti vůči sobě, druhým lidem i Bohu s poukazem na důsledky vlastního jednání a mravního rozhodnutí, které je vyjádřením křesťanského postoje.

3.2.1 Svědomí a odpovědnost – Myšlenková mapa

Tématem hodiny je význam jevu nazývaného svědomí a přemýšlení o důsledcích svého jednání vůči sobě i okolí. Svědomí je zde chápáno jako vnitřní síla vedoucí člověka k závěru na tím, co již udělal nebo se chystá udělat. Svědomí je vlastně zvláštním projevem Boží přítomnosti v nás a učí nás jednat jinak než pouze ve vlastním zájmu a ve vlastním prosazování.

Cílem této části hodiny bude porovnávat vlastní svědomí a situacemi, kdy se rozhodujeme pro kladný nebo záporný mravní čin. Žáci by pak měli umět lépe cítit zodpovědnost za svá rozhodnutí vůči sobě, druhým i celému světu.

Pomůckou bude pro začátek tabule a barevné křídly nebo fixy.

Postup: Vyzveme postupně všechny žáky, aby rychle za sebou řekli, co je první napadne při vyslovení slova svědomí. Všechny výrazy bude učitel zapisovat za sebe na tabuli (např. vina, Bůh, trest, pláč, tíseň, strach, bolest, opasek, rozhodování, zpověď, smíření, odpuštění, radost, láska...). Pak se společně dohodneme na společných prvcích jednotlivých výrazů a označíme je stejnou barvou. Na jedné straně tabule nakreslíme hlavu s otazníkem a nápisem svědomí. Okolo budou jednotliví žáci připisovat svoje prohlášení opatřené jednoduchou kresbou, která podle nich vyjadřuje podstatu napsaného vyjádření (např. láska=srdce, strach=pavouk atd.). Postupně žáky dovedeme od svědomí, špatného skutku a trápení k odpuštění ve svátosti smíření.

Po splnění tohoto úkolu můžeme prodiskutovat téma rozhodování, které je aktivním jednáním a děje se obvykle po zvážení hodnot, které jsou pro nás v té chvíli rozhodující a mají největší vliv. Touto hodnotou pro nás může být obdiv, krátkodobé potěšení a peníze.

Nebo naopak čisté svědomí, klidní rodiče a v neposlední řadě všeobjímající Bůh.

Na závěr uložíme dětem domácí cvičení ve formě myšlenkové mapy, podobné té v hodině, a to na téma „rozhodování“. Co vše mne napadne ve spojení s ním. Kdy?, jak?, proč? atd. Hlavně zdůrazníme použití barev a obrázků, aby se naučili této metodě pro její další využití v životě. Musíme si uvědomit že zde záleží na naší tvořivosti. Tvořivost totiž není charakteristická jen pro některá povolání a pro některé lidi. Jedná se o universální vlastnost člověka.⁵²

Doporučení pro využití tohoto postupu:

Pro žáky, kteří mají již s touto metodou zkušenosti, může být vhodnější aby myšlenkovou mapu vytvářeli pouze ve dvojici bez přímého vedení učitele. A v další fázi prezentovali svoji verzi myšlenkové mapy ostatním dvojicím. Pro méně zdatné skupiny je možné využít toho, aby použili připravené pojmy napsané na jednotlivých kartičkách. Žáci je pak rozmístí do mapy kolem hlavního tématu a nakonec je tam přilepí. Na závěr může učitel zadat k promyšlení tyto verše z Písma:

„Na úsvitě přišel opět do chrámu a všechen lid se k němu shromažďoval. On se posadil a učil je. Tu k němu zákoníci a farizeové přivedou ženu, přistiženou při cizoložství; postavili ji doprostřed a řeknou mu: "Mistře, tato žena byla přistižena při činu jako cizoložnice. V zákoně nám Mojžíš přikázal takové kamenovat. Co říkáš ty?" Tou otázkou ho zkoušeli, aby ho mohli obžalovat. Ježíš se sklonil a psal prstem po zemi. Když však na něj nepřestávali naléhat, zvedl se a řekl: "Kdo z vás je bez hříchu, první hod' na ni kamenem!" A opět se sklonil a psal po zemi. Když to uslyšeli, zahanbeni ve svém svědomí vytráceli se jeden po druhém, starší nejprve, až tam zůstal sám s tou ženou, která stála před ním. Ježíš se zvedl a řekl jí: "Ženo, kde jsou ti, kdo na tebe žalovali? Nikdo tě neodsoudil?" Ona řekla: "Nikdo, Pane." Ježíš jí řekl: "Ani já tě neodsuzuji. Jdi a už nehřeš!" Ježíš k nim opět promluvil a řekl: "Já jsem světlo světa; kdo mě následuje, nebude chodit ve tmě, ale bude mít světlo života." (Jan 8,2-12)

⁵² GARDINER, W. Lambert: The psychology of Teaching, Belmont: Brooks/Cole, 1980, 195.

„Creativity is not a characteristic of a few professions, nor is it a characteristic of a few people. It is a universal characteristic of our species.“

3.3 Tématický celek: Svobodný život s Bohem

Tento naukový blok uvádí do tématu Desatera. Nabádá děti k vytvoření si vlastního úsudku o aktuálnosti textu Desatera. Pak by se nemělo jevit jako nějaké shora dané omezení, ale jako platný morální zákon, který je nutný pro život člověka ve světě s druhými lidmi.

3.3.1 Desatero – svoboda osvobozených – Krok za krokem

Tématem setkání bude Desatero a jeho vyjimečnost tím, že je garantováno samotným Bohem a osvobozuje od závislosti na sebemocnějším panovníkovi a dává člověku svobodu. Základním heslem této hodiny bude známé a kontroverzní: „Jedině pevný řád osvobozuje!“, ale podpořený láskou, milostí a bezmeznou trpělivostí.

Cílem hodiny je rozšíření chápání svobody o biblický pohled na ni, jako na nezasloužený dar. Děti by pak měly vnímat Desatero jako výzvu ke skutečně svobodnému jednání člověka i jako výzvu ke svobodě osvobozených.

Pomůckou nám budou volné listy papíru a psací potřeby.

Postup: Nejprve si každý ve třídě připraví tři kartičky. Jednu s velkým + (pro kladnou reakci), druhou s velkým – (pro zápornou reakci) a poslední s velkou 0 (pro nerozhodnutí). Na úvod vysvětlíme žákům, že budou nejprve reagovat na mé otázky pouze zvednutím příslušné kartičky. Tedy souhlasné, nesouhlasné a nebo nerozhodnuté. Pak můžeme začít například otázkou: „Myslíte si, že jsou omezení nutná, abychom vedle sebe mohli žít? tj. zákony, dopravní předpisy atd.“

Pak bude následovat neverbální reakce žáků, ze které můžeme určit dvojice s rozdílnými názory na námi položenou otázku. Pak požádáme obě strany o vyjádření svého názoru na danou problematiku s tím, že druhá strana nijak nezasahuje, jen poslouchá. Následně spojíme dvojice ve čtveřici a necháme je postupně obhajovat názory druhých (začínají pokaždé větou: „Existuje názor, že...“), kteří na to reagují pouze souhlasem, nesouhlasem nebo nerozhodnutím ukázáním příslušného symbolu.

Po vystřídání všech čtyř účastníků povolíme krátkou volnou diskusi ve čtyřčlenných skupinkách s cílem společné dohody na jednom společném výroku, nikoli na stanovisku (např. „diskutovat o této věci je důležité“). S výsledkem by měli souhlasit všichni. Bude tedy záležet na pochopení jednoho druhým, na síle argumentů i na síle osobnosti.

Otázky mohou být k tomuto tématu různé, ale vždy by měly směřovat k zamyšlení se nad svobodou a nesvobodou. Jsou to například: „Je Desatero aktuální i dnes, pro všechny lidi?“ nebo „Je správné, aby mi rodiče zakazovali se s někým kamarádit?“ atd.

Závěrem můžeme děti informovat o tom, že Desatero je obecně ve světě mimo okruh náboženství považováno za jakési morální minimum, ale s přesnou znalostí znění to je již horší. Když chce nějaký zákon zaručit lidem svobodné spoluzítí, měl by obsahovat tato osvědčená a Bohem potvrzená pravidla.

Doporučení pro využití tohoto postupu:

Učitel by měl mít v zásobě na téma Desatero otázky z různých pohledů a nechat žáky diskutovat o té z otázek, kde jsou zastoupeny všechny druhy názorů. Někdy je lépe doplnit škálu hodnocení o další dvě úrovně ++ (rozhodně ano) a – (rozhodně ne). V tomoto případě se + stává spíše ano a – spíše ne. Na závěr může učitel zadat k promyšlení tyto verše z Pisma:

„Taková je přece Boží vůle, abyste dobrým jednáním umlčovali nevědomost nerozumných lidí. Jste svobodni, ale ne jako ti, jimž svoboda slouží za plášť nepravosti, nýbrž jako služebníci Boží.“ (1Pt 2, 15-16)

„Pozve-li vás někdo z nevěřících a chcete tam jít, jezte všechno, co vám předloží, a pro své svědomí se na nic neptejte. Kdyby vám však někdo řekl: "Toto bylo obětováno božstvům", nejezte kvůli tomu, kdo vás na to upozornil, a pro svědomí- nemyslím vaše svědomí, nýbrž svědomí toho druhého. Proč by moje svoboda měla být souzena cizím svědomím? Jestliže něco přijímám s vděčností, proč mám být odsuzován za to, zač vzdávám díky? Ať tedy jíte či pijete či cokoli jiného děláte, všechno činite k slávě Boží. Nebud'te kamenem úrazu ani Židům, ani Řekům, ani církvi Boží, já se také snažím všem vyjít vstříc. Nehledám svůj vlastní prospěch, nýbrž prospěch mnohých, aby byli spaseni.“ (1Kor 10, 27-33)

3.3.2 Třetí přikázání: Otroci výkonu – Třífázová akvarijní diskuse

Tématem této hodiny bude třetí přikázání v souvislosti s vnímáním hodnoty času a potřeby člověka k času odpočinku i slavení. Pro křesťany má čas slavení a odpočinku konkrétní podobu ve svátečních dni. Děti by tento den neměly chápat jako další povinnost, ale jako právo na volný čas a odpočinek, úzce související s darem svobody.

Cílem je rozlišení různých způsobů vnímání času i různých způsobů jeho trávení a uvědomit si i tlak dnešní doby na výkon a trávení volného času zahálkou a zábavou. Uvědomíme si zároveň vysokou hodnotu času stráveného ve společenství s Bohem, který daleko převyšuje čas trávený prací a výkonem.

Pomůckou bude pouze kruh z židlí uprostřed třídy.

Postup: Rozdělíme žáky do tří skupin – nejlépe rozpočítáním. Žáci, kteří jsou členy první skupiny, se posadí do středu diskusního kruhu a ostatní se rozsadí okolo. Pak uvedeme první otázku: „Co je to čas?“ a necháme první skupinu diskutovat 10 minut o tomto tématu. Moderátorem může být učitel nebo někdo z diskutující skupiny. Po ukončení diskuse se do středu posadí druhá skupina a první přejde do vnějšího kruhu. Bude následovat otázka: „Co všechno se může stát za jednu minutu - v kladném i záporném smyslu?“ a opět 10 minut diskuse druhé skupiny. Třetí část žáků bude diskutovat nad otázkou: „Jakými různými způsoby lidé zabíjejí čas a co si tom myslíme?“.

Po ukončení všech tří diskusí vyzveme postupně všechny účastníky, aby reagovali na názory ostatních skupin. Podle počtu dětí omezíme čas tak, aby se dostalo na všechny. Každému poskytneme stejnou dobu, bez výjimek, a budeme důsledně dbát na dodržování ticha ostatních.

Na závěr si připomeneme, že Bůh je s námi v každý čas a když jsme v pravý čas na pravém místě, můžeme vnímat jeho přítomnost plnými doušky. Zdůrazníme také, že čas je důležitou součástí našeho života.

Doporučení pro využití tohoto postupu:

Může být užitečné nelosovat do skupin, ale záměrně děti do skupin rozdělit. Aby se nestalo, že jedna skupina bude argumentačně dobře vybavena a ve druhé skupině budou žáci nesmělí a nebo neschopní diskuse. Ti co sledují tuto diskusi do ní nesmí zasahovat, ale měli by si zaznamenávat argumenty, které je zaujaly pro závěrečnou diskusi, která může probíhat například tak, že žáci začínají slovy: „zaujal mne výrok Marušky – čas je jako řeka, protože...“ Na závěr může učitel zadat k zamyšlení tyto verše z Písma:

„Oči všech s nadějí vzhlížejí k tobě a ty jim v pravý čas dáváš pokrm, ...“ (Ž 145, 15)

„Všechno má určenou chvíli a veškeré dění pod nebem svůj čas: Je čas rození i čas umírání, čas sázet i čas trhat; je čas zabíjet i čas léčit, čas bořit i čas budovat; je čas plakat i čas smát se, čas truchlit i čas poskakovat; je čas kameny rozhazovat i čas kameny sbírat, čas objímat i čas objímání zanechat; je čas hledat i čas ztrácet, čas opatrovat i čas odhazovat; je čas roztrhávat i čas sešívát, čas mlčet i čas mluvit; je čas milovat i čas nenávidět, čas boje i čas pokoje. Jaký užitek má ten, kdo pracuje, ze všeho svého pachtění?“ (Kaz 3, 1-9)

3.4 Tématický celek: Obklopení láskou

Děti již mají zkušenost s vinou vlastní i vinou ostatních a jsou schopni zakrývat své provinění. Na jedné straně touží po odpuštění, ale na druhé se vzpírají. Musíme je ujistit o potřebě odpuštění od Boha, což je především svátost smíření. Kristu umřel za naše hříchy, vykoupil nás a zachránil od následků dědičného hříchu. Znamení kříže se stává znamením Krista a jeho utrpení za nás.

3.4.1 Vina a obrácení – Teploměr

Tématem této výuky je vina a odpuštění na základě vlastních zkušeností se strachem a vinou. Tu pak můžeme zakrývat a nebo bagatelizovat, ale též přiznat si ji.

Cílem bude posoudit provinění jako součást našeho žití a poznat, kdy vinu popíráme a hledáme výmluvy. Setkání se s odpuštěním po přiznání viny je nám pak výzvou k následné změně našeho jednání.

Pomůckou nám bude sešit a psací potřeby.

Postup: Na tabuli před hodinou napíšeme jednoduchou otázku. Například: „Je porušení zákazu rodičů hřích?“ Jistě si ji žáci po příchodu všimnou a budou o ní přemýšlet. Nejdříve je požádáme, o vyjádření jejich osobního názoru tak, že se postaví na určité místo ve třídě. Ten kdo je přesvědčen, že je to rozhodně hřích, se postaví do prostoru před tabulí. Ti, kdo si myslí, že to hřích není, zaujmou místo na pomyslném opačném konci osy, na druhém konci třídy, a ti, co nevědí, nebo si nejsou zcela jisti, se postaví na pomyslné ose buď uprostřed, nebo blíže k jednomu z pólů. Děti musí vědět, že se jejich názory nedostanou mimo třídu, tedy se zde musí cítit bezpečně, aby byly schopny vyjádřit svůj názor bez obav, i když dopředu vědí, že není zrovna chválihodný.

Po ukončení řazení, necháme jednotlivé skupiny na opačných pólech obhájit svůj postoj, a tak přetáhnout na svou stranu nebo alespoň na svou polovinu některé z nerozhodnutých. Argumenty vyhraněných, za kterými si skupiny stojí, sepíší. Jsou zformulovaným vyjádřením jejich postojů. Zástupci obou skupin přednesou všem, za čím si stojí a proč. Nerozhodní mohou klást otázky a pravděpodobně se rozběhne diskuse. Po jejím skončení zopakujeme původní otázku a vyzveme všechny žáky, aby znovu zaujaly pozice. Z porovnání obou teploměrů vyvozují žáci závěry – pokud někdo změnil pozici, proč, který argument ho přesvědčil.

V další hodině postoupíme k pojmům vina a odpuštění. Připomeneme žákům jejich argumenty z minulé hodiny (výhodné je mít je napsané na flipovém papíru). Budeme se dále zabývat názorem, že porušení zákazu jako hřích cítí a do jaké míry. Je možné opakovaně použít metodu teploměru a diskusi věnovat dostatek času, popř. sehrát scénku na téma např. pozdní příchod domů, porušení zákazu kouření, apod.

V závěru aktivity bychom společně měli dojít k přesvědčení, že vina je pochybení člověka. Stáváme se jím vinnými před Tvůrcem života před Bohem. Boží spravedlnost však stojí

proti hříchu a ne proti hříšníkovi a vypovídá o nekonečné Boží lásce a milosrdenství. Žádný člověk není bez viny a nejlépe je se k ní postavit čelem a litovat jí. Vinu nelze vymazat, ale Bůh ji může ve své dobrotě odpustit. Po přiznání viny se tak setkáme s odpuštěním, které pro nás znamená veliké ulehčení a dává nám novou sílu do dalšího lepšího života.

Doporučení pro využití tohoto postupu:

Teploměr můžeme používat kdykoli potřebujeme rychlou orientaci v názorech žáků. Daří se toto využít i jako psychohygienický prvek, prvek k uvolnění případného napětí. Žáci se projdou, protáhnou, uvolní. Alternativou může být vztyčená paže kolmo ke stropu na jedné straně a spuštěná kolmo k podlaze jako druhý pól. Při této alternativě žáci nemusí opustit svá místa.

Na závěr může učitel zadat k promyšlení tyto verše z Písma:

„A odpusť nám naše viny, jako my jsme odpustili těm, kdo se provinili proti nám.“

(Mt 6,12)

„A tak tedy: Jako jediné provinění přineslo odsouzení všem, tak i jediný čin spravedlnosti přinesl všem ospravedlnění a život. Jako se neposlušností jednoho člověka mnozí stali hříšníky, tak zase poslušností jednoho jediného mnozí se stanou spravedlivými. K tomu navíc přistoupil zákon, aby se provinění rozmohlo. A kde se rozmohl hřích, tam se ještě mnohem více rozhojnila milost, aby tak jako vládl hřích a přinášel smrt, vládla ospravedlněním milost a přinášela věčný život skrze Ježíše Krista, našeho Pána.“

(Řím 5,18-21)

„Tak i my, když jsme byli nedospělí, byli jsme otroky vesmírných mocí. Když se však naplnil stanovený čas, poslal Bůh svého Syna, narozeného z ženy, podrobeného zákonu, aby vykoupil ty, kteří jsou zákonu podrobeni, tak abychom byli přijati za syny.“

(Ef 4, 3-7)

3.5 Tématický celek: Přijmout zodpovědnost

Tento naukový blok je věnován nakládání s konflikty. Postupným odpoutáváním se od rodiny se dítě individualizuje a získává jiné vazby. Hledá způsoby vzájemného soužití s ostatními lidmi formulované v Desateru. Nemá cenu žákům předkládat hotové návody, ale měli by si svou cestu najít sami.

3.5.1 Co je to konflikt? – Filtr

Tématem této hodiny bude definování konfliktu s orientací na novozákonní texty, kde je zřetelné jednání člověka, který byl v konfliktu s Ježíšem. Bible zachycuje člověka a jeho vztah k Bohu a Boha k člověku, který se nachází v různých situacích. I v situacích konfliktních, které patří nezbytně k životu. Bůh tyto konflikty nezpůsobuje, nepodporuje ani jen nepozoruje. On pokaždé zasahuje jinak, tak jak je to nejlepší, tak aby vyústění směřovalo k dobru a spravedlnosti.

Cílem setkání bude, aby byly děti schopny analyzovat svůj postoj a své reakce při konfliktu a použily ve svém jednání pozitivní způsob, kdy tedy mohou ocenit svoji křesťanskou motivaci a mohou se tak stát sami „tvůrcem pokoje“.

Pomůckou nám bude pouze čistá tabule a křídly.

Postup: Nejdříve si zopakujeme probíraný text o vyhnání prodavačů z chrámu Ježíšem (Jan 2,13-25), i když ho většina dětí bude znát. Pak nakreslíme na tabuli obrázek filtru (trychtýř) a pod ním velikou baňku. Žákům vysvětlíme, že text o Ježíši je vložen do filtru, ve kterém zůstane vše nepodstatné a do baňky propadne pouze pět klíčových slov celého příběhu. Ve dvojicích se pak budou snažit na těchto pět klíčových slov přijít, když budou hotovy, napíší je dolů do baňky. Po vystřídání všech zúčastněných v diskusi vybereme společně pět slov, na kterých se shodneme.

Po splnění úkolu si každý sám запиše do poznámek příslušná klíčová slova probíraného textu a nadále mu budou platnou pomůckou pro domácí přípravu, nehledě na snadnou zapamatovatelnost.

Na závěr shrneme tento celek připomenutím toho, že konflikt patří i do života křesťanů. Že si nemusíme za každou cenu nechat všechno líbit. Do konfliktů bychom měli právě vstupovat pro smíření, spravedlnost a lásku k člověku. Konflikt je pro nás výzvou, když do něj vstupujeme jako „tvůrci pokoje“ s vírou a nadějí v pomoc Boží.

Doporučení pro využití tohoto postupu:

Lze vybrat i jiné biblické pasáže a žáci na ně mohou aplikovat tuto metodu:

„Má rád přestoupení, kdo má rád hádky, kdo si zvyšuje vchod, říká si o zkázu.“ (Př 17, 19)

„Postíte se jenom pro spory a hádky, abyste mohli svévolně udeřit pěstí. Nепostíte se tak, aby bylo slyšet váš hlas na výšině.“ (Iz 58, 4)

„Skutky lidské svévole jsou zřejmé: necudnost, nečistota, bezuzdnost, modlářství, čarodějství, rozbroje, hádky, žárlivost, vášeň, podlost, rozpory, rozkoly, závist, opilství, nestrídmost a podobné věci. Řekl jsem už dříve a říkám znovu, že ti, kteří takové věci dělají, nebudou mít podíl na království Božím. Ovoce Božího Ducha však je láska, radost, pokoj, trpělivost, laskavost, dobrota, věrnost, tichost a sebeovládání. Proti tomu se zákon neobrací. Ti, kteří náležejí Kristu Ježíši, ukřižovali sami sebe se svými vášněmi a sklony. Jsme-li živi Božím Duchem, dejme se Duchem také řídit.“ (Gal 5, 19-25)

3.6 Tématický celek: Důvěřovat v budoucnost

Tento naukový blok je přemýšlením o vizích konce světa. Proč máme dát ve svém jednání přednost životu a řídit se Desaterem? Důvodem je důvěra v budoucnost a v ideál Božího království. Nebe nebo ráj jsou pro křesťany výzvou, aby svým životem toto království zosobňovali už nyní. Děti rády sní a utíkají do světa snů před nároky světa. Mohou to být úteky negativní z reality, nebo pozitivní do duchovního života, kdy se promítnou i do života konkrétního.

3.6.1 Nová nebesa a nová země – I.N.S.E.R.T

Posledním tématem je přemýšlení o budoucnosti, včetně konce světa. Souvisí to úzce s otázkou života: „Odkud jsem a kam jdu?“ a pomůže nám to prožít radost z blížícího se Božího království už dnes.

Cílem je vnímat souvislost obrazů společenství lidí a Boha na konci a na začátku Bible.

Děti se pak mohou lépe otevřít vnímání věčnosti ve svém životě a mohou tak svým životem ukazovat okolí Boží lásku.

Pomůckou nám budou dva spolu související texty Gn 2, 8-14 a Zj 21, 3-5. Tedy „první nebesa a první země“ odkazující na „Nová nebesa a novou zemi“.

Postup: Dáme oba texty žákům, aby si je pozorně přečetli. Předtím jim dáme instrukci, že si v průběhu čtení, nebo až po něm, mají označit „fajfkou“ to, co již znají, pro ně nové informace znaménkem plus a nakonec otazníkem označí myšlenky, o kterých by se rádi dozvěděli více. Poté, co dokončí individuální práci je učitel vyzve, aby mu sdělili, kde si udělali značky, a učitel to zapisuje do příslušných sloupců na tabuli. Přičemž se může stát, že stejná informace je ve dvou i více sloupcích, protože pro někoho šlo o informaci novou, pro jiného známou a jiný žák by se mohl chtít o této věci dozvědět více.

Po splnění úkolu bude následovat řízená diskuse. Abychom probrali všechny tři sloupce, musíme myslet na rozložení času, který máme k dispozici. Zde se dozvíme, proč zde žáci udělali příslušné značky.

Na závěr podpoříme v žácích potřebu snít, protože to patří k podstatě každého člověka. Bůh zachraňuje ty, kteří mu důvěřují. Bohem stvořený ráj, který byl lidmi zneužit, bude opět vybudován. Je to příslib Boží, který dává životu smysl. Bůh nechce, aby země vypadala tak, jak dnes vypadá. Můžeme tento vzhled změnit a věřit v budoucnost, která je naplněním příslibů Božích.

Doporučení pro využití tohoto postupu:

Pro zkušenější skupiny můžeme text ze Zjevení rozšířit o části, které popisují Nový Jeruzalém, Boží trůn a zástupy Svatých atp. Pro méně zkušené skupiny můžeme uvést méně značek např. jen jednu + označující tu informaci, která pro ně byla nová. Zároveň můžeme i značky přidat např. ! (to si nedovedu vůbec představit). Tím podpoříme rozšíření představivosti žáků. Je dobré mít tuto metodu vyzkoušenou na kratším textu a až poté přistoupit k delšímu a složitějšímu textu, jako je např. tento:

„Když seděl na Olivové hoře a byli sami, přistoupili k němu učedníci a řekli: "Pověz nám, kdy to nastane a jaké bude znamení tvého příchodu a skonání věku!" Ježíš jim odpověděl: "Mějte se na pozoru, aby vás někdo nesvedl. Neboť mnozí přijdou v mém jménu a budou říkat 'já jsem Mesiáš' a svedou mnohé. Budete slyšet válečný ryk a zvěsti o válkách; hleďte, abyste se nelekali. Musí to být, ale to ještě není konec. Povstane národ proti národu a království proti království, bude hlad a zemětřesení na mnoha místech. Ale to vše bude teprve začátek bolestí. Tehdy vás budou vydávat v soužení i na smrt a všechny národy vás budou nenávidět pro mé jméno. A tehdy mnozí odpadnou a navzájem se budou zrazovat a jedni druhé nenávidět; povstanou lživí proroci a mnohé svedou a protože se rozmůže nepravost, vychladne láska mnohých. Ale kdo vytrvá až do konce, bude spasen. A toto evangelium o království bude kázáno po celém světě na svědectví všem národům, a teprve potom přijde konec. Když pak uvidíte 'znesvěcující ohavnost', o níž je řeč u proroka Daniele, jak stojí na místě svatém - kdo čteš, rozuměj - tehdy ti, kdo jsou v Judsku, ať uprchnou do hor; kdo je na střeše, ať nesestupuje, aby si vzal něco z domu; a kdo je na poli, ať se nevrací, aby si vzal plášť. Běda těhotným a kojícím v oněch dnech! Modlete se, abyste se nemuseli dát na útěk v zimě nebo v sobotu. Neboť tehdy nastane hrozné soužení, jaké nebylo od počátku světa až do nynějška a nikdy již nebude. A kdyby nebyly ty dny zkráceny, nebyl by spasen žádný člověk; ale kvůli vyvoleným budou tyto dny zkráceny. Tehdy, řekne-li vám někdo: 'Hle, tu je Mesiáš nebo tam', nevěřte! Neboť vyvstanou lžimesiášové a lžiproroci a budou předvádět veliká znamení a zázraky, že by svedli i vyvolené, kdyby to bylo možné. Hle, řekl jsem vám to už předem. Když vám řeknou: 'Hle, je na poušti', nevycházejte! 'Hle, v tajných úkrytech', nevěřte tomu! Neboť jako blesk ozáří oblohu od východu až na západ, takový bude příchod Syna člověka. Kde je mrtvola, slétnou se i supi. Hned po soužení těch dnů se zatmí slunce, měsíc ztratí svou zář, hvězdy budou padat z nebe a mocnosti nebeské se zachvějí. Tehdy se ukáže znamení Syna člověka

na nebi; a tu budou lomit rukama všechny čeledi země a uzří Syna člověka přicházet na oblacích nebeských s velkou mocí a slávou. On vyšle své anděly s mohutným zvukem polnice a ti shromáždí jeho vyvolené do čtyř úhlů světa, od jedněch konců nebe ke druhým. Od fíkovníku si vezměte poučení: Když už jeho větev raší a vyráží listí, víte, že je léto blízko. Tak i vy, až toto všechno uvidíte, vězte, že ten čas je blízko, přede dveřmi. Amen, pravím vám, že nepomine toto pokolení, než se to všechno stane. Nebe a země pominou, ale má slova nepomnou. O onom dni a hodině však neví nikdo, ani andělé v nebi, ani Syn; jenom Otec sám. Až přijde Syn člověka, bude to jako za dnů Noé: Jako tehdy před potopou hodovali a pili, ženili se a vdávaly až do dne, kdy Noé vešel do korábu, a nic nepoznali, až přišla potopa a zachvátila všechny - takový bude i příchod Syna člověka. Tehdy budou dva na poli, jeden bude přijat a druhý zanechán. Dvě budou mlít obilí, jedna bude přijata a druhá zanechána. Bděte tedy, protože nevíte, v který den váš Pán přijde. Uvažte přece: Kdyby hospodář věděl, v kterou noční hodinu přijde zloděj, bděl by a zabránil by mu vloupat se do domu. Proto i vy buďte připraveni, neboť Syn člověka přijde v hodinu, kdy se nenadějete. Když pán ustanovuje nad svou čeledí služebníka, aby jim včas podával pokrm, který služebník je věrný a rozumný? Blaze tomu služebníku, kterého pán při svém příchodu nalezne, že tak činí. Amen, pravím vám, že ho ustanoví nade vším, co mu patří. Když si však špatný služebník řekne: 'Můj pán nejde', a začne bít své spoluslužebníky, hodovat a pít s opilci, tu pán toho služebníka přijde v den, kdy to nečeká, a v hodinu, kterou netuší, vyžene ho a vykáže mu úděl mezi pokrytci; tam bude pláč a skřípění zubů.' (Mt 24, 3-51)

3.7 Modelová situace – příklad výuky

Tématem bude uchopení sedmého a desátého přikázání, tedy vlastnit a darovat. Svobodný pro dávání znamená být nezávislý na majetku, který nám svěřil Bůh, abychom s ním dobře nakládali a s rozmyslem rozvíjeli to, co máme. Měli bychom přemýšlet tak, aby nám nebyl majetek jen k vlastnímu prospěchu, ale i k dobru druhým lidem.

Cílem bude vztah k osobnímu majetku, který nás nechá nezávislými a svobodnými.

Pomůckou nám budou sešit, psací potřeby, barevné pastelky a doma přístup na internet.

Postup: Krok 1: Učitel si s dětmi povídá v „komunitním kruhu“ – děti si předávají dokola kamínek a pak reagují. „Jak se máte?“ – je první otázka učitele. Po objetí kruhu následuje další – „Co vás trápí?“. Po chvíli začne Jarda popisovat, že se mu ve třídě všichni smějí, protože si nestahuje z internetu oblíbenou muziku. Cítí se trapně a nedělá to hlavně kvůli tomu, že si myslí, že je to nelegální a dokonce trestné. Ostatní žáci bouřlivě reagují. Jedni negativně a jiní pozitivně. Obecně ale nikdo přesně neví, co s tím a jak to opravdu je. V komunitním kruhu jsme tedy identifikovali problém, odhalili jsme ho, ale pořádně nevíme v čem spočívá.

Krok 2: Učitel ukáže žákům, jak použít metodu „teploměr“. Napravo je teplota mínus padesát stupňů a tam se může postavit ten, kdo vůbec netuší, o čem je řeč, nebo mu je to „volné“, nebo se mu to nezdá vůbec důležité. Nalevo je teplota plus padesát stupňů a zde se postaví ten, kdo si myslí, že je to veliký problém, který je třeba řádně ihned vyřešit. Doprostřed třídy do neutrální zóny půjde ten, kdo si není jistý. Po rozestavení na ose teploměru každý vysvětlí, proč se nachází na tomto místě. Důležitá je atmosféra naprosté důvěry, pohody a bezpečí, aby každý mohl opravdu svobodně vyjádřit svůj názor. Hlavně nikoho do ničeho nenutit, nemoralizovat a nehrozit. Jeden určitě stahuje a myslí si, že je to legální, jiný stahuje a myslí si, že je to nelegální a tedy dobrodružné, pak tu budou ti, co nestahují, protože nemají jak. Pak budou následovat ti, co nestahují, protože se to nedělá atd. Názory shrneme a budeme se snažit společně zjistit, co je a co není legální „stahování“ hudby, filmů a softwaru z internetu. To je naším cílem.

Krok 3: Následovat bude analýza problému. Použijeme metodu „myšlenkové mapy“. Rozdělíme třídu do tří skupin a dbáme na to, aby zde byly zastoupeny všechny názory, jak byly prezentovány na „teploměru“, to proto, aby nevznikla skupina s jednoznačným názorem, a tedy nudná skupina s jediným cílem a názorem na věc. Zadání tehdy bude znít: „Vytvořte myšlenkovou mapu, ve které shrnete vše, co nyní o daném problému víte? Tedy co je a co není legální v oblasti stahování z internetu. Na tento úkol budou použity velké archy papíru a množství barevných fixů, aby při následné prezentaci jednotlivých skupin všichni dobře viděli. Prezentace v délce dvou minut dobře odhalí slepá místa a nevědomosti. Učitel může na tabuli v průběhu jednotlivých prezentací tvořit na jejich základě jakousi centrální myšlenkovou mapu daného problému. Zde bude vidět, co víme, i to, co si myslíme, že víme. Následuje opět práce ve skupinách, kde si na základě

předešlých úvah žáci položí jednotlivé otázky, které z toho pro ně vyplývají. Např. Jakými zákony se to řídí? Jaké jsou za to postihy? Mluví o tom bible? Zde se uvidí jestli se umí dobře ptát. Protože umět se ptát, je dovednost, která je posune o další krok vpřed. Poté skončí výuka a jako úkol na další hodinu odpoví na dané otázky. Tím si osvojují dovednost vyhledávat informace např. z různých zdrojů.

Krok 4: V další hodině budeme tvořit hypotézy. Co o našem problému říká bible? Krádež! Budeme společně hledat klíč, místa v bibli, kde se hovoří o krádeži. Vybrat příklady z NZ i SZ, hledat různá řešení.

Nechat je uvést vlastní představu o tom, jak v tomto případě jednat správně. Uvést dobré příklady z praxe. Třeba nepotřebují stahovat to, co právě letí v rádiu či TV, ale ukázat spoustu dobré legální křesťanské muziky, o které nemají ostatní ani tušení. Opět hledají a nalézají. Mají připravené odkazy a některá vydavatelství, kde je stahování legální, či za minimální poplatek. Dobrá řešení si každý napíše na kartu a pak řadí podle důležitosti a správnosti. Vytvoří si tím plán priorit, co můžou udělat, co je podle nich dobré a důležité. Měli by se sami svobodně pro něco důležitého v této věci rozhodnout a do příště zkusit zrealizovat.

Krok 5: Následovat bude vyhodnocení metodou třífázového rozhovoru. Ve trojicích jeden odpovídá, druhý se ptá a třetí zapisuje. Následně se vystřídají, aby každý zaujal všechny pozice. Pak se všichni posadí do kruhu a probírají to, co se jim podařilo zrealizovat, kam se dostali, bylo-li to k něčemu, kde by dnes stáli na teploměru, co by dopsali a co vyškrtli z myšlenkové mapy. Vrací se k jednotlivým fázím, opravují je a doplňují, již zkušenosti v této problematice. Jsou tedy už dál, nebo ne a proč.

Po splnění úkolu žáci opět hledají, co je trápí a co je pro ně problém. Vyberou si další téma a řeší jej, a rostou, a to je naším cílem.

V závěru si připomeneme, že majetek a vlastnictví je součástí našeho života. Ať chceme nebo nechceme, jsme závislí na osobním majetku i bohatství země, ve které žijeme. A než si něco přivlastníme, musíme se přesvědčit, že to nevlastní nikdo jiný. Za jakých podmínek si to můžeme s jeho souhlasem vzít. Neuděláme-li to, tak se možná dopouštíme krádeže a i tato nejistota nám ubírá na osobní spokojenosti.

Nespokojenost a nejistota nás mohou dále v budoucnosti vést k nedovoleným a nesprávným praktikám, které nás odvrátí od naší cesty k Bohu.

Na závěr může učitel diskutovat nad těmito verši z Písma:

„Nikomu nebud'te nic dlužni, než abyste se navzájem milovali, neboť ten, kdo miluje druhého, naplnil zákon. Vždyť přikázání nezczizoložíš, nezabiješ, nepokradeš, nepožádáš a kterákoli jiná jsou shrnuta v tomto slovu: Milovati budeš bližního svého jako sebe samého. Láska neudělá bližnímu nic zlého. Je tedy láska naplněním zákona.“ (Řím 13,8-10)

ZÁVĚR

Ve své práci jsem vybral z velkého množství metod a postupů, ty, které pomohou učitelům náboženské výchovy lépe uchopit probíranou látku a zároveň také žákům lépe ji pochopit a zapamatovat si ji pro další využití ve svém životě. Musíme mít neustále na paměti, že úkolem výchovy náboženství je být více křesťanem, ne pouze mít více vědomostí.⁵³ Na což poukazuje i pastorální teolog pan docent Opatrný.

Omezením bude pro učitele jistě nejasně ohraničený čas, který bude potřebný na aplikaci zde probraných metod. Vše logicky záleží na mnoha faktorech, jako je počet dětí, jejich chuť do práce, aktuálnost probírané látky, vnější vlivy a současná kondice žáků i mezilidské vztahy ve třídě, v rodině i ve společnosti. Proto zde záměrně neudávám počet hodin nebo minut ve, kterých by se mělo nastíněné téma probrat. Dalším omezením pro mne byl malý počet lehce dostupných a zkušených učitelů náboženství na konzultace ohledně mnou navržených postupů. Učitelé náboženství se v dnešní době ocitli, ne vlastní vinou, na okraji hodnotového žebříčku společnosti. Proto je jejich tahounem ne prestiž a hmotné zajištění, jako tomu bylo u nás před válkou, ale láska k dětem a ke Kristu. Nesmírně je za to obdivuji a nedivím se, že jsou tak těžko k mání.

Zpracoval jsem zde několik učebních postupů, které charakterizují celek metody Problem solving. Pro usnadnění práce učitelů s tímto materiálem, jsem zde uvedl požadavky na pomůcky a vhodné podmínky i příslušné biblické texty pro následné diskuse

⁵³ OPATRŇY A.: Můžeme se ještě změnit?, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 1995, 21.

k probíraným tématům. Nad těmito texty mohou žáci dále přemýšlet o dříve probrané látce a použít získané vědomosti na základě Písma.

Je dobře si uvědomit význam učení pro člověka, pro jeho psychiku a pro jeho přežití vůbec. Je větší, než je tomu u kteréhokoli jiného živočicha. Lidské instinkty jsou sice mocné, ale jsme jimi řízeni podstatně méně určitě než ostatní tvorové. Daleko více se musíme učit skoro všemu, co potřebujeme umět, proto je dětství tak dlouhé. Tento nedostatek však zároveň představuje naši největší výhodu: dovedeme se daleko lépe přizpůsobit různým podmínkám svého životního prostředí.⁵⁴

Doufám, že touto touto prací pomohu učitelům náboženství v jejich poslání a jejich žákům v pochopení Kristovy lásky.

Mohu zde navrhnout nějaké obecné strategie a principy, a mohu poukázat na důležitost kontextu při uplatňování strategie a zásad. Zbytek je na vás⁵⁵ milí učitelé. Dopadá-li věc výchovy dobře, pak tomu je díky jiné síle, jiné moci, jíž se vychovatelské usilování s radostí podřizuje: díky Bohu.⁵⁶

⁵⁴ ŘÍČAN Pavel: Psychologie – příručka pro studenty, Praha: Portál 2005, 160.

⁵⁵ ENNIS Robert H: Logic in Teaching, Englewood: Prentice-hall 1969, 461.

„I can suggest some general strategy and principles, and I can point out the importance of context in the application of the strategy and principles. The rest is up to you.“

⁵⁶ PALOUŠ Radim: Čas výchovy, Praha: SPN 1991, 227.

Přehled použitých symbolů a zkratek

1Kor	- 1. list sv. apoštola Pavla Korint'anům
1Pt	- 1. list sv. apoštola Pavla
2Pt	- 2. list sv. apoštola Pavla
ČR	- Česká republika
Ef	- List sv. apoštola Pavla Efezanům
EU	- Evropská unie
Gal	- List sv. apoštola Pavla Galat'anům
Gn	- 1. kniha Mojžišova
Iz	- kniha Izajáš
Jan	- Evangelium podle Jana
Kaz	- Kniha Kazatel
MŠMT ČR	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
Mt	- Evangelium podle Matouše
NZ	- Nový zákon
Př	- Kniha Přísloví
RVP	- rámcový vzdělávací program
RVP ZV	- rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Řím	- List s. apoštola Pavla Římanům
SZ	- Starý zákon
TV	- televize
Zj	- Kniha Zjevení sv. apoštola Jana
Ž	- Kniha Žalmů

Seznam literatury

Bibliografie

- BĚLECKÝ Z. a kol.: Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Praha: VÚP 2007
- CANFIELD, J., WELLS, H.: Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků, Praha: Portál 1995
- ČAČKA Otto: Psychologie dítěte, Tišnov: Sursum 1996
- ČÁP Jan: Psychologie pro učitele, Praha: Portál 2001
- ČECHOVÁ Barbara a kol.: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí, CSIO 2006
- ENNIS Robert H: Logic in Teaching, Englewood: Prentice-hall 1969
- FISHER, R.: Učíme děti myslet a učit se, Praha: Portál 1997
- FONTANA David: Psychologie ve školní praxi, Praga: Portál 2003
- GARDINER, W. Lambert: The psychology of Teaching, Belmont: Brooks/Cole, 1980
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, Olomouc: HANEX 2000
- HELUS Zdeněk: Psychologie, Praha: Fortuna 1995
- KAPRÁLEK Karel: Jak napsat a používat individuální vzdělávací program, Praha: Portál 2010
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: Reformu dělá učitel, Praha: STD 1994
- KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola, Praha: Portál 1997
- KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy, Praha: Karolinum 2001
- KOLÁŘ Z.: Vyučování jako dialog, Praha: Grada 2007
- KOPŘIVA, P. - NOVÁČKOVÁ, J.: Respektovat a být respektován, Kroměříž: Spirála, 2005
- LOKŠOVÁ Irena: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole, Praha: Portál 1999
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: Výukové metody, Brno: Paido 2003
- MUROŇOVÁ Eva, MUCHOVÁ Ludmila: Utvářet život, Brno: KNA 2009
- OPATRŇNÝ A.: Můžeme se ještě změnit?, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995
- PALOUŠ Radim: Čas výchovy, Praha: SPN 1991
- PORTMANNOVÁ Rosemarie: Hry pro tvořivé myšlení, Praha: Portál 2000

RUTOVÁ, N.: Učím s radostí, Praha: Strom 2003
ŘÍČAN Pavel: Psychologie – příručka pro studenty, Praha: Portál 2005
SILBERMAN M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování, Praha: Portál 1997
SPILKOVÁ, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha: Portál 2004
ŠTECH, S.: Škola stále nová, Praha: Karolinum 1992
TONUCCI, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha: SVI PedF UK 1991
VÁGNEROVÁ Marie: Psychologie problémového dítěte školního věku, Praha: Karolinum 1997
VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie, Praha: Karolinum 1999

Církevní dokumenty

Sekretariát České biskupské konference, Osnovy k výuce náboženské výchovy, Praha 2004

Ostatní

MEREDITH, K., STEEL, J.L., TEMPLE Ch.: Kooperativní učení. Příručka V. Praha: OSI, OSF 1998

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha, MŠMT 2001

TEMPLE, Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Dílna psaní: od vyjádření sebe sama k psaným argumentům. Příručka VII. Praha: OSI, OSF 1998

TEMPLE, Ch., STEEL, J.L., MEREDITH, K.: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka III. Praha: OSI, OSF 1998

VÚP: Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Plzeň: Bílý slon 2007

Internetové zdroje

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1450/O-ZARAZENI-NABOZENSTVI-DO-ZAKLADNICH-SKOL.html/> - 21/01/2010 10:11

Srovnávací tabulky k tomuto vývoji náboženské scény poskytuje Český statistický úřad on-line www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4110-03.

Seznam registrovaných náboženských subjektů nabízí Ministerstvo kultury ČR on-line www.cns.mkcr.cz/cns/

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1746/nabozenstvi-ve-skolach-v-souladu-s-ramcovymi-vzdelavacimi-programy.html/> - 21/1/2009 10:09

http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2230 – 25/01/2009 09:38

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/> 18/04/2010 11:30

http://www3.mkcr.cz/cns_internet/ 8/4/2010 15:15

Anglická anotace (English annotation)

Application of the "Problem solving" to the Religious education

This dissertation work deals with the practical application of teaching methods "problem solving" in the lessons of religion with all its pros and cons.

It deals with issues in the teaching of religious education 8th classes of elementary schools, using only the Czech language and suggested topics, which are set out in the curriculum of religious education Roman Catholic Church in 2004, for use in the diocese of Hradec Králové.

The first part is devoted to learning theory, regulations, curriculum and teaching plans of the relevant legislation with regard to the specifics and the territorial limits. The following section presents the individual applicable methods in the "problem solving" with respect to the development of key competencies of students. And in the last section are selected appropriate methods discussed in details and presented on topics discussed in the teaching of religious education lessons. The course of instruction and the subsequent reactions of students and teachers alike are drawn appropriate recommendations to the methods already fully applicable.

In conclusion, the proper methods for teaching religious education in the 8th elementary school classroom are described in detail for any interested teachers of religion. There are summarized several teaching practices that characterize the whole Problem solving methods. To facilitate the work of teachers in this material are listed on the equipment requirements and suitable conditions and the biblical texts for the subsequent discussion of the issues were discussed. Above these texts, pupils can also think about the previous subject matter and apply knowledge gained in the Scriptures.

Key words:

education, school, religion, problem solving, teaching methods

Příloha

Registrované církve a náboženské společnosti – podle Ministerstva kultury ČR

Apoštolská církev
Bratrská jednota baptistů
Buddhismus Diamantové cesty linie Karma Kagjü
Česká hinduistická náboženská společnost
Českobratrská církev evangelická
Církev adventistů sedmého dne
Církev bratrská
Církev československá husitská
Církev Ježíše Krista Svatých posledních dnů v Čes. republice
Církev Křesťanská společenství
Církev Nová naděje
Církev řeckokatolická
Církev římskokatolická
Církev živého Boha
Evangelická církev augsburského vyznání v České republice
Evangelická církev metodistická
Federace židovských obcí v České republice
Jednota bratrská
Křesťanské sbory
Luterská evangelická církev a. v. v České republice
Mezinárodní společnost pro vědomí Krišny, Hnutí Hare Krišna
Náboženská společnost českých unitářů
Náboženská společnost Svědkové Jehovovi
Novoapoštolská církev v ČR
Obec křesťanů v České republice
Pravoslavná církev v českých zemích
Ruská pravoslavná církev, podvorje patriarchy moskevského a celé Rusi v České republice
Slezská církev evangelická augsburského vyznání
Starokatolická církev v ČR
Ústředí muslimských obcí
Višva Nirmala Dharma⁵⁷

⁵⁷ http://www3.mkcr.cz/cns_internet/8/4/2010