
OBSAH

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Co je kritické myšlení?.....	9
1.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení	10
1.2 Třífázový model učení.....	11
1.2.1 První fáze – evokace.....	12
1.2.2 Druhá fáze – uvědomění si významu.....	13
1.2.3 Třetí fáze – reflexe	13
1.3 Metody kritického myšlení.....	14
2 Pojem školní projekt, projektová metoda	15
2.1 Fáze školního geografického projektu.....	17
2.1.1 Příprava projektu	18
2.1.2 Realizace projektu.....	18
2.1.3 Presentace projektu	19
2.1.4 Hodnocení projektu	19
2.1.5 Využití projektu.....	19
TVŮRČÍ ČÁST	20
3 Projekt Karnola 2020.....	21
3.1 Historie Karnoly a textilní výroby na Krnovsku	22
3.2 Začínáme.....	24
3.3 Orientace na mapách.....	27
3.4 Příroda a krajina	30
3.5 Po stopách tradice	32
3.6 Lidé kolem nás.....	36
3.7 Hospodářství v našem regionu	38
3.8 Inspirace z domova i zahraničí.....	40

3.9 Projektujeme: vytváříme výsledné dílo	42
3.10 Závěrečná beseda	43
Závěr	45
Seznam tabulek, schémat, grafů, obrázků.....	46
Seznam použité literatury	48
Seznam zdrojů	51
Seznam příloh	52
PŘÍLOHY	53

ÚVOD

Denně chodíme či projíždíme bez povšimnutí kolem budov, které ztratily svou funkci. Málokdo z nás se pozastaví u zchátralé továrny s rozbitými okny a zpustlými fasádami. Tyto objekty ztratily své původní využití a ekonomicky i fyzicky deprimují své okolí. I v Krnově, ve kterém od narození žiji, můžeme spatřit průmyslové objekty zející prázdnotou, které stojí stranou zájmu města či soukromých investorů a dále narušují kvalitu prostředí kolem sebe. Ve své bakalářské práci se zabývám možným řešením tohoto problému za přispění návrhu žáků vedoucího k záchraně těchto průmyslových budov.

Hlavním cílem mé práce je naplánovat metody a formy výuky, kterými by žáci měli postupně dospět k návrhu řešení výše zmíněného problému a zapojit se tak do činnosti, která přinese našemu městu prospěch. Mají-li však žáci vytvořit nějaký námět, musí se nejprve o objektu dozvědět více informací. Chtěla bych naplánovat výuku, kterou žáky postupně interaktivně seznámím s geografickou polohou, přírodou, historií, strukturou obyvatelstva a hospodářstvím města, kde se daný objekt nachází. Cílem je také vyvolat u žáků zájem o dění ve městě a vytvořit u nich pozitivní a vřelý vztah k domovu. Žák by si měl uvědomit, že má-li ve svém životě rozumět současnému světu, měl by především chápat život v místě svého bydliště.

Velmi vhodnou metodou k dosažení výše uvedených cílů je školní geografický projekt, jehož podstatou je řešení problému, který opravdu existuje a prostorově je orientován na místní obec nebo region. Žák má problematiku nejen pochopit, ale také navrhnout možné řešení. Projektovou metodu bych ráda propojila s prvky kritického myšlení, což je další oblast, které se věnuji. S kritickým myšlením jsem se poprvé setkala až na vysoké škole v semináři Úvod do pedagogiky. Tato metoda výuky mě zaujala natolik, že jsem v lednu roku 2010 začala navštěvovat základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ve své bakalářské práci se budu snažit uplatnit to, čemu jsem se v kurzu naučila, aby výsledný produkt byl co nejefektivnější. Kritické myšlení považuji za jednu z velmi vhodných metod výuky, kdy škola vede žáky a studenty k přemýšlení o sobě i o světě kolem sebe, nikoli jen k zapamatování si co největšího množství poznatků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CO JE KRITICKÉ MYŠLENÍ?

Na kritické myšlení se v dnešní době nahlíží z různých úhlů pohledu, proto v odborné literatuře nelze najít jednoznačně přijímanou definici. Podívejme se nyní alespoň na několik názorů různých autorů.

M. A. DiSpezio chápe kritické myšlení jako „specifické myšlenkové postupy, které nám pomáhají lépe interpretovat a používat různé informace. Tyto myšlenkové postupy zahrnují dovednosti, jako je schopnost předvídat, schopnost činit přesná pozorování určitých jevů, schopnost zobecňovat, schopnost porovnávat, schopnost odhalovat skryté předpoklady, schopnost porozumět souvislostem, schopnost odhalit analogie či schopnost nalézat příčiny.“ (DiSpezio 2002, s. 7)

Podle E. Urbanovské „je každé kritické myšlení závislé na schopnosti interpretace, analýzy, vytváření smysluplných úsudků a zdůvodňování všech provedených úvah. Myslet kriticky znamená nejenom pasivně vstřebávat přicházející informace, ale také s nimi umět při využití všech myšlenkových operací aktivně pracovat.“ (Urbanovská 2006, cit. v Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 14)

O. Hausenblas říká, že „kritické myšlení přemýšlí nejen o příčinách a důsledcích, ale také, jak se to týká nás a jak někoho jiného, komu co slouží a zda o tom víme dost informací. Kritické myšlení je životní modus – vztah ke světu a životu.“ (Hausenblas 2007, s. 24)

D. Klooster charakterizuje tento pojem v pěti bodech a já nabízím jeho zkrácenou verzi. (Plné znění jeho definice uvádím v příloze 1)

„Tedy za prvé: **Kritické myšlení je nezávislé myšlení.** Nevyhnutelnou podmínkou kritického myšlení je vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Studenti a žáci musejí pociťovat svobodu myslet za sebe samé.

Za druhé: **Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.** Kritické myšlení je proces, který skutečně provádějí studenti a učitelé s fakty, která se naučili. Kritické myšlení se chápe tradičního učení a činí ho osobním, smysluplným, užitečným a také trvalým.

Za třetí: **Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.** Skutečné učení se na každé úrovni vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které povstávají z žákova vlastního zájmu a jeho potřeb.

Za čtvrté: **Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.** Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé

důvody. Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vyniká to jejich řešení.

Za páté: **Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.** Učitelé kritického myšlení proto využívají mnoha výukových strategií, kterými podněcují dialog a diskusi, také práci ve skupinách, debaty a vůbec rozmanité způsoby zveřejňování psaných prací žáků.“ (Klooster 2000, cit. v Steelová 2007, s. 7–9)

Posledně zmiňovaný názor oceňuji jako velmi přínosný pro všechny, kdo se kritickým myšlením zabývají. Tato definice podle mého názoru nejlépe vystihuje všechny vlastnosti kritického myšlení, definuje jeho podstatu, stanovuje hranice tohoto pojmu a ujasňuje význam kritického myšlení na rozdíl od většiny autorů, kteří se dívají na věc často jen z jednoho úhlu pohledu.

Z prostudované literatury a poznatků z návštěvy kurzu mohu učinit závěr a vyjádřit své stanovisko ke kritickému myšlení. Za prvé bych upozornila, že kritické myšlení není v žádném případě jev negativní. Mnoho z nás chápe pojem „kritika“, „kritické“ na základě své vlastní zkušenosti spíš záporně. Když v běžném jazyce řekneme, že někdo něco kritizoval, bývá to na 99 % ve smyslu „záporně hodnotil, odsuzoval, vytýkal chyby, upozorňoval na nedostatky“. Kritické myšlení však spočívá v něčem jiném. Žák může uplatnit svobodu v myšlení, rozvíjet se a zdokonalovat se v zadaných úkolech. **Kritické myšlení je podle mého názoru schopnost porozumění učivu a následné využití získané informace k dalšímu rozvoji osobnosti.** Kritické myšlení svými metodami, postupy a technikami výrazně podporuje schopnost vyjadřování, komunikace, samostatné práce a všeobecné sociální kompetence. Lze ho rozvíjet a trénovat od útlého dětského věku. Je možné se mu věnovat u žáků všech věkových skupin.

1.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Mezinárodní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, dále jen RWCT) je ze všech programů podporujících kritické myšlení nejznámější a nejrozsáhlejší. Vznikl v roce 1997 z iniciativy Mezinárodní čtenářské asociace (IRA), University of Northern Iowa a projektu Orava. Česká republika se zapojila do první vlny účastnických zemí. V současné době probíhá ve více než třiceti zemích světa. Do dnešního dne se ho zúčastnilo přes desítky tisíc učitelů a miliony studentů. (Blažková 2005)

V České republice je program od roku 2000 realizován za podpory občanského sdružení Kritické myšlení, které nabízí kurzy RWCT různého obsahu. N. Rutová o kurzu RWCT říká: „Jeho jedinou „ideologií“ je demokratický přístup ke vzdělávání, zato konkrétních metod, jak utvářet svobodně myslícího člověka v procesu vyučování, nabízí téměř nekonečné množství.“ (Rutová 2000)

Stejně jako program RWCT, tak i jeho kurzy si kladou cíle, které jsou přehledně shrnuty v tabulce 1.

Tabulka 1: Cíle programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Cíle programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení	
1.	• Využívat čtení a psaní k podnícení potřeby celoživotního vzdělávání.
2.	• Rozvíjet samostatné myšlení žáků, tvořivě přistupovat k novým situacím.
3.	• Využít diskuse, práce ve skupinách, debaty jako zdroje myšlení ve společnosti.
4.	• Klade důraz na stálou spolupráci žáků, využívá kooperativních metod.
5.	• Žák vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení.
6.	• Tvořivě přistupuje k novým situacím a respektuje názory jiných.
7.	• Třída je otevřená novým nápadům a netradičním řešením.
8.	• Zohledňuje skutečné žákovy zájmy a potřeby.

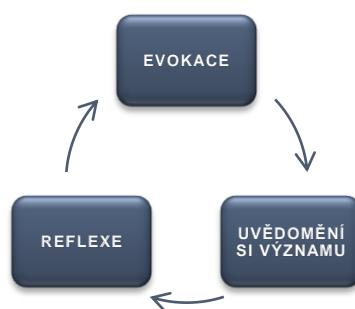
Zdroj: Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 10–11

1.2 Třífázový model učení

Program RWCT je založený na tzv. třífázovém cyklu učení: evokace – uvědomění si významu – reflexe (dále jen E – U – R), který je znázorněn ve schématu 1. Hojně je využíván pedagogickým konstruktivismem. V Pedagogickém slovníku je konstruktivistická pedagogika vysvětlována jako „pedagogické hnutí, které prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu“. (Průcha 1995, s. 102) Model E – U – R obsahuje rady, co a v jakém pořadí má žák při učení dělat, aby se skutečně něčemu naučil, pochopil to a uměl použít. Východisko modelu hledejme i v psychologických výzkumech zaměřených na proces učení

a fungování mozku. H. Košťálová tvrdí, že „výuka postavená na tomto cyklu respektuje přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se žáka. Stává se efektivní, protože sleduje potřeby učícího se jedince – dává mu dost intelektuálních i emocionálních stimulů, a to cestou, která vzbuzuje žákův zájem o učení.“ (Košťálová 2002, s. 15) V následující části se na základě několika prostudovaných zdrojů pokusím stručně vysvětlit podstatu jednotlivých fází. (Hausenblas, Košťálová 2006, s. 54–55)

Schéma 1: Model E – U – R



1.2.1 První fáze – evokace

Schéma 2: Metody vhodné pro evokaci

- braistorming
- kmeny a kořeny
- pětílístek
- diamant
- V-CH-(D)
- kostka
- myšlenková mapa
- klíčová slova

V počáteční fázi si žák samostatně a aktivně vybavuje, co již o tématu ví nebo co si myslí, že ví. Je to první aktivační činnost, která ho přinutí, aby o tématu začal přemýšlet. Při zkoumání tématu si dělá v hlavě pořádek. Určité povědomí o tématu krystalizuje do jistot a otázek, což vyvolává v dětech zvědavost a touhu ověřit si vlastní hypotézu, tedy zjistit, jak „to vlastně je“. Učitel by v průběhu evokace neměl zasahovat do projevu žáků, rozhodně by neměl žákům sdělovat ihned odpovědi na vzniklé otázky. Jeho úkolem by mělo být pouze usměrňovat, navigovat, vést, povzbuzovat k myšlení a pozorně naslouchat. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 32–33; Hausenblas, Košťálová 2006, cit. v Steelová 2007, s. 9–10; Košťálová 2000, s. 43)

1.2.2 Druhá fáze – uvědomění si významu

Schéma 3: Metody vhodné pro uvědomění si významu

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

čtení s otázkami

podvojný deník

párové čtení

řízené čtení

skládankové učení

Tato etapa nabízí žákovi nové informace a myšlenky, a to např. prostřednictvím čteného textu, zhlédnutím filmu, poslechem přednášky, vyprávěním pamětníka, návštěvou muzea, galerie, skanzenu nebo experimentováním. Je to fáze studia, během níž má učitel na žáka nejmenší vliv. Prioritním cílem vyučujícího je v této fázi udržet zájem žáků vyvolaný při evokaci. Dobře prováděná fáze uvědomění si významu buduje v dětech trvalou chuť učit se a poznávat. Žák touto částí musí projít s plným vnitřním nasazením. Nejvýznamnější je žákova aktivita a tvůrčí přístup. V průběhu práce s novými informacemi si žák rozšiřuje pochopení tématu, uvědomuje si, zda novým informacím rozumí či nikoli, hledá souvislosti a vztahy s poznatky dřívějšími, odpovídá si na své otázky, staví mosty mezi starým a novým. Tím upevňuje svou vědomostní strukturu, rozšiřuje ji a zdokonaluje. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 34–35; Hausenblas, Košťálová 2006, cit. v Steelová 2007, s. 11–13; Košťálová 2000, s. 43)

1.2.3 Třetí fáze – reflexe

Schéma 4: Metody vhodné pro reflexi

Vennův diagram

(V)-(CH)-D

srovnávací tabulka

pětilístek

klíčová slova

poslední slovo patří mně

T-graf

Na třetí fázi předkládaného modelu učení se při výuce často zapomíná nebo na ni nezbyvá čas, i když je stejně závažná jako fáze předešlé. Je důležité, aby se reflexi v hodině věnoval potřebný čas. Bez ukončené reflexe zůstává dítěti i učiteli nejasné, co dítě doopravdy pochopilo. Důsledkem toho je, že žákovi chybí důležitý článek pro další učení. Cílem třetí fáze procesu učení je, aby žák byl schopen formulovat nové poznatky svými slovy, aby jim rozuměl a uvažoval o nich, aby se zamyslel nad smyslem nové informace, co nového mu přinesla, do jaké míry prohloubila jeho dosavadní poznatky, jak je změnila, co je mu jasnější a co zatím pořád neví nebo kde si ještě není jistý. Žák si při reflexi dělá v hlavě pořádek, ujasňuje si postupy učení a myšlení, uvědomuje si, jak se změnilo

jeho původní představy, domněnky, názory a objasňuje si, co by měl příště udělat jinak. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 36–37; Hausenblas, Košťálová 2006, cit. v Steelová 2007, s. 13–15; Košťálová 2000, s. 43)

1.3 Metody kritického myšlení

Metody rozvíjející kritické myšlení jsou nezbytnou součástí výše zmíněných fází třífázového cyklu E – U – R. H. Grecmanová a kol. uvádí, že metody kritického myšlení „zapojují žáky do aktivního přemýšlení, přičemž je však nenutí studovat abstraktní logické postupy. Žáci jsou vedeni k vytváření si vlastních názorů, k racionální volbě mezi dvěma kompetitivními myšlenkami, k zodpovědné debatě o daných problémech, ke spolupráci s ostatními, respektování odlišných názorů, uvědomění si, jak prožité zkušenosti mohou ovlivnit postoje a vnímání lidí.“ (Grecmanová, Novotný, Urbanovská 2000, s. 50)

Používání metod kritického myšlení se objevuje v českých školách stále častěji, což také dokazují výsledky dotazníkového šetření (viz příloha 3), kde každý oslovený učitel uvedl, že v hodině zeměpisu používá metody kritického myšlení. Na otázku: „Jak často metody kritického myšlení používáte?“ už nebyla odpověď tak příznivá. Více než polovina učitelů odpověděla: „poměrně málo“.

Při zařazování metod do výuky je však nezbytné také přihlídnout k tomu, zda námi zvolená metoda je vhodná pro konkrétní fázi. Ne všechny se totiž hodí pro použití ve všech částech třístupňového modelu učení. Příklady metod vhodných pro danou fázi byly uvedeny po stranách ve schématu 2, 3 a 4 (s. 12–13) při vysvětlování podstaty jednotlivých etap třífázového cyklu E – U – R. Z dotazníku vyplývá, že oslovení učitelé nejčastěji používají metody vhodné pro evokaci a reflexi.

Popis jednotlivých metod bude uveden v třetí části bakalářské práce v rámci školního geografického projektu.

2 POJEM ŠKOLNÍ PROJEKT, PROJEKTOVÁ METODA

V poslední době jsme často svědky šíře významu pojmu školní (geografický) projekt, jak ve sdělovacích prostředcích, odborných publikacích, tak ve školní praxi. Přesvědčila jsem se o tom v dotazníkovém šetření (viz příloha 3), kde oslovení učitelé na otázku: „Co si představujete pod pojmem školní geografický projekt?“ odpovídali velmi rozdílně. Například: Školní geografický projekt je „dlouhodobá činnost studentů na dané téma, tvorba výstupů, mezipředmětové vztahy“ nebo „kolektivní práce žáků na zadané téma“. Také v odborné literatuře najdeme mnoho různých definic. Například H. Kasíková říká, že: „Projekt je specifický typ učebního úkolu, v kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný.“ (Kasíková 1997, s. 49) J. Kašová chápe projekt jako „integrované vyučování, které staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů“. (Kašová a kol. 1995, s. 73) G. Petty rozumí projektem zcela jednoduše blíže neurčeně práci v rozsahu 12–60 hodin. (Petty 1996, s. 213) Já se přikláním k názoru H. Kúhnlové, která o školním geografickém projektu říká: „Základem poznání je osobní zkušenost žáka. Projekt nepředkládá učivo formou soustavných slovních informací. Vede žáka k uplatňování vlastní aktivity a tvořivosti, k schopnosti rozhodovat a k podnikavosti. Učí ho kriticky hodnotit informace a řešit jednoduché problémy.“ (Kúhnlová 1999, s. 47)

H. Kúhnlová ve své publikaci také píše, že „školní geografický projekt je metoda hojně používaná ve vyspělých evropských zemích, v USA a v Kanadě“ (Kúhnlová 1999, s. 47) Tato informace mě zaujala a začala jsem se o ni více zajímat prostřednictvím internetu. Zjistila jsem, že tato metoda výuky je opravdu ve značné míře úspěšně využívána v USA, Švýcarsku, Rakousku, Německu. Například v jednom německém projektu, jehož název zní „Plastik, Dosen, Müll, Papier – vermeiden oder trennen wir!“, což v překladu volně znamená „Plasty, plechovky, odpadky, papír – vyhýbejme se jim nebo je třídme!“ bylo smyslem zapojit žáky do činností, při nichž si uvědomí, jak člověk ovlivňuje svým chováním kvalitu životního prostředí na Zemi. Děti v tomto projektu vyráběly hudební nástroje a oblečení ze všech možných odpadků, zkusily si také výrobu ručního papíru, navštívily spalovnu odpadů, továrnu na kompostování, tiskárnu papíru, zhlédly film, hrály divadlo, absolvovaly řadu přednášek, zamýšlely se nad několika otázkami, např. „Proč recyklovat?“, vyhledávaly informace na internetu, připravovaly prezentaci na závěrečnou párty, pracovaly ve skupinkách i samostatně. Jejich práci dosvědčují fotografie (viz obrázek 1), jejich činnosti jsou názorným příkladem vhodných aktivit v projektu.

Obrázek 1: Příklad zahraničního projektu



Zdroj: Projektwoche am Geschwister-Scholl-Gymnasium 2004

Dá se říci, že i do českého školství se pomalu projektová výuka po více než 70 letech začíná vracet. Dokazují to opět výsledky dotazníkové šetření (viz příloha 3), kde každý oslovený učitel odpověděl, že ve výuce zeměpisu využívá projektovou výuku. Podle dotazníku projektová výuka probíhá například na téma: obec, ve které žijí nebo výstavba fiktivního města apod.

Školní geografický projekt vychází z konkrétní a aktuální situace. Žák musí cítit osobní vztah k řešenému problému, proto se zaměřuje na svou obec nebo místní region. K vyřešení problému žák potřebuje dostatek vědomostí a dovedností ze zeměpisu i z dalších blízkých předmětů, z toho důvodu je projekt koncipován většinou integrovaně. Úkolem žáka je navrhnout řešení, překonávat překážky, plánovat, uplatnit tvořivost, projevit aktivitu, umět se rozhodovat, vést skupinu, spolupracovat, věcně argumentovat, objevovat problémy, prosadit svou myšlenku, prezentovat své výsledky. Školní geografický projekt je vhodný pro výuku na středních školách i na druhém stupni základních škol. Na střední škole by měl být projekt obsahově náročnější a mimo jiné jeho cílem by mělo být vyvolat u žáků zájem o dění a aktuální problémy ve městě. Projekt umožňuje také efektivnější způsob hodnocení žáků, k němuž se vyjadřuje v článku v Geografických rozhledech H. Kühnlová takto: „Tradiční známkování (hodnotící povětšinou schopnost zapamatovat si poznatky) je náhle obohaceno o širší osobní hodnocení (např. slovní, pomocí tematických známek nebo bodů i jinak). Žáci (i jejich rodiče) pravděpodobně ocení, že jsou hodnoceny jejich dovednosti, snaha a píle, aktivita a samostatnost, schopnost řešit problém, tvůrčí přístup a originalita, schopnost vést tým, komunikovat na veřejnosti a další.“ (Kühnlová 2000, s. 1)

S projektem úzce souvisí projektová metoda. Podle Pedagogického slovníku je projektová metoda definovaná jako „vyučovací metoda, jíž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“

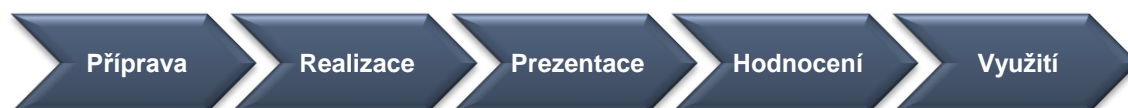
(Průcha 1995, s. 172) Na projektovou metodu tedy nahlížíme jako na organizovaný systém činností žáků a učitele sjednocující řadu dílčích metod výuky a využívající různých forem práce. Převládající roli v něm mají učební aktivity žáků směřující k dosažení cílů a smyslu projektu. Projektová metoda je velmi specifická. Vyžaduje určité změny ve vyučovacím procesu oproti tradiční výuce. Hlavním předpokladem je vytvoření pozitivní pracovní atmosféry, kde se žáci cítí bezpečně. Učitel zde plní funkci poradce, který pouze koriguje činnost žáků. Žáci se tedy učí vlastní iniciativou a aktivně se podílejí na vyučovacím procesu. (Kratochvílová 2006, s. 37–38)

Úskalím této metody (vyplývající z dotazníkového šetření, viz příloha 3) je podle oslovených učitelů její časová náročnost, jednostrannost tématu, nedostatek prostoru, problematická klasifikace, velmi obtížná příprava, projekt je náročný na pomůcky a materiální zajištění, vyžaduje dovednost práce ve skupinách, požaduje tvořivě reagovat na změny v procesu, je náročný na organizaci. Dle slov nejmenované paní učitelky: „Největším problémem je zaměstnání žáků tak, aby se všichni stejnou mírou podíleli na zhotovení projektu. Někteří žáci se velmi rádi schovávají za práci jiných.“ S tímto výrokem bych však polemizovala. Při skupinové práci o 4–5 lidech se dá podle mého názoru zajistit, aby každý měl svůj úkol a byl aktivní. Každé zadání musí být připravené tak, aby pomáhalo skupině dosáhnout společného cíle. Členové skupiny by měli spolu stále komunikovat a úkoly a role by se měly střídát, aby se rozvíjeli všichni žáci.

2.1 Fáze školního geografického projektu

V projektové výuce se lze opírat o pět fází, které jsou stručně charakterizovány v následujících podkapitolách a graficky znázorněny ve schématu 5.

Schéma 5: Fáze školního geografického projektu



2.1.1 Příprava projektu

Do této fáze spadá volba tématu, které může vzejít ze strany učitele nebo spontánně od dětí. Téma by mělo být aktuální a mělo by vycházet z každodenního života žáků, z jejich zájmů a potřeb nebo ze situací v určitém regionu či obci konkretizované známou příhodou, existujícím problémem, plánovanou výstavbou či likvidací určitého objektu atd. Následuje motivace žáků, jejíž úlohou je nejen probudit zájem o problém, ale také vyvolat chuť zapojit se do jeho řešení. Nezbytné je ujasnit si v diskusi či brainstormingu smysl a stanovit obecné i konkrétní cíle projektu, co a jak uděláme, čeho chceme dosáhnout. Zpřesňujeme si otázky a určujeme výstup projektu, to znamená, jaká bude jeho závěrečná podoba. Součástí této přípravné fáze je také časové rozvržení projektu, seznámení žáků s podklady (plánky, mapy, data, informace, fotodokumentace atd.), materiální zabezpečení a určení, kde se projekt uskuteční. Při plánování se promýšlí organizace projektu s ohledem na různá omezení, nebezpečí a zvláštnosti zkoumaného prostoru a hodnocení, jakým způsobem bude v rámci projektu provedeno a kdo se na něm bude podílet. (Kratochvílová 2006, s. 41–42; Kúhnlová 1994, s. 72–73)

2.1.2 Realizace projektu

Při realizaci projektu se postupuje podle předem prodiskutovaného plánu. Skupiny i jednotlivci se věnují řešení úkolů. Vyhledávají informace, shromažďují materiály, dokumentují, popisují, pozorují, kreslí, fotografují, dělají náčrty a schémata, pracují s historickým materiálem, provádějí měření, využívají mapy nejrůznějších měřítek, plánují, zpracovávají, hodnotí, apod. Realizace projektu rozvíjí praktické i rozumové dovednosti, tvořivé myšlení a fantazii. Pedagog v této fázi plní roli poradce, radí a pomáhá žákům. Pouze v případech, kdy se žáci odklánějí od záměrů a cílů, citlivě usměřňuje žáky, ale hlavní aktivita spočívá na dětech. Při déle trvajících projektech učitel podporuje motivaci žáků k dokončení projektu i k zodpovědnosti za výsledné dílo. (Kratochvílová 2006, s. 42; Kúhnlová 1994, s. 73)

2.1.3 Prezentace projektu

Tato fáze zahrnuje představení výsledku, k němuž žáci dospěli. Žáci v závěrečné debatě propojí výsledky činností všech skupin, objasní si příčiny řešených problémů, sjednotí se na určitém řešení a navrhnou vhodné opatření směřující k vyřešení problému. Záleží na učiteli, jaký zvolí nejvhodnější závěr této činnosti. Výstup může mít mnoho podob: např. beseda s odborníkem, výstava v budově školy, videozáznam, kniha, časopis, model, článek ve školních nebo místních novinách, vlastní realizace výletu, jarmarku, koncertu, internetových stránek atd. Prezentace projektu může být realizována pro rodiče, ve třídě pro spolužáky, ve škole mimo vlastní třídu, pro veřejnost, pro jiné instituce apod. (Kratochvílová 2006, s. 42; Kúhnlová 1994, s. 73)

2.1.4 Hodnocení projektu

Na závěr každého projektu musí proběhnout zhodnocení celého procesu od přípravy projektu přes průběh až po výsledek, a to z pohledu učitele i žáků, což vede děti k sebehodnocení a sebereflexi. Dovednost hodnotit se žáci učí postupně. Proto je vhodné hodnotit průběžně. Hodnotí se dovednosti, snaha a píle, aktivita a samostatnost, schopnost řešit problém, tvůrčí přístup a originalita, schopnost vést tým, komunikovat na veřejnosti a další. Hodnocení projektu by se mělo opírat o kritéria, která jsou s žáky předem vytvořena nebo jsou jim předložena. Zpětná reflexe je velmi důležitá pro motivaci žáků, pro vyzdvihnutí úspěchů, které se žákům povedly, ale i pro vyvarování se chyb do budoucna, a to v rovině dítěte i učitele. (Kratochvílová 2006, s. 42; Kúhnlová 2000, s. 1)

2.1.5 Využití projektu

Významnou součástí projektu je jeho využití, kdy výsledek činností žáků (návrh zlepšení situace nebo jen upozornění na existující problém) je předán např. obecnímu úřadu, majiteli firmy, policii apod. Vhodné je také vyvěsit návrh řešení na webové stránky školy nebo vytisknout článek do místních novin. Právě tato část má významný motivační a výchovný efekt. Kromě vědomostí a dovedností žák pozná své právo podílet se na veřejných záležitostech a získá odpovědnost za své činy. (Kúhnlová 1994, s. 73)

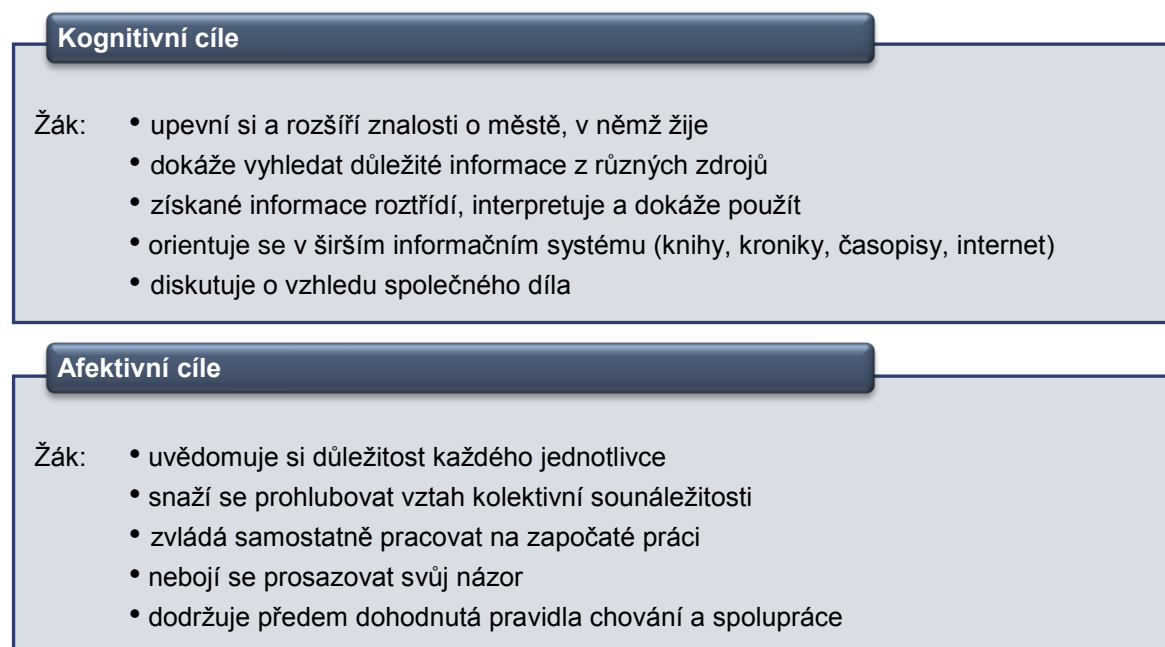
TVŮRČÍ ČÁST

3 PROJEKT KARNOLA 2020

V této části bakalářské práce bych chtěla vytvořit námět k přípravě a realizaci školního geografického projektu na téma „jak využít chátrající objekty“ na příkladu města Krnov, který by mohl aktivně posloužit nejen absolventům geografie se zaměřením na vzdělávání, ale také již zkušeným pedagogům, kteří se rozhodli změnit stávající trend a vydali se na cestu projektové výuky.

Cílem projektu, jehož název jsem zvolila „Projekt Karnola 2020“ je navrhnout očima dětí využití staré nefunkční továrny Karnola¹. V projektu bych chtěla aplikovat prvky kritického myšlení. Budu se snažit využít všechny znalosti z prostudované literatury a vlastní zkušenosti z kurzu tak, aby výsledný produkt byl co nejefektivnější. Myslím, že poznání místního regionu, což bude mým dílčím cílem, má ve všeobecném vzdělávání své nezastupitelné místo. Jeho význam spočívá v tom, že se žáci seznámí s územím, kde žijí, rozšíří si kulturní rozhled, získají vztah k životnímu prostředí, pochopí historické a regionální souvislosti. Poznání místního regionu nabízí současně příležitosti k rozvoji žákovy osobnosti a rozvíjení klíčových a odborných kompetencí, na které se zaměřují mé obecné cíle (viz schéma 6).

Schéma 6: Předpokládané obecné cíle projektu



¹ Národnímu podniku Karnola a historii textilní výroby na Krnovsku je věnována kapitola 3.1.

Psychomotorické cíle

- Žák:
- dbá na úpravu
 - podporuje rozvoj jemné motoriky při práci na výstupním díle
 - s dostupnými materiály pracuje opatrně, aby je nepoškodil
 - při pohybu třídou neruší ostatní při práci
 - využívá přestávek pro vlastní relaxaci

Sociální cíle

- Žák:
- aktivně se podílí na práci ve dvojicích či skupinách
 - snaží se vyjadřovat svá stanoviska a ostatní akceptovat
 - je schopen udělat kompromis
 - ocení průběžné výsledky své práce i spolužáků
 - upevňuje a rozšiřuje komunikační dovednosti a vzájemné vztahy ve třídě

Projekt je určen výuce zeměpisu pro žáky druhého stupně základní školy a odpovídajícím ročníkům víceletého gymnázia. Jedná se o projekt dlouhodobý, ale lze ho použít tvůrčím způsobem podle potřeb a podmínek školy. Projekt je plánován tak, aby se uskutečňoval v kombinaci školního a mimoškolního prostředí a je navržen tak, aby přirozeně podněcoval k integrovanému pojetí výuky – k propojení různých předmětů – biologie, dějepis, občanská výchova, výtvarná výchova, cizí jazyky, matematika. Obsahově je koncipován do pěti tematických celků, které pokrývají běžnou strukturu geografického poznání (geografická poloha, příroda a krajina, historie, obyvatelstvo, hospodářství). Šestý tematický celek se zabývá inspirací z domova i zahraničí a závěrečné dva bloky se věnují vlastnímu návrhu využití zchátralé továrny, vytváření výsledného díla a závěrečné besedě.

3.1 Historie Karnoly a textilní výroby na Krnovsku

Textilní tradice na Krnovsku sahá až do středověku. Již v roce 1379 tu byl založen obchodní dům se sukem a v jeho šestnácti komorách se prodávalo zboží vyrobené ve městě. Od roku 1570 vlastnili krnovští soukeníci cechovní právo a od roku 1580 měli své cechovní pečeti (viz obrázek 2). Je dobře známou skutečností, že na sklonku 18. a po celé 19. století patřil Krnov k nejproslulejším střediskům v Rakousku-Uhersku. V roce

1824 bylo v Krnově 276 soukeníků a vyráběly se již módní (kostkované) látky, velury a doeskiny. Zlomovým byl rok 1862, kdy byla otevřena největší Larischova textilní továrna vybavená prvním parním strojem. Nastal nebývalý rozmach výroby, město se začalo doslova bouřlivě rozvíjet, ne nadarmo se Krnovu začalo přezdívat „slezský Manchester“.

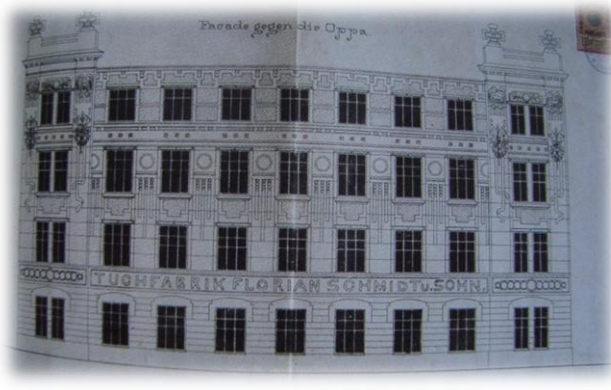
V té době byla založena i továrna Schmidt & syn (budoucí Karnola), kterou se zabývá náš projekt. Její hlavní tovární budova, vystavěná ve čtyřech stavebních etapách, tvoří výraznou dominantu pravého břehu řeky Opavy v pohledu od městského centra. Nejstarší část byla postavena podle projektu místního stavitele Ernsta Latzela z roku 1882. Jde o třípodlažní zděnou stavbu, k níž byla později přistavena kotelna a strojovna parního stroje. Směrem západním byl objekt třikrát prodloužen pětipodlažními zděnými přístavbami s bohatě zdobenou štukovanou fasádou (viz obrázek 3). Celek půdorysně opisuje zákrut řeky, který se dvojnásobným zalomením odráží v téměř 130 m dlouhé hmotě objektu. Vnitřní dvůr směrem k náměstí Míru uzavírá sklad vlny, třípodlažní obytný dům a dvoupodlažní objekty spojené se schodištěm hlavního továrního objektu dřevěným mostem. Popis objektu doplňují fotografie současného vzhledu továrny v příloze 8.

Obrázek 2: Pečetidlo cechu soukeníků v Krnově ze 17. století



Zdroj: Blucha 2007, s. 87

Obrázek 3: Továrna Schmidt & syn, plán prodloužení tovární budovy z roku 1902



Zdroj: Ryšková 2008, s. 95

Do vývoje města však bolestně zasáhla první a druhá světová válka. Co nebylo zničeno bombardováním nebo nebylo vypáleno, zničili Němci při ústupu. Mnohdy zůstaly budovy neporušeny, avšak byly zničeny stroje. Po osvobození naší vlasti Sovětskou armádou se v roce 1945 podařilo nesmírným pracovním úsilím nových českých obyvatel Krnova uvést zbývající podniky do provozu. Krnovský textilní průmysl, zredukovaný na 37 % původního stavu, začal pracovat v šesti továrnách s počtem 1 135 zaměstnanců a tento počet se postupně opět zvyšoval.

V roce 1945 na základě dekretu prezidenta republiky došlo ke znárodnění většiny vlnářských továren na Krnovsku včetně továrny Schmidt & syn a vznikl nově zřízený národní podnik KARNOLA se sídlem v Krnově, který čítal 18 závodů. V procesu dalších desetiletí docházelo ke zlepšování pracovišť, výměně zastaralého strojního zařízení a výroba národního podniku rok od roku stoupala. V roce 1969 byla Karnola největším z celkem tří výrobců látek na dámské vlněné pláště v ČSSR, zaměstnávala 2 420 zaměstnanců a vyráběla více než 2 milióny metrů všech druhů tkanin ročně. Takto Karnola prosperovala až do začátku nového milénia, kdy během tří let firma zkrachovala.

Budoucnost mnoha továrních areálů zůstala nejistá. Některé areály našly nové využití. Například továrna Alois Larisch & synové byla Vládou České republiky 8. února 2010 vyhlášena národní kulturní památkou² a stala se tím součástí nejvýznamnějšího kulturního bohatství Krnova. Výhledově bude zpřístupněna veřejnosti jako muzeum věnované místní tradici soukenické a varhanářské. Jiné objekty však zůstávají nadále prázdné, mezi nimi i továrna Schmidt & syn, která byla v nedávné době vyhlášena za technickou památku³. Továrna se rozkládá na půdorysu o rozloze přibližně 5 750 m², její technický stav vyžaduje určité opravy, jako je například výměna oken, renovace fasády apod. Uvědomme si, že její absence by v obraze města znamenala citelnou ztrátu. (Balla 2008, s. 10–11; Ryšková 2008, s. 11, 15–22; 94–97; Šupík 1962, s. 1–8; Zapletal a kol. 1969, s. 106–107)

3.2 Začínáme

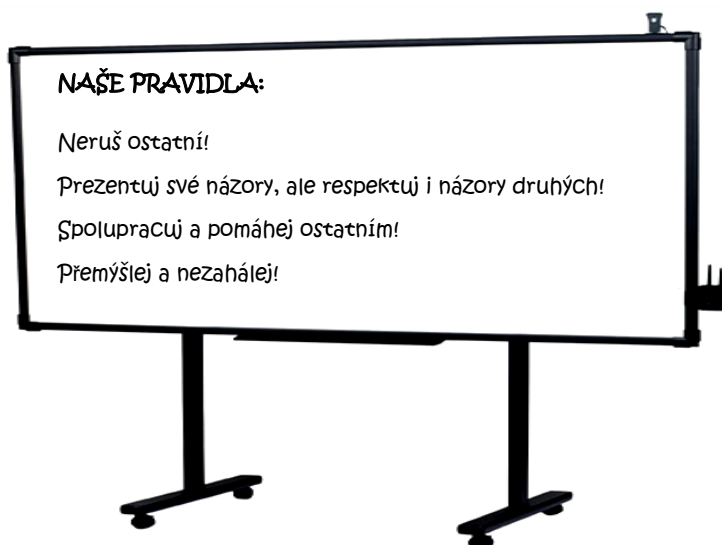
Prvním krokem by mělo být, že učitel pronese úvodní slovo a oznámí dětem, že se v následující dny, týdny, měsíce budou věnovat projektové výuce. Předpokládá se, že učitel žáky dobře zná a mají mezi sebou vytvořený určitý vztah. Může následovat krátké objasnění, co se skrývá pod pojmem projekt, projektová metoda, které může vycházet z výše uvedené teoretické části. Dále je v této chvíli vhodné společně uspořádat lavice tak, aby žáci mohli hovořit a spolupracovat v obměňujících se dvojicích i v různě početných skupinách, jak to vyžadují učební činnosti. Dáváme tím dětem najevo, že učitel

² Národní kulturní památky – kulturní památky, která tvoří nejvýznamnější součást kulturního bohatství národa, prohlašuje vláda České republiky nařízením za národní kulturní památku a stanoví podmínky jejich ochrany. (Zákon o státní památkové péči 2009)

³ Technické památky – kulturní památky, které jsou významnými doklady historického vývoje, životního způsobu a prostředí společnosti od nejstarších dob do současnosti, jako projevy tvůrčích schopností a práce člověka z nejrůznějších oborů lidské činnosti, pro jejich hodnoty revoluční, historické, umělecké, vědecké a technické. (Zákon o státní památkové péči 2009)

není jediným garantem správných odpovědí a že i on je součástí učícího se společenství. Osvědčené je uspořádání lavic do písmene U nebo do kruhu. Toto uspořádání by mělo být zachováno po celou dobu projektové výuky. Ve vstupní části je také důležité stručné objasnění pravidel, které by měli žáci dodržovat po celou dobu projektu. Pravidla (jejich příklad uvádím v obrázku 4) by měla být napsána na tabuli nebo flip tak, aby je žáci měli celý čas na očích a mohli si je kdykoli připomenout. Pro zakončování práce na základě vlastních zkušeností doporučuji zacinkání na zvoneček nebo triangel.

Obrázek 4: Pravidla práce



Zdroj: Makeno s. r. o. 2005–2007 (upraveno)

S tématem můžeme děti vhodně seznámit hrou na tzv. rychlé špiony. Učitel žáky rozdělí do 5–6 skupin. V případě, že učitel děti nezná, může použít losovací kartičky. Skupiny postupně vysílají jednotlivé členy – špióny k učiteli. Ten špiónům z jednotlivých skupin řekne jedno slovo tak, aby ho zbytky skupin neslyšely. Úkolem špiónů je co nejrychleji dané slovo nakreslit či předvést pantomimicky tak, aby skupina slovo uhodla. Jakmile jedna skupina uhodne, běží další špióni ze všech skupin pro nové slovo. Počet kol je stejný jako počet členů ve skupinách (každý je jednou špiónem). Celou dobu udržujeme svižné tempo. Po skončení se žáci zamyslí nad tím, jaké je asi čeká téma – pomůckou jsou slova, která předváděli. V našem případě by to mohla být slova: továrna, Krnov, látka, prázdnota, textil, návrh, výroba, mikroregion,... Naším tématem projektové výuky je tedy: Jak využít chátrající objekt bývalého textilního závodu Karnola? (Šebešová 2008)

Nyní bychom si se žáky měli ujasnit základní účel, cíl, smysl projektu, který nám odpovídá na otázku „Proč uskutečnit projekt?“ a pomáhá určit výstup projektu. V našem případě to je jednoduché: žák by si měl uvědomit, kde žije, zda má ke svému městu vztah, zda ho zajímá, že starý objekt Karnoly chátrá a působí nehezky na své okolí. Činnosti ve výuce by ho měly zaujmout natolik, že se začne zamýšlet, zda by s tímto problémem nešlo něco udělat a v hlavě mu začnou proudit nápady, jak tento objekt využít. Vhodnou metodou RWCT k tomuto úkolu je řízená diskuse, kdy učitel klade žákům otázky: Co myslíš, je vyřešení tohoto problému pro naši obec opravdu tak důležité? Co bude výsledkem našeho snažení? Učitel odpoví, názory a myšlenky dětí sepisuje na tabuli. Žáci si tím zároveň i ujasňují společný závěrečný výstup projektu, který by v tomto případě mohl být: vytvoření nástěnky a projekt by mohl být ukončen besedou s odborníkem. Případné fotografie (například obrázek 5) jsou skvělým doplňkem řízené

Obrázek 5: Koláž fotografií továrny Karnola



Foto: Petra Pitelková

Zdroj: Agentura pro regionální rozvoj 2005



Zdroj: Ryšková 2008, s. 94

diskuse. Tento krok je významný z hlediska motivace žáků k řešení projektu a uvědomění si přínosu svého konání.

Na závěr úvodní části je zapotřebí domluvit se s žáky na organizaci a hodnocení projektu. Mimo jiné organizační záležitosti vyplývající z požadavků učitele, je dobré pověřit

několik žáků fotografováním a zaznamenáváním nejvýznamnějších událostí po celou dobu konání projektu. V programu RWCT je běžné a významné pro postupné rozvíjení sociálních a personálních dovedností žáků vypracovávání žákova portfolia. Portfolio je nástroj, který pomáhá dokumentovat a monitorovat žakovu činnost a vyhodnocovat jeho pokrok. Žáci by si měli do portfolia shromažďovat materiály z projektu – vlastní produkty, rozdávané materiály, reflexe vlastních činností, otázky vzniklé při práci, plány řešení (své i ostatních). Způsob hodnocení probíhá formou slovního hodnocení učitelem v průběhu i závěru projektu – společné hodnocení dojmů, pocitů, úspěchů i obtíží může být zaznamenáno formou archu (viz schéma 7).

Schéma 7: Hodnotící arch

ARCH PRO SPOLEČNÉ HODNOCENÍ			
	VŽDY	OBČAS	ZŘÍDKA
Plnili jsme zadání úkolů?			
Pracovali jsme společně na řešení problému?			
Tomu kdo nerozuměl, jsme podali vysvětlení kdykoli jsme mohli?			
Dokázali jsme se dohodnout?			
Pracovali jsme tiše, abychom nerušili ostatní při práci?			
Chválili jsme se za dobrou práci a snahu?			

3.3 Orientace na mapách

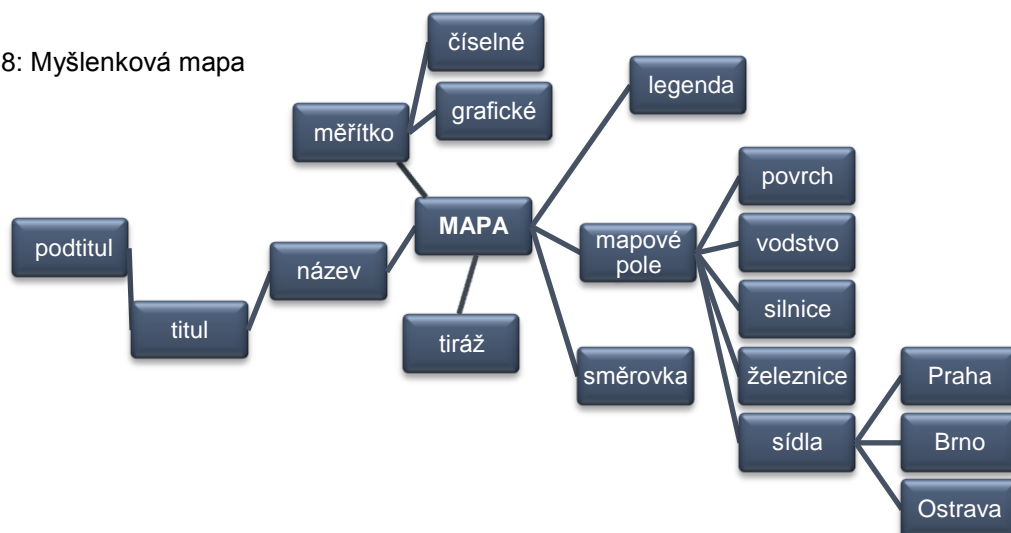
Smyslem prvního tematického celku ORIENTACE NA MAPÁCH je poznání nejen objektu Karnoly, ale i celého místního regionu prostřednictvím rozmanitých činností s mapami různých měřítek, plány a leteckými snímky města.

Cíl: Žák se důvěrně seznámí s nejrůznějšími druhy map, orientuje se v nich a umí s nimi zacházet. Žák posoudí výhodnost geografické polohy továrny z různých hledisek –

dopravní dostupnost, lokalizace služeb apod. Na konci této části by žák měl být schopen odpovědět na otázky, co je to geografická poloha, měřítko mapy atd.

V první fázi procesu učení – **evokaci** – použijeme metodu RWCT zvanou *myšlenková mapa*. Její význam spočívá v tom, že umožní žákům, aby si vybavili a přehledně uspořádali dosavadní znalosti o předkládaném námětu, v našem případě například pojmu mapa. Do středu papíru si žáci napíší slovo mapa a poté do prostoru kolem zapisují vše, co je napadne k tomuto pojmu. Může se jednat o heslovitě vyjádřené asociace, myšlenky, otázky atd. Tato sdělení spojují s klíčovým slovem. Pokud spolu nějak souvisí dílčí nápady, je možné čarami naznačovat také vztahy mezi nimi. Po skončení práce si mohou žáci navzájem ukázat, popř. okomentovat své myšlenkové mapy ve dvojicích nebo i v celé třídě. Šablonu myšlenkové mapy s názorným příkladem vyplnění uvádím ve schématu 8. (Grecmanová, Novotný, Urbanovská 2000, s. 79–80)

Schéma 8: Myšlenková mapa



Na evokaci navážeme druhou fází programu RWCT – **uvědomění si významu**. Použijeme techniku *skládankového učení*, která je založená na obecně známém faktu, že učíme-li někoho jiného, zapamatujeme si sami také mnoho informací. Žáci se rozdělí do 5 skupin náhodným výběrem lístečků nebo může rozdělení určit učitel podle svých potřeb. Na lístečcích je jednak písmeno a jednak určitý symbol. Např. A△, A✱, A○, A□, A+, B△, B✱, B○, B□, B+, C△... Nejprve žáci vytvoří skupiny podle písmen (skupina A, skupina B...). Každá skupina bude pracovat s jinou mapou (viz tabulka 2). Tyto skupiny mají za úkol obstarat si (z knihovny, informačního centra...) co největší množství map splňujících jejich kritéria a následně mapy detailně prostudovat, zorientovat se v nich, všimnout si měřítků, legendy, vnímat geografickou polohu objektu Karnola či obce Krnov,

Tabulka 2: Rozvržení skupin pro metodu skládkového učení

SKUPINA A	• plán města
SKUPINA B	• letecký snímek města, fotografie z věže, rohledny
SKUPINA C	• turistická mapa mikroregionu
SKUPINA D	• autoatlas s danou oblastí
SKUPINA E	• mapa ČR

vyřešit přidělené úkoly (viz příloha 4), ujasnit si nesrovnalosti, shodnout se na určitém zápisu. Musí se také rozhodnout, jak nejlépe naučí tomu, co nastudovali, své kolegy. Než se skupina rozejde, musí mít její členové jistotu, že každý všechno pochopil a všemu se naučil. Totéž vhodnými otázkami zjišťuje i učitel. Následuje rozdělení na skupiny podle symbolů uvedených na lístečkách. Utvoří se například skupina hvězdiček, kde bude po jednom zástupci ze skupiny A, B, C,... Žáci jeden po druhém jsou nyní v roli učitele, který má za úkol předat své znalosti z práce předešlé. Učitel musí být neustále na blízku a sledovat vývoj skupinové práce, aby včas postřehl, pokud by došlo k nějakému zásadnímu zkreslení při přenosu informací. (Šebestová 2006, s. 51–52)

Následuje třetí fáze procesu učení – **reflexe**, kdy si žáci ujasní výhody a nevýhody geografické polohy továrního areálu dnes již zkrachovalého vlnařského závodu Karnola. Využijeme k tomu *T-graf*, výborný nástroj RWCT pro znázornění a zaznamenání „pro/proti“ a „ano/ne“. Žáci si do sešitů nebo na papír načrtnou velké „T“. Tak si rozdělí plochu na dvě části. V záhlaví si levou polovinu nadepíší „výhody“ a pravou polovinu „nevýhody“. Zde budou zaznamenávat protikladné informace, fakta, názory o geografické poloze objektu. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích nebo skupinách. Nakonec se nápady sepíší na tabuli a celá třída se podílí na jejich vyhodnocení. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 91)

Jako příklad činností žáků uvádím T-graf znázorněný ve schématu 9. Žák by z něj

Schéma 9: T-graf

VÝHODY	NEVÝHODY
<p>Objekt se nachází v centru města. Dostupnost služeb do 100 m – poliklinika, MŠ, ZŠ, SŠ, kino, banka, autobusové nádraží. Nedaleko obchodní síť. Z jižní strany hlavní budovy zeleň.</p>	<p>Objekt se nachází v těsné blízkosti hlavní silnice, z toho vyplývá dopravní hluk, znečištění ovzduší. Hlavní budovu lemuje řeka Opava – nebezpečí povodní.</p>

měl vyvodit, že objekt Karnoly má výbornou geografickou polohu a v tuto chvíli je vhodný pro téměř veškeré využití. Riziko povodní je minimální, protože byla zvýšena protipovodňová ochrana a je v jednání stavba přehrady v Nových Heřminovech. Dopravní hluk by měl být snížen plánovaným obchvatem města.

Kontrolovatelným výstupem tohoto tematického celku může být myšlenková mapa, úkoly v rámci práce s mapou, T-graf a prezentace názorů při vyhodnocení T-grafu.

Tematický celek Orientace na mapách směřuje k rozvíjení dovednosti pracovat s mapami různých měřítek, spolupracovat ve skupině, učit se diskutovat, naslouchat a věcně argumentovat.

3.4 Příroda a krajina

Smyslem tematického celku PŘÍRODA A KRAJINA je vyvolat u dětí zájem o přírodu v okolí továrny Karnola.

Cíl: Žák by si měl uvědomit, jak přírodu v okolní krajině zná, jak ji vnímá, zda ji má rád a je připraven ji chránit. Žák se pokusí o základní zhodnocení kvality přírody v okolí, dovede svými slovy definovat a vysvětlit základní pojmy týkající se přírodní sféry a postupně si začne vytvářet ohleduplný vztah k přírodním zdrojům. Vzhledem k blízkosti památných stromů žák projeví znalost pojmu památný strom a vysvětlí jeho význam a způsob péče o něj.

Pro první fázi procesu učení – **evokaci** – jsem zvolila metodu *pětilístku*, která žáky podněcuje vyjádřit podstatné rysy o daném tématu. V našem případě se nabízí slovo příroda. Návod pro vyplnění šablony, která je znázorněna spolu s možnými příklady ve schématu 10, je velice jednoduchý. Na prvním řádku je obvykle podstatné jméno, které zvolí vyučující např. příroda. Na druhém řádku jsou dvě přídavná jména popisující vlastnosti prvního. Třetí řádek by měl vyjadřovat dějovou složku námětu pomocí sloves. Můžeme použít otázku: „Co dělá? Co se s ním děje?“ Čtvrtý řádek – čtyři slova vztahující se k námětu. Je vhodné uvést jej slovy: „Jak na vás působí? Co ve vás vyvolává?“ Pátý řádek je určen pro jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu, může se jednat např. o citoslovce. (Steelová 2007, s. 24–25)

Pokračujeme druhou fází procesu učení – **uvědomění si významu**, která bude probíhat mimo školu. Žáci se s biologem a vyučujícím zeměpisu vypraví k místu našeho

Schéma 10: Pětílístek



zájmu, k areálu Karnoly. Zde využijeme metodu RWCT, která se nazývá *studijní průvodce*. Žáci obdrží studijní průvodce – pracovní listy (viz příloha 5), což jsou vlastně formuláře většinou s otevřenými otázkami, nedokončenými odpověďmi, do kterých si děti dělají v průběhu výkladu učitele nebo po jeho skončení záznamy. Studijní průvodce by měly pomoci dětem nepřehlédnout méně nápadné myšlenky, probouzet myšlení vyššího řádu (srovnávání, hodnocení, argumentování), vyvolávat další diskusi. Druhou aktivitou dětí v této chvíli bude pořizování co největšího množství fotografií objektu a jeho okolí, které poslouží při pozdější práci. (Grecmanová, Novotný, Urbanovská 2000, s. 78)

Třetí část procesu učení – **reflexi** – uzavřeme jednou z nejběžnějších metod programu RWCT a to technikou *volného psaní*. Vyzveme žáky, aby v průběhu pěti minut napsali vše, co je napadne na téma: Co mi dnešní vycházka přinesla? Během stanoveného časového limitu se nesmí jejich tužka odtrhnout od papíru. Pokud jim dojdou myšlenky k danému tématu, pokračují v psaní, zapisují si pomocné věty, např. Jak bych teď mohl/a pokračovat? Teď mě nic nenapadá. Snaží se vrátit k tématu. Ve svých nápadech se nenechávají brzdit pravopisem. Není důležitá forma ani krása vznikajícího textu. Nevracejí se k tomu, co již napsali, nic neopravují ani nevylepšují. Když pět minut uplyne, vyzveme děti, aby své texty přečetly spolužákům. Kdo nechce, nemusí svůj text číst ani ukazovat. Dvojice hledají, v čem se shodly, poté se podělí o své texty s celou třídou. (Steelová 2007b, s. 26–27)

V rámci příkladu činností žáků uvádím ve schématu 11 nejdůležitější otázky ze studijního průvodce, které by žákům měly pomoci při vytváření návrhu řešení využití továrny Karnola. Žák by měl ze svého plánu vyloučit možnost využití objektu k bydlení, jednak z důvodu nebezpečí řeky a taky nevhodností oken. Dále by žák neměl uvažovat v návrhu o velké přístavbě či změně terénu v okolí kvůli památným stromům, které se zde nachází, ba naopak měl by myslet na zachování parku a přírody v okolí.

Za kontrolovatelné výstupy tohoto tematického celku považujeme vytvořený pětilístek, vyplněný studijní průvodce a sepsání aktuálních myšlenek při metodě volného psaní.

Tematický celek Příroda a krajina směřuje k rozvíjení dovednosti fotografování, průzkum terénu, pokus o hodnocení stavu krajiny v okolí továrny Karnola, uvědomit si nutnosti přispívat k udržitelnosti života na Zemi. Činnosti mají alespoň částečně ovlivnit žákovo mínění o nezbytnosti chránit všechny přírodní složky v krajině.

Schéma 11: Studijní průvodce

STUDIJNÍ PRŮVODCE

- Co přináší příroda lidem v okolí tovární haly? Odpočinek, klid, relax, zeleň.
- Je krajina v okolí továrny příhodná pro zdravé a příjemné bydlení? Krajina v okolí továrny není ideální pro bydlení. Řeka může být pro malé děti nebezpečná. Navíc hluk z hlavní silnice může být nepříjemný a riziko povodní není nevyloučitelné.
- Byl náš mikroregion v nedávné době postižen záplavami? Mohou se opakovat? Ano, ničivé povodně zasáhly Krnov v roce 1997. Záplavy by se neměly opakovat, byla provedena řada protipovodňových opatření a v jednání je i stavba přehrady v Nových Heřminovech.
- Považuješ za důležité park zachovat? Ano, určitě, zeleň a příroda je pro člověka důležitá.
- Mohou tyto chráněné stromy ovlivnit návrh využití objektu Karnoly? Ano, jsou chráněné a nemohou být skáceny.

3.5 Po stopách tradice

Smyslem tematického celku PO STOPÁCH TRADICE je přispět k širšímu povědomí o historii města, v němž žáci žijí.

Cíl: Žák získá zájem o historii města, prokáže vědomosti o rozvoji Krnova se zaměřením na textilní výrobu, umí vyjádřit, jak se pracovalo lidem v továrně, dokáže porovnat obsah plánu města Krnova z roku 1790 s aktuálním plánem města. Žák by měl prokázat porozumění pojmu technická a národní kulturní památka s uvedením několika příkladů v jeho regionu. Za nejdůležitější považují, aby si žák uvědomil, jak obohacující pro řešení využití objektu je znalost minulosti továrny i celého města.

V první fázi procesu učení – **evokaci** – využijeme metodu RWCT *kmeny a kořeny*, která je založená na kooperativní aktivitě žáků. Žáci se rozdělí do 4 skupin. Připraví si

flipový papír a fixy na dobře dostupné stanoviště. Každá skupina si vylosuje jednu zadanou otázku (viz tabulka 3). Každý člen skupiny si otázku zapamatuje – nemá ji umět odříkat doslova, ale položit ji tak, aby její smysl zůstal zachován. Nesmí si otázku zapsat. V každé skupině si děti zvolí svůj kmen, tedy toho, kdo bude zapisovat všechny informace, které mu kořeny přinesou. Kořeny jsou všichni ostatní členové skupiny. Ti se snaží přinést co nejvíce informací, návrhů ke svému kmeni tím, že sbírají odpovědi na otázku, kterou mají řešit, od co největšího počtu ostatních přítomných – pokud možno

Tabulka 3: Otázky pro metodu kmeny a kořeny

SKUPINA 1	• Co podle tvého názoru bylo každodenní pracovní náplní dělnice pracující v Karnole?
SKUPINA 2	• Co si představíš pod pojmem technická památka? Znáš nějakou v našem regionu?
SKUPINA 3	• Co víš o historii textilní výroby na Krnovsku?
SKUPINA 4	• Pokus si představit plán našeho města z roku 1790. Které budovy, objekty, scénérie na dnešním plánu nenajdeš a které jsou naopak nově vybudovány? Co se změnilo a nezměnilo za uplynulých mnoho let?

všech v místnosti. Odpovědi kořeny přinášejí svému kmeni tak, aby je nezapomněly, nesmějí si je totiž zapisovat. V závěru práce se celá skupina sejde nad svým flipem a pokusí se snesené informace roztrždit, zaujmout své vlastní stanovisko a připravit prezentaci. (Košťálová 2007)

Druhá fáze procesu učení – **uvědomění si významu** – bude rozdělena na tři části. První část bude probíhat v duchu samostudia, které je jistě také důležité k zvládnutí klíčových kompetencí žáka a pro jeho rozvoj osobnosti. Učitel do třídy přinese seznam literatury (viz schéma 12), ve kterém by děti měly najít odpovědi na některé otázky z metody kmeny a kořeny. Úkolem dětí bude obstarat si publikace z knihovny, prostudovat literaturu a vytvářet si *podvojný deník* – další metoda RWCT. Metoda podvojných deníků slouží žákům k tomu, aby si vypsali z textu myšlenky, informace, které je nějak zaujaly, a okomentovali je. Žáci by měli nejen chválit, ale také kriticky hodnotit, klást si otázky, porovnat platnost se současnou realitou. Žák by si měl uvědomovat, k čemu mu látka bude dobrá, jak ovlivní jeho navrhování využití bývalé továrny Karnola.

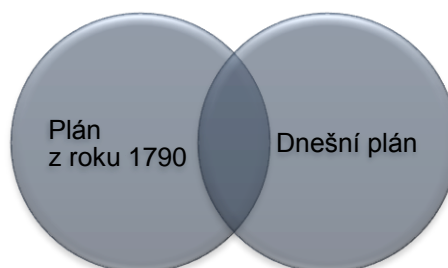
Schéma 12: Seznam literatury pro žáky k četbě

SEZNAM LITERATURY	
NÁZEV PUBLIKACE	AUTOR
Město mezi dvěma řekami: Krnov	Blucha Vladimír
Sdílné město: krnovské textilky v pohledu památkové péče	Ryšková Michaela
Krnov: historie a geografie města	Zapletal Ladislav, Blucha Vladimír
Historie města Krnova	Blucha Vladimír
Krnov: v podhůří Jeseníků	Balla Jaromír
Technické památky v Čechách, na Moravě a ve Slezsku	kolektiv autorů
Obrázky z dějin Krnova	Blucha Vladimír
100 let mechanické výroby vlněných tkanin	kolektiv autorů

Základ podvojného deníku tvoří svíslá čára uprostřed čistého listu papíru. V záhlaví se napíše název článku se stranou, kde se článek nachází, název publikace a jméno autora, jméno čtenáře a datum čtení. Na levou stranu si žáci vypíšou z textu slovo, větu, odstavec, který na ně určitým způsobem zapůsobil. Napravo od čáry by měli napsat komentář ke zvolené pasáži: Co je přimělo zaznamenat si právě ji? Co jim připomněla? Jaké otázky v nich vyvolala? V průběhu četby by se tedy žáci měli zastavovat a dělat si poznámky. Po přečtení se dobrovolníci podělí o své pocity a názory s celou třídou. Nakonec učitel položí několik otázek, kterými si ověří osvojení učiva. (Šundová 2001, s. 34)

Druhá část fáze uvědomění si významu bude zaměřena na práci s mapami. Úkolem žáků bude porovnat plán města Krnova z roku 1790 se současným plánem. Vhodnou metodou RWCT k tomuto úkolu je *Vennův diagram*. Žáci si názorně uvědomí, co mají plány společné a v čem se naopak liší. Specifické znaky plánu zapisují do příslušné množiny, znaky společné vpisují do průniku (viz schéma 13).

Schéma 13: Vzor Vennova diagramu



Ve třetí části fáze uvědomění si významu bude do vyučovací hodiny pozvána dělnice, která pracovala v Karnole. Bude dětem vyprávět zážitky a vzpomínat na léta strávená u tkalcovského stroje. Očekává se, že tato část bude pro děti obohacující, dozví se spoustu zajímavých informací ze života v továrně v druhé polovině 20. století a odpoví si na otázku z metody kmeny a kořeny: „Co podle tvého názoru bylo každodenní pracovní náplní dělnice pracující v Karnole?“

Třetí fáze procesu učení – **reflexe** - bude ukončena technikou RWCT 5 – 1 – 4, která je určená pro rychlou reflexi. Zaručuje, že každý žák bude nucen formulovat svůj názor k dané otázce. Žáky rozdělíme do skupin po pěti. Každý na svůj papír napíše jednu otázku na téma: Vliv historie města a továrny Karnola při návrhu využití objektu. Papír předá sousedovi po pravé ruce. Nyní všichni píšou odpověď na otázku, která jim přišla. To se opakuje tak dlouho, dokud se nevrátí otázka k tomu, kdo ji položil. Výsledkem jsou čtyři odpovědi na každou otázku. Čísla v názvu tedy znamenají 5 členů, 4 odpovědi na 1 otázku. (Pokorná 2006, s. 75)

Příkladem nejdůležitější činnosti žáků bude vytvoření podvojného deníku, ve kterém by neměly chybět informace a komentáře znázorněné ve schématu 14. Žák by si měl uvědomit historickou hodnotu hlavní budovy a s ohledem na to navrhnout její využití. Nabízí se vybudování například společenského sálu a reprezentačních místností.

Prvním výstupem tohoto tematického celku by měly být čtyři flipové papíry s nápady, odpověďmi dětí na otázky z metody kmeny a kořeny. Mezi další významné výstupy řadíme podvojný deník a vytvořené Vennovy diagramy. Pokud žáky skutečně navštíví dělnice, výstupem by měly být názory a komentáře ze společného sezení.

Schéma 14: Podvojný deník

Název článku: Technické památky

Název publikace: V podhůří Jeseníků: Krnov

Jméno čtenáře: Petra Pitelková

Strana: 29

Autor publikace: Jaromír Balla

Datum čtení: 29. 3. 2010

„Zahneme-li poté na Říční okruh, už zdálky spatříme průčelí továrních budov soukenické továrny Florian Schmidt a syn s dochovanou bohatě zdobenou štukovou fasádou z počátku 20. století.“

Při přečtení této věty jsem si uvědomila důležitost zachování čelní strany hlavní budovy, která tvoří charakteristickou dominantu města při příjezdu od Bruntálu. Dále je zřejmé, že se jedná o technickou památku, což může být problém, jelikož majitel by musel do obnovy velmi investovat.

V tematickém celku Po stopách tradice se nabízí procvičování dovednosti samostatně a aktivně získávat nové poznatky a při tom si osvojovat vědomosti. Celý tematický celek má velký význam pro obohacování celkového historického rozhledu.

3.6 Lidé kolem nás

Smyslem tematického celku LIDÉ KOLEM NÁS je přiblížit žákům význam sčítání lidu, domů a bytů, procvičit s nimi používání grafů a statistických tabulek.

Cíl: Žák by měl prokázat znalost práce se statistickým materiálem, schopnost výpočtů určitých ukazatelů a sestavování jednoduchých tabulek a grafů. Žák by měl umět na základě grafu vysvětlit věkové složení obyvatel místního regionu. Měl by umět zhodnotit nezaměstnanost v regionu a posoudit její vývoj. Z výše uvedeného vyplývá, že hlavním cílem následujícího tematického celku je interdisciplinární spolupráce s matematikou.

Pro první fázi procesu učení – **evokaci** – jsem záměrně vybrala metodu RWCT zvanou *kostka* kvůli jejímu názvu připomínajícímu matematiku. Tato učební strategie pomáhá žákům lépe vnímat téma a uvažovat o něm z více hledisek. Na tuto techniku je zapotřebí kostka o velikosti 15–20 cm s nápisy: popiš (Podívej se na pojem zblízka, popiš, co vidíš.), porovnej (Čemu se slovo podobá, od čeho se liší?), asociuj (Na co si vzpomeneš při vyslovení pojmu? Co ti tento pojem připomíná?), analyzuj (Napiš, z čeho se slovo skládá, jak je vytvořené.), aplikuj (Napiš, k čemu se pojem hodí, jak jej můžeme použít, co se s ním dá dělat?), argumentuj (Zkus zaujmout nějaká stanoviska. Použij pro jejich obhajobu jakékoli argumenty.). Na dané téma, v našem případě graf, je pak nahlíženo na základě pokynů kostky. Vše probíhá písemně. Každé straně kostky věnujeme 2–4 minuty. Když projdeme se žáky všechny strany kostky a žáci skončí se psaním, vyzveme je, aby se podělili s ostatními o své zápisky. (Steelová 2007b, s. 27–30)

V druhé fázi procesu učení – **uvědomění si významu** – žáci budou mít za úkol seznámit se s obsahem internetových stránek Českého statistického úřadu (www.czso.cz) a vyhledat zde informace ze sčítání lidu, domů a bytů z roku 2001 pro obec Krnov. Žáci by měli dospět k tabulkám, které jsou uvedeny v příloze 6. (Je nutno přihlídnout, že tyto informace jsou 10 let staré a upozornit na to i děti.) Z jejich hodnot budou následně v hodině matematiky sestrojovat grafy pomocí učební strategie RWCT *plánuj, mluv a nedotýkej se – jednej, manipuluj a mlč.* Žáci se rozdělí do čtyř skupin. Každá skupina

bude kreslit graf vycházející z dat různých tabulek. V první fázi se řídí první trojicí pokynů – plánují, mluví, ale přitom se ničeho nedotýkají, to znamená, že si společně připomínají pravidla pro konstrukci grafu, navrhují typ grafu, připravují si pomůcky apod. Ve druhé fázi jednájí, manipulují, ale nikdo už nesmí promluvit, každý sám sestrojuje zadaný graf. Výsledkem ve třídě jsou čtyři grafy znázorňující věkovou strukturu, vzdělanost, náboženské vyznání a počet zaměstnaných a nezaměstnaných v Krnově. Následuje společná diskuse, komentáře a porovnání s grafy jiných měst, krajů a zemí. (Pokorná 2006, s. 75)

V třetí fázi procesu učení – **reflexi** – žáci zůstávají ve skupinách vytvořených v předešlé fázi a společně začínají přemýšlet nad využitím informací vyplývajících z jejich grafů pro návrh továrny Karnola. Metodu RWCT nazýváme *pera doprostřed*. Žáci si vyměňují své názory a nápady, každý z nich položí doprostřed stolu své pero nebo tužku na znamení toho, že již ke společné diskusi něčím přispěl. Ten, jehož pero je již uprostřed stolu, nemůže znovu mluvit, dokud pera všech neleží uprostřed stolu. Všichni členové skupiny tak mají stejnou šanci přispět ke společnému dílu a nikdo nemůže v diskusi dominovat. (Šebestová 2006, s. 53)

Jako příklad činností žáků uvádím práci s tabulkou Obyvatelstvo podle stupně vzdělání. Žáci by měli dospět k vytvoření grafu (podle zručnosti žáka viz graf 1 nebo graf 2), o kterém budou dále diskutovat. Budou se zamýšlet nad tím, co z grafu vyplývá, proč je procento obyvatel s vysokoškolským vzděláním v porovnání se stejně početným městem Litoměřice menší. Zda to může být způsobeno rodinnou tradicí – žák zjistí nejvyšší dosažené vzdělání svých rodičů, prarodičů, své poznatky okomentuje a pokusí se navrhnout řešení vedoucí ke zlepšení této situace. Například budovy by mohly sloužit pro rekvalifikační kurzy, univerzitu třetího věku a další druhy vzdělávání.

Graf 1: Obyvatelstvo podle stupně vzdělání – výsečový graf

Obyvatelstvo podle stupně vzdělání v Krnově v roce 2001



Zdroj dat: Sčítání lidu, domů a bytů 2001, ČSÚ 2005

Graf 2: Obyvatelstvo podle stupně vzdělání – sloupcový graf



Zdroj dat: Sčítání lidu, domů a bytů 2001, ČSÚ 2005

Kontrolovatelným výstupem, který může učitel hodnotit, jsou zápisky dětí z metody kostka. Cennými výstupy jsou také výsledky zjišťování dat na internetu, jejich zpracování v podobě grafu a komentářů.

Tematický celek Lidé kolem nás je zaměřen na procvičování dovednosti vyhledávat vhodná data na internetu a umět je využít při další práci. Žák se má naučit číst ze statistických tabulek, komentovat zjištěné informace a zpracovávat je.

3.7 Hospodářství v našem regionu

Smyslem tematického celku HOSPODÁŘSTVÍ V NAŠEM REGIONU je poskytnout žákům podklady pro získání rámcového přehledu o průmyslu, dopravě, službách a cestovním ruchu na Krnovsku.

Cíl: Žák by měl prokázat porozumění základním pojmům týkajícím se průmyslu, dopravy, služeb a cestovního ruchu na Krnovsku. Měl by umět vyjádřit, proč je důležité se jim věnovat z hlediska návrhu využití objektu Karnoly. Žák by měl umět okomentovat dopravní situaci v místním regionu a uvést příklady pro zvýšení potenciálu cestovního ruchu na Krnovsku.

V první fázi procesu učení – **evokaci** – využijeme metodu RWCT, která se nazývá *klíčová slova*. Spočívá v tom, že učitel napíše žákům na tabuli nebo flip pět pojmů, které jsou ústřední v rámci tématu, v našem případě průmysl, doprava, služby, cestovní ruch na

Krnovsku. Dvojice žáků mají pět minut na to, aby si promyslely a zapsaly, co doposud o těchto pojmech vědí, jak spolu mohou tyto pojmy souviset. Poté se učitel zeptá na několik verzí toho, co společně děti napsaly. Nakonec vyzve žáky, aby pečlivě v textu sledovali, zda se během četby jejich závěry potvrdí. (Steelová 2007c, s. 30)

V druhé fázi procesu učení – **uvědomění si významu** – žáci budou pozorně číst připravený text, který přikládám v příloze 7, pomocí metody RWCT zvané *I.N.S.E.R.T.* To znamená, že v průběhu četby si žáci dělají do textu značky, kterými vyjadřují svůj vztah k údajům. Známé myšlenky zatrhnou ✓. Tam, kde v textu narazili na novou zajímavou informaci, napíší +. K myšlenkám, se kterými nesouhlasí, dají znaménko – a ? tam, kde něčemu v textu nerozuměli nebo kde by rádi získali další informace. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 79)

Třetí fáze procesu učení – **reflexe** – bude plynule navazovat na fázi předchozí s využitím metody RWCT *poslední slovo patří mně*, kdy si každý žák z textu vybere jednu informaci, pasáž, která pro něho byla nová, zajímavá, se kterou nesouhlasí apod. Zapiše si ji do sešitu a vypracuje k ní písemný komentář. Poté jeden vyvolaný žák přečte svůj úsek, zatím však bez komentáře, ostatním. Ti teď mají za úkol říct, proč si myslí, že tento žák si vybral zrovna tu část, kterou přednesl. Vyvolaný se k jednotlivým příspěvkům nevyjadřuje. Teprve až promluví všichni, uzavře diskusi. Řekne, proč si pasáž vybral a přečte svůj komentář. Potom může učitel vyvolat jiného žáka a postup se opakuje. Většinou tak dlouho, než je text zcela rozebrán. (Grecmanová, Urbanovská 2007, s.73–74)

Jako příklad činností žáků uvádím v rámci metody poslední slovo patří mně ukázkou možného komentáře k větě: „Jako největší nedostatek pociťují návštěvníci málo kvalitní dopravní infrastrukturu, dále pak špatnou vybavenost pro sport, nedostatečnou síť restauračních a ubytovacích kapacit.“ Komentář zní: Při zamyšlení nad touto informací mě napadá vybudovat v areálu Karnoly aquapark nebo obchodní centrum, kde by kromě kaváren, restaurací, obchodů mohly vzniknout také kanceláře, reprezentační prostory a multifunkční sál se salonky.

Za kontrolovatelné výstupy považuji zápisky z metody klíčová slova, poznámky formou značek v textu a samozřejmě komentář určité pasáže z fáze reflexe.

V tematickém celku lze procvičovat dovednost soustředit se na četbu, diskutovat, věcně argumentovat, propojit informace s vlastní zkušeností, tvořit závěry.

3.8 Inspirace z domova i zahraničí

Smyslem tematického celku INSPIRACE Z DOMOVA I ZAHRANIČÍ je poznání možných řešení obdobného problému nevyužitých objektů z jiných koutů České republiky.

Cíl: Žák je schopen vyhledat příklady řešení využití zchátralých budov, objektů, továren v jiných městech České republiky i v zahraničí a dokáže tyto informace použít při vlastním návrhu objektu Karnoly.

V první fázi procesu učení – **evokaci** – bude využita metoda *vím – chci vědět – dověděl/a jsem se* (*V – CH – D*), která spočívá v tom, že žáci nejprve individuálně zapisují do sloupečku v tabulce (viz schéma 15) *vím* a do sloupečku *chci vědět* odpovědi na otázku. V našem případě: Co *vím*, co jsem slyšel/a, četl/a, co si myslím, že *vím* a co bych se chtěl/a dovědět o řešení využití jiných zchátralých opuštěných budov, domů

Schéma 15: Vzor tabulky V – CH – D

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL/A JSEM SE
<ul style="list-style-type: none">•••	<ul style="list-style-type: none">•••	<ul style="list-style-type: none">•••

v Krnově, dalších městech České republiky či v zahraničí? Po krátké chvíli žáci vytvoří dvojice. Proberou, co zapsali oba do jednotlivých sloupečků, popřípadě doplní informace, na které si sami nezapomněli, pokud s nimi souhlasí. Když se na něčem neshodnou, vytvoří společně otázku a zaznamenají ji do sloupce CH = chci vědět. Poté nastává skupinový brainstorming v celé třídě. Na tabuli zapisujeme, co děti nabízejí ze svých tabulek. Při brainstormingu jsou všechny nápady povolené, nic nekritizujeme. Pokud některý žák nějaký výrok zpochybní, neškrtneme jej, připseme k nabízené myšlence otazník. (Košťálová 2007)

V této chvíli následuje druhá fáze procesu učení – **uvědomění si významu**. Žáci začnou ve dvojicích vyhledávat na internetu informace k otázce položené ve fázi evokace. Učitel by měl žákům poskytnout seznam doporučených internetových stránek (viz schéma 16), na kterých najdou potřebné informace. Při této činnosti využívají metodu RWCT

Schéma 16: Příklady internetových stránek



zvanou *čtení s otázkami*. Žáci si pročítají ve dvojicích nejrůznější články. Na konci každé zprávy se zastaví a reprodukují to, co právě přečetli. Kladou si navzájem otázky, kterými zjišťují, do jaké míry text pochopili a snaží si vysvětlit to, čemu neporozuměli. Když je vše jasné, přecházejí k dalšímu článku. Po prostudování jednotlivých textů se žáci vrátí k práci v celé třídě. Učitel se ptá: Bylo v textech něco, co jste znali už před četbou? Potvrdilo se něco? Bylo v textu něco, co vás překvapilo? Co to bylo? Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek? Na které ano, na které ne? (Grecmanová, Novotný, Urbanovská 2000, s. 78)

Třetí fáze procesu učení – **reflexe** – bude pokračovat metodou RWCT *V – CH – D*. Žáci si do třetího sloupce tabulky zapíší, co se dozvěděli nového. Pokoušejí se odpovědět na některou z otázek, které si položili před četbou. Po individuálním zapsání několik žáků doslova přečte, co si zapsali a tím bude tematický celek uzavřen. (Košťálová 2007)

Jako příklad činností žáků předkládám ve schématu 17 nastíněnou tabulku *V – CH – D*, ke které by děti například mohly dospět.

Schéma 17: Tabulka *V – CH – D*

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL/A JSEM SE
<ul style="list-style-type: none"> • Ze školní internátu na Opavské ulici vznikly malometrážní byty. • Na místě bývalého ředitelství Karnoly bude v blízké době vybudováno textilní muzeum. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Jak řeší problém chátrajících objektů v jiných městech České republiky? • 	<ul style="list-style-type: none"> • V Liberci z bývalého textilního areálu bylo postaveno centrum rodinné zábavy s aquaparkem, lunaparkem, bowlingem, diskotékou atd. •

Hlavním kontrolovatelným výstupem je vyplněná tabulka V – CH – D. Za další kontrolovatelný výstup lze považovat vyhodnocení jednotlivých článků z internetu v rámci metody čtení s otázkami.

V tematickém celku Inspirace z domova i zahraničí lze rozvíjet dovednost vytváření nápadů, výběru podstatných informací a schopnost prezentovat zjištěné informace ostatním.

3.9 Projektujeme: vytváříme výsledné dílo

Smyslem závěrečného tematického celku PROJEKTUJEME: VYTVÁŘÍME VÝSLEDNÉ DÍLO je přivést žáky k projektování – hlavní činnosti celého projektu.

Cíl: Žák dokáže shrnout veškeré informace, postřehy, nápady, které získal v průběhu projektu a plně je využije při vlastním návrhu objektu Karnoly. Všichni žáci by se měli shodnout a společně zpracovat konečný návrh využití opuštěného továrního objektu Karnola směřující k vyřešení existujícího problému. Každý žák by se měl podílet v hodině výtvarné výchovy na vytváření finální nástěnky, která bude následně vyvěšena ve vitrině v centru města, aby každý občan Krnova si ji mohl prohlédnout.

Závěrečná nejdůležitější fáze již nebude probíhat v duchu třífázového cyklu E – U – R, ale uskuteční se během tzv. projektového dne, kdy žáci budou nejprve ve skupinách vypracovávat na základě hledisek (viz schéma 18 na straně 44) konečný návrh využití objektu Karnola. Základní hlediska pro tvorbu návrhu bude mít každý žák po celou dobu před sebou a také by měli viset během celého projektového dne na tabuli. Následně každá skupinka celé třídy stručně vyloží svůj navrhovaný záměr, žáci propojí výsledky činností všech skupin, prodebatují své návrhy, stanoví si cíl výsledného díla, budou si vyměňovat své názory, diskutovat o nových zjištěných skutečnostech, přičemž jejich hlavním úkolem bude shodnout se na plánu, který se jim nejvíce zamlouvá a dospět ke konečnému návrhu využití objektu Karnola. Předpokládá se, že celá navrhovaná přeměna bude financována z fondu Evropské unie.

V druhé části tohoto tematického celku budou žáci v hodině výtvarné výchovy dle vlastní fantazie vytvářet poutavou nástěnku o velikosti formátu A2 až A1 s návrhem využití objektu Karnola za pomoci svých i převzatých fotografií, textů apod. Před zahájením práce by si měli žáci rozdělit funkce a měli by využívat nejrůznějších výtvarných materiálů a technik. Nástěnka by měla obsahovat pěkný a výstižný název, prohlášení, krátkou

historii a současnost objektu, komentáře, v nichž žáci zdůvodní výhody navrhovaného řešení, informaci, kdo nástěnku vytvořil a především návrh využití objektu, co si žáci na místě bývalé Karnoly představují, co to přinese lidem v Krnově apod.

Výsledkem bude hotová nástěnka, kterou žáci slavnostně po závěrečné besedě vyvěsí se starostkou města do vitríny na Hlavním náměstí v Krnově. Tento krok bude mít pro žáky jistě silný motivační a výchovný efekt.

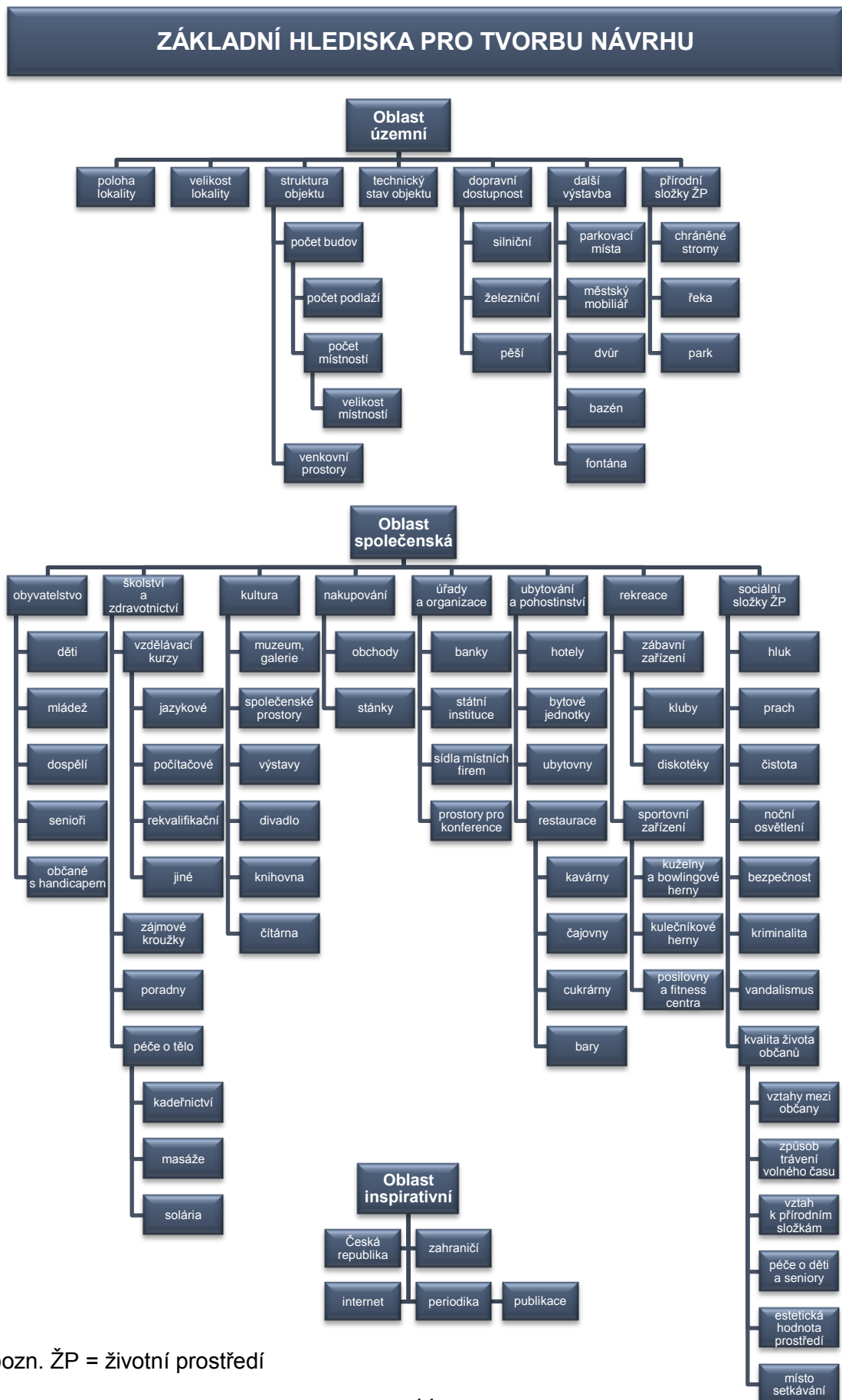
Hlavním a nejdůležitějším výstupem tematického celku Projektujeme: vytváříme výsledné dílo a zároveň celého Projektu Karnola 2020 je finální nástěnka žáků. Za významný dílčí výstup tohoto tematického celku, nezbytný pro zpracování projektu, považujeme vypracovaný přehled základních hledisek.

Hlavní procvičovanou dovedností v tematickém celku, ke které celá práce postupně směřovala, je projektování. Žák zde získá znalosti s navrhováním využití budov, procvičí si výtvarné schopnosti a uvědomí si význam svého konání pro život obce.

3.10 Závěrečná beseda

Celý projekt bude ukončen besedou se starostkou města, popř. jiným zastupitelem obce, na níž žáci paní starostce vysvětlí, na čem pracovali, jak jejich práce probíhala, jaké zkušenosti si odnesli, které metody a postupy zvolili a k čemu dospěli. Žáci představí hlavní výstup – nástěnku s návrhem využití opuštěného továrního areálu zkrachovalé Karnoly. Po prezentaci by měla následovat diskuse o možné realizaci projektu, překážkách a úskalích, které tento projekt přináší. Měly by být vysloveny připomínky a názory, jak ze strany města, tak od žáků. Setkání by mělo být ukončeno slavnostním vyvěšením nástěnky do vitríny a vytištěním závěrečné zprávy z besedy do krnovských novin.

Schéma 18: Základní hlediska pro tvorbu návrhu



ZÁVĚR

Bakalářská práce „Revitalizace průmyslového objektu: školní geografický projekt“ se zabývala problematikou využití kritického myšlení v projektové výuce.

Cílem teoretické části bylo objasnit pojetí kritického myšlení, snažila jsem se definovat pojmy školní geografický projekt, projektová metoda a vytvořila dotazník pro učitele, který jsem rozeslala a následně vyhodnotila. Na dotazníkové šetření odpovědělo z 16 oslovených krnovských učitelů zeměpisu 11 vyučujících, což je podle mého názoru uspokojivý výsledek. Práce na teoretické části se pro mne stala velmi přínosnou, neboť jsem získala velké množství důležitých informací, které jsem uplatnila při tvorbě projektu.

Cílem tvůrčí části bylo vytvořit návrh školního geografického projektu pro žáky druhého stupně základní školy a odpovídající ročníky víceletého gymnázia, který by se měl zabývat využitím nefunkčního průmyslového objektu. Projekt jsem zhotovila na příkladu města Krnov, konkrétně areálu dnes již zkrachovalého závodu Karnola a nazvala ho „Projekt Karnola 2020“. Při práci mi byla velkou inspirací pracovní učebnice H. Kúhnlvé Život v našem regionu a příručka učitele vydaná k této učebnici. Práce na projektu byla pro mne zajímavá, avšak do jaké míry byla úspěšná a efektivní, bych chtěla ověřit v rámci své diplomové práce, kde bych tento projekt sama realizovala. Chtěla bych mimo jiné seznámit žáky s obcí, kde žijí, a vypěstovat u nich bližší vztah a úctu k jejich bydlišti. Přála bych si však, aby tento projekt posloužil i jiným pedagogům pro plánování jejich výuky.

Do budoucna bych ráda, aby moderní vzdělávací metody, ať už kritické myšlení, projektová výuka nebo další našly ve školách své místo stále častěji, neboť věřím, že mají svůj význam. Moderní aktivizační metody podporují aktivní myšlení a samostatné učení žáků, rozvíjejí tvořivost, kooperaci, samostatnost, odpovědnost. Žák se učí srovnávat, vysvětlovat, shrnovat, navrhnout řešení, diskutovat, věcně argumentovat, hodnotit apod. Dochází k rozvoji žákovy osobnosti, a hlavně žáci jsou ti, kteří objevují, poznávají a odhalují. Učitel je pouze průvodcem a rádcem na cestě k poznání.

SEZNAM TABULEK, SCHÉMAT, GRAFŮ, OBRÁZKŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1:	Cíle programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	11
Tabulka 2:	Rozvržení skupin pro metodu skládkového učení.....	29
Tabulka 3:	Otázky pro metodu kmeny a kořeny.....	33

Seznam schémat

Schéma 1:	Model E – U – R.....	12
Schéma 2:	Metody vhodné pro evokaci.....	12
Schéma 3:	Metody vhodné pro uvědomění si významu.....	13
Schéma 4:	Metody vhodné pro reflexi.....	13
Schéma 5:	Fáze školního geografického projektu.....	17
Schéma 6:	Předpokládané obecné cíle projektu.....	21
Schéma 7:	Hodnotící arch.....	27
Schéma 8:	Myšlenková mapa.....	28
Schéma 9:	T-graf.....	29
Schéma 10:	Pětílístek.....	31
Schéma 11:	Studijní průvodce.....	32
Schéma 12:	Seznam literatury pro žáky k četbě.....	34
Schéma 13:	Vzor Vennova diagramu.....	34
Schéma 14:	Podvojný deník.....	35
Schéma 15:	Vzor tabulky V – CH – D.....	40
Schéma 16:	Příklady internetových stránek.....	41
Schéma 17:	Tabulka V – CH – D.....	41
Schéma 18:	Základní hlediska pro tvorbu návrhu.....	44

Seznam grafů

Graf 1:	Obyvatelstvo podle stupně vzdělání – výsečový graf.....	37
Graf 2:	Obyvatelstvo podle stupně vzdělání – sloupcový graf.....	38

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Příklad zahraničního projektu.....	16
Obrázek 2:	Pečetidlo cechu soukeníků v Krnově ze 17. století.....	23
Obrázek 3:	Továrna Schmidt & syn, plán prodloužení tovární budovy z roku 1902.....	23
Obrázek 4:	Pravidla práce.....	25
Obrázek 5:	Koláž fotografií továrny Karnola.....	26

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALLA, J. (2008): V podhůří Jeseníků: Krnov. Advertis, Krnov, 146 s.

BLAŽKOVÁ, B. (2005): Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. <http://ikaros.cz/node/2030>

DISPEZIO, M. A. (2002): Hlavalamy pro rozvoj kritického myšlení. Portál, Praha, 96 s.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. (2007): Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Hanex, Olomouc, 178 s.

GRECMANOVÁ, H., NOVOTNÝ, P., URBANOVSKÁ, E. (2000): Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Hanex, Olomouc, 159 s.

HAUSENBLAS, O. (2007): Kritické myšlení je myšlení pro svět rozporů. Kritické listy, č. 25, s. 24.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. (2007): Co je E – U – R. In: Steelová, J. L.: Čtením a psaním ke kritickému myšlení III. Občanské sdružení Kritické myšlení, Praha, s. 9–15.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. (2006): Co je E – U – R. Kritické listy, č. 22, s. 54–55.

KASÍKOVÁ, H. (1997): Kooperativní učení, kooperativní škola. Portál, Praha, 152 s.

KAŠOVÁ, J. a kol. (1995): Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi. Iuventa, Kroměříž, 81 s.

KLOOSTER, D. (2007): Co je kritické myšlení? In: Steelová, J. L.: Čtením a psaním ke kritickému myšlení I. Občanské sdružení Kritické myšlení, Praha, s. 7–9.

KOLEKTIV AUTORŮ (2004): Projektwoche am Geschwister-Scholl-Gymnasium. http://www.umweltschulen.de/download/scholl_muell_2004.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, H. (2007): Pracovní materiály pro kurzy o. s. Kritické myšlení. Občanské sdružení Kritické myšlení, Praha.

KOŠŤÁLOVÁ, H. (2002): Jak byl vyvinut třífázový model učení. Kritické listy, č. 9, s. 15.

-
- KOŠŤÁLOVÁ, H. (2000–2001): Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Geografické rozhledy, 10, č. 2, s. 43.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2006): Teorie a praxe projektové výuky. Masarykova univerzita, Brno, 160 s.
- KŮHNLOVÁ, H. (2007a): Život v našem regionu. Pracovní učebnice. Fraus, Plzeň, 64 s.
- KŮHNLOVÁ, H. (2007b): Život v našem regionu. Příručka pro učitele. Fraus, Plzeň, 74 s.
- KŮHNLOVÁ, H. (1999–2000): Nové pojetí výuky? Zkuste zajímavý projekt. Geografické rozhledy, 9, č. 5, s. I–III.
- KŮHNLOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Karolinum, Praha, 145 s.
- KŮHNLOVÁ, H. (1998): Tady jsem doma aneb poznej dobře svoje bydliště. Moby Dick, Praha, 56 s.
- KŮHNLOVÁ, H. (1993–1994): Školní geografický projekt. Geografické rozhledy, 3, č. 3, s. 72–73.
- MARADA, M. (2004–2005): Využití kooperativní výuky v hodinách zeměpisu. Geografické rozhledy, 14, č. 4, s. 98–99.
- PETTY, G. (1996): Moderní vyučování: praktická příručka. Portál, Praha, 384 s.
- POKORNÁ, S. (2006): Kritické myšlení: návrh aplikačního semináře pro obor Informační studia a knihovnictví. Diplomová práce. http://is.muni.cz/th/155761/ff_m/
- PRŮCHA, J. a kol. (1995): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 292 s.
- RUTOVÁ, N. a kol. (2003): Učím s radostí. Strom, Praha, 237 s.
- RUTOVÁ, N. (2000): Čtením a psaním ke kritickému myšlení. <http://radioservis-as.cz/archiv/2500/25styl5.htm>
- RYŠKOVÁ, M. (2008): Sdílné město: krnovské textilky v pohledu památkové péče. Národní památkový ústav, Ostrava, 114 s.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2005–2006): Čtení v hodinách zeměpisu. Geografické rozhledy, 15, č. 1, s. 14.

ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2004–2005): Čtení v hodinách zeměpisu (3. díl). Geografické rozhledy, 14, č. 1, s. 14–15.

STEELOVÁ, J. L. a kol. (2007a): Čtením a psaním ke kritickému myšlení I. Občanské sdružení Kritické myšlení, Praha, 38 s.

STEELOVÁ, J. L. a kol. (2007b): Čtením a psaním ke kritickému myšlení II. Občanské sdružení Kritické myšlení, Praha, 34 s.

STEELOVÁ, J. L. a kol. (2007c): Čtením a psaním ke kritickému myšlení III. Občanské sdružení Kritické myšlení, Praha, 54 s.

STEELOVÁ, J. L. a kol. (2007d): Čtením a psaním ke kritickému myšlení IV. Občanské sdružení Kritické myšlení, Praha, 46 s.

ŠEBESTOVÁ, A. (2006): Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce. http://is.muni.cz/th/65934/pedf_m/

ŠEBEŠOVÁ, P. (2008): Znečištění vody. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1862/znecesteni-vody.html>

ŠUNDOVÁ, H. (2001): Nápady pro čtenářské deníky. Kritické listy, č. 5, s. 34.

ŠUPÍK, V. (1962): 100 let mechanické výroby vlněných tkanin. Vlnářské závody, národní podnik, Krnov, 11 s.

VENCÁLEK, J. a kol. (1998): Okres Bruntál. Okresní úřad Bruntál, Bruntál, 104 s.

Zákon o státní památkové péči. Ministerstvo kultury ČR. <http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=776>

ZAPLETAL, L a kol. (1969): Krnov: historie a geografie města. Městský národní výbor, Krnov, 181 s.

SEZNAM ZDROJŮ

Agentura pro regionální rozvoj. <http://www.arr.cz/userfiles/file/2005.pdf>

BLUCHA, V. (2007): Město mezi dvěma řekami: Krnov. Město Krnov, Krnov, 173 s.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. (2007): Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Hanex, Olomouc, 178 s.

KOLEKTIV AUTORŮ (2004): Projektwoche am Geschwister-Scholl-Gymnasium. http://www.umweltschulen.de/download/scholl_muell_2004.pdf.

Makeno s. r. o. <http://www.makeno.cz/interwrite/images/tabule.jpg>

RYŠKOVÁ, M. (2008): Sdílné město: krnovské textilky v pohledu památkové péče. Národní památkový ústav, Ostrava, 114 s.

Sčítání lidu, domů a bytů 2001. ČSÚ. <http://www.czso.cz/sldb/sldb2001.nsf/index>.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1:** Definice kritického myšlení Davida Kloostera
- Příloha 2:** Dotazníkové šetření
- Příloha 3:** Vyhodnocení dotazníkového šetření
- Příloha 4:** Úkoly pro metodu skládkového učení
- Příloha 5:** Studijní průvodce
- Příloha 6:** Sčítání lidu, domů a bytů 2001
- Příloha 7:** Text k metodě I.N.S.E.R.T.
- Příloha 8:** Současné fotografie objektu bývalé Karnoly
- Příloha 9:** Současný plánec města Krnova
- Příloha 10:** Plánek města Krnova z roku 1790 a 1890

PŘÍLOHY