

Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky



Tvořivost v pedagogické praxi

Diplomová práce

vedoucí diplomové práce:	<i>Zemková Jaroslava, PhDr. PaedDr., Ph.D.</i>
konzultant:	<i>Mgr. Jindřiška Obermajerová</i>
autorka:	<i>Milena Břečková (roz. Vaníčková)</i> <i>adresa: Jizerská 562, 513 01 Semily</i> <i>email: breckova.m@seznam.cz</i>
ročník	<i>5.</i>
obor studia	<i>SPPG – učitelství na speciálních školách</i>
typ studia	<i>prezenční</i>
měsíc a rok dokončení:	<i>červen 2010</i>

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne:

Milena Břečková

Děkuji PhDr. PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D, vedoucí mé diplomové práce, za cenné připomínky a podněty, které mi v průběhu vytváření diplomové práce poskytla. Mgr. Jindřišce Obermajerové za konzultace k praktické části diplomové práce a vedení ZŠ Donovalská, kteří vždy ochotně vyšli vstříc mým studijním požadavkům. V neposlední řadě také děkuji svým žákům, za účast na projektu, své rodině a přátelům za trpělivost a oporu.

Souhlasím s umístěním své diplomové práce v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ke studijním účelům.

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Zadání diplomové práce

Školní rok:	2009/2010
Jméno a příjmení:	Milena Břečková
Ročník:	5.
Obor:	SpPg – učitelství na spec. školách
Typ studia:	prezenční
Název diplomové práce:	Tvořivost v pedagogické praxi
Vedoucí diplomové práce:	Zemková Jaroslava, PhDr. PaedDr., Ph.D.
Podpis vedoucího diplomové práce:
Podpis studenta
Kontaktní adresa:	Jizerská 562, 51301 Semily tel.: 732 408 374
V Praze dne:	30. 10. 2009

Anotace

Diplomová práce se zabývá tvořivostí v pedagogické praxi a jejím využitím ve výchovně-vzdělávacím procesu. Práce je rozdělena na praktickou a teoretickou část, přičemž cílem teoretické části je vymezení základních teoretických východisek tvořivosti a cílem praktické části je předložení ukázkuy tvořivé práce pedagoga vedoucí k rozvoji samostatnosti, aktivity a tvořivosti žáků.

Teoretická část se zabývá tvořivostí v historickém kontextu, poukazuje na význam tvořivosti v současné kurikulární reformě, která si podporu tvořivosti žáků i učitelů klade za cíl, vymezuje klíčové pojmy – aktivita, samostatnost a motivace.

Další kapitoly teoretické části se podrobněji věnují pedagogickému pohledu na tvořivost v kontextu edukačního procesu. Blíže poukazují na možnosti a úskalí tvořivé práce učitele i žáka a nastiňují teoretická východiska pro praktickou část diplomové práce.

Praktická část představuje návrh celoročního projektu „Cesta z Egypta do Indie“ pro 3. ročník základní školy, který je demonstrací tvořivého využití výukových metod.

V závěru práce se zamýšlím nad možnostmi, limity a úskalími teoretické a praktické části diplomové práce.

Klíčová slova

Aktivizující a komplexní metody; projekt „Cesta z Egypta do Indie“; tvořivost; tvořivý pedagog; tvořivý žák.

Annotation

This dissertation focuses on creativity in pedagogic practice and its use in the educational and formative process. It comprises a practical and a theoretical part. The theoretical part aims at defining the elementary theoretical bases of creativity; the purpose of the practical part is to show an example of a teacher's creative work leading to the development of the pupils' autonomy, active work and creativity.

The theoretical part deals with creativity in the historical context, it underlines the importance of creativity within the actual curricular reform aiming at supporting creativity of both pupils and teachers and defines the key terms: active work, autonomy and motivation.

Other chapters of the theoretical part analyse in more details the pedagogic perspective of creativity in the context of educational process. They show possibilities and pitfalls of the teacher's and pupil's creative work and adumbrate theoretical bases for the practical part of the dissertation.

The practical part contains a proposal of a year-round project called "The Journey from Egypt to India" designed for pupils of the 3rd grade of the primary school (*ages 8 to 9*), demonstrating creative use of educational methods.

The end of the dissertation considers possibilities, limits and pitfalls of the theoretical and practical part thereof.

Key Words

Activating and comprehensive methods; creativity; creative teacher; creative pupil; project "The Journey from Egypt to India".

I	TEORETICKÁ ČÁST	9
	Úvod.....	9
1	Pohled do historie	10
	1.1 <i>Antická tradice</i>	10
	1.2 <i>Středověká tradice</i>	11
	1.3 <i>Pedagogický odkaz J. A Komenského a J. J. Rousseaua</i>	12
	1.4 <i>Reformní a pragmatická pedagogika</i>	13
	1.5 <i>Reformní a pragmatické směry v Čechách</i>	15
2	Kurikulární reformy	16
	2.1 <i>Rámcový vzdělávací program (RVP)</i>	17
	2.2 <i>Školní vzdělávací program (ŠVP)</i>	21
3	Teoretická východiska tvořivosti.....	23
	3.1 <i>Aktivita</i>	23
	3.2 <i>Samostatnost</i>	25
	3.3 <i>Motivace</i>	26
4	Tvořivost.....	31
	4.1 <i>Strukturní prvky tvořivosti</i>	32
	4.2 <i>Tvořivý proces</i>	33
	4.3 <i>Úrovně tvořivosti</i>	34
	4.4 <i>Podmínky ovlivňující tvořivost</i>	36
	4.4.1 <i>Bariéry a překážky tvořivosti</i>	36
	4.4.2 <i>Metody a postupy rozvoje aktivity a tvořivosti</i>	38

5	Tvořivý učitel.....	40
	5.1 Osobnost tvořivého učitele	40
	5.2 Syndrom vyhoření.....	41
6	Tvořivý žák	44
7	Možnosti tvořivé práce	46
	7.1 Tradiční (klasické) výukové metody	48
	7.2 Aktivizující metody	49
	7.3 Komplexní výukové metody	51
	7.4 Další činnosti vhodné pro tvořivou práci žáků	56
II	PRAKTICKÁ ČÁST	59
9	Projekt „Cesta z Egypta do Indie“	62
	9.2 Charakteristika třídy a žáků	62
	9.3 Finanční požadavky na projekt	63
	9.4 Příprava na projekt	64
10	Realizace projektu „Cesta z Egypta do Indie“	66
	10.1 Příprava na "Cestu z Egypta do Indie"	67
	10.2 Cestovatelé slaví Halloween.....	76
	10.3 Odchod z Egypta - Pesach.....	83
	10.4 Závěrečné setkání 3. ročníků	90
11	Reflexe	95
12	Závěr	97
	Použitá literatura	99
	Seznam příloh	103

I TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Tvořivost odkrývá to, co je před námi, ale nevidíme to skrze zvyk.

A. Koestler

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma - Tvořivost v pedagogické praxi. Právě tvořivost je vlivem změn ve vzdělávacím kurikulu, které přinesl Rámcový vzdělávací program, velmi aktuálním námětem.

Díky vysokoškolským praxím i zkušenosti z pozice práce asistenta pedagoga jsem měla možnost pozorovat řadu běžných vyučovacích i některé alternativní styly ve vzdělávacím procesu, které ovlivnily mé pedagogické myšlení.

Před dvěma lety jsem získala své první učitelské místo. Přestože jsem neměla ukončené vysokoškolské vzdělání, dostala jsem příležitost pracovat na prvním stupni běžné základní školy.

Do své práce s žáky se snažím zahrnovat především prvky tvořivé a aktivizující pedagogické činnosti, které se staly i ústředním tématem této diplomové práce.

Jejím cílem je nastínit historický kontext tvořivosti v edukačním procesu a její terminologické vymezení. Pokusím se uvést tento pojem do souvislosti s prací učitele a žáka i do souvislosti se změnami, které přináší současné moderní školské kurikulum.

V praktické části bych chtěla představit část celoročního projektu „Cesta z Egypta do Indie“, jako ukázkou tvořivé činnosti pedagoga.

1 Pohled do historie

Již Marcus Tullius Cicero řekl, že dějiny jsou svědky časů, světlem pravdy, živou pamětí, učitelkou života a poslem minulosti. Proto pokládám za důležité nastínit historický kontext této diplomové práce.

Také Jůva a Jůva (2003, s. 9) pokládá za důležité se v rámci pedagogické přípravy učitelů věnovat studiu dějin pedagogiky, neboť právě tyto poznatky dále podněcují pedagogickou tvořivost, předvídavost, kritičnost a osvobozují nás pedagogy od zajetí určité šablony, rutiny v naší pedagogické práci.

Na řadu osobností, které měly vliv na rozvoj vzdělanosti a zároveň i na podobu školství dnešní doby, bohužel nebudu mít v této práci prostor. Přesto bych ráda zmínila některé velikány jakými jsou Sokrates, Platon, Aristoteles, Komenský, Rousseau, J. Dewey a jiní, kteří nám jsou i v dnešních dobách inspirací pro tvořivou práci.

1.1 Antická tradice

V rámci univerzitního základu se budoucí učitelé snaží nahlédnout i do problematiky filozofického smýšlení vycházející z antické tradice. Ráda bych v této kapitole alespoň okrajově uvedla odkaz Sokrata, Aristotela a Platona, kteří nemalou měrou také přispěli ke zrodu pedagogické disciplíny.

Ocitáme se ve starověkém Řecku, nejprve konkrétně ve Spartě. Cílem spartské výchovy byl především prospěch státu, tj. výchova jedince střídmého, prostého, poslušného, odolného a odvážného. Přestože se tento stát velmi pokrokově věnoval i výchově žen, hlubším studiem věd bylo opovrhováno. Oproti tomu Athény, jenž daly základy pedagogickému myšlení a kladly důraz na ideál harmonicky rozvinuté osobnosti – kalokagathia¹, ženám výchovu neumožňovaly. Výchova v duchu tohoto ideálu znamenala výchovu člověka kultivovaného – krásného fyzicky i mravně (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 8-9).

¹ kalos = zdravé tělo, agathos = mravný duch (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 8)

Sofisté učili především řečnictví a velkou pozornost věnovali i přírodním vědám a jejich praktickým aplikacím. Do svých základních studijních oborů zahrnuli vedle gramatiky a rétoriky i dialektiku, tj. umění vést rozhovor (Jůva, Jůva, 2003, s. 12).

První z velikánů antické doby, kterého bych zde chtěla zmínit, byl Sokrates. Sokrates ve vyučování používal dialogickou metodu, dnes známou jako „sokratovskou metodu“. Touto metodou vedl žáky, aby pomocí vlastního rozumu hledali řešení problému. Jeho pokračovatel Platon viděl cíl výchovy svobodných občanů ve výchově rozumové, tělesné, estetické a mravní. Chtěl tedy vychovat občana, který bude odpovědně a úspěšně plnit své funkce ve společnosti. Aristoteles pak dále Platonovy pedagogické podněty obohatil. Považoval za důležité harmonicky propojit tři základní složky výchovy: výchovu tělesnou, mravní a rozumovou a jako první se pokusil o integrovanou výchovu (Jůva, Jůva, 2003, s. 12-13).

1.2 Středověká tradice

Evropské vzdělávání ve středověku vychází z křesťanské tradice. Veškeré vzdělání má v moci církev. Křesťansky založený člověk byl v této době veden k tomu, že pravda je dána a není důležité ji nalézat, ale vykládat (Vomáčka, 1993, s. 8-9).

Podle mého názoru z těchto myšlenek vyplývá, že tato doba není pro pedagogické myslitele příliš inspirativní. Naopak si myslím, že veškeré tvořivé myšlení dobových učitelů bylo potlačováno ve prospěch odevzdání se myšlence neomylného poznání o stvoření světa, učení o prvotním hříchu, posledním soudu a o nutnosti obstát před Bohem.

Přesto nesmíme zapomenout, že právě na sklonku této středověké tradice se začlenilo České království mezi země s možností univerzitního vzdělání. Právě vznik Univerzity Karlovy (1348) velmi ovlivnil stav a rozvoj městských škol u nás (Jůva, Jůva, 2003, s. 73).

1.3 Pedagogický odkaz J. A Komenského a J. J. Rousseaua

Velký posun v rozvoji pedagogické tvořivosti zaznamenalo období renesance a humanismu. Tyto směry se postupně šířily po celé Evropě a měnily také postoj k dítěti. Řada hlasů vystupovala proti surovým trestům a tvrdé kázni a obracela se ke snaze rozvíjet aktivitu a tvořivost dětí (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 33).

Převratné objevy koncem 15. a v průběhu 16. a 17. století ovlivňují i pedagogiku. Vzniká pedagogický realismus, který do škol zavádí požadavek názorného předvádění, samostatnosti, zavádění mateřského jazyka a reálných předmětů jako kreslení a ruční práce do výuky (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 38-40).

Jan Amos Komenský

Není možné, abych v této práci nezmínila osobnost, jež obohatila dějiny pedagogiky na přelomu 16. a 17. století, Jana Amose Komenského. Tento pedagog, nazývaný též učitel národů, je v kontaktu s pokrokovými proudy a snaží se je dále tvořivě rozvíjet (Horák, Kratochvíl, 2005, s. 42).

Komenský sice dle Maňáka (1998, s. 18-19) nepodceňuje vedoucí úlohu učitele, přesto vždy počítá s aktivitou žáka. Při vyučování klade Komenský důraz na aktivní činnosti žáka, předvádění a napodobování příkladů. V neposlední řadě také na cvičení se ve využívání smyslů. Doporučuje vést žáky k samostatnosti, s ohledem na stupeň jejich vývoje. Zdůrazňuje, že si žák učivo osvojí lépe díky utvoření vlastního názoru a na základě vlastního dokazování, než pouhým pasivním nasloucháním. Tyto činnosti vedou zároveň k rozvoji a utváření žákovy osobnosti. Komenský se ve svých dílech zmiňuje i o tvořivé činnosti člověka: „*Nikdo se neutvoří jinak než tvořením*“ (Komenský in Maňák, 1998, s. 19). Tvoření je v pojetí Komenského myšleno jako podílení se člověka na božím záměru obnovy celého světa. Přestože však tvořivost chápe jinak než moderní doba, jeho odkaz je důležitou součástí současných snah v této oblasti.

Jean Jacques Rousseau

Za vlády Marie Terezie, v dobách osvíceneckých, z Francie zaznívá hlas Jeana Jecquese Rousseaua na obranu práv dítěte. Jak nám předkládá i Maňák (1998, s. 19-21), Rousseauovy myšlenky - potřeba respektování práv dítěte, význam dětské tvořivé aktivity, samostatnosti a svobody - jsou živé dodnes. Přestože i jeho vlastní pokusy o realizaci výchovy v duchu přirozenosti a návratu k přírodě ztroskotaly, znamenají jeho názory počátek pedocentrických snah ve výchově.

1.4 Reformní a pragmatická pedagogika

18. století bývá podle Kratochvílové (2006, s. 24) nazýváno stoletím „pedagogickým“. Jak jsem již zmínila, J. A. Komenský a J. J. Rousseau nám ve svém odkazu zanechali původní principy aktivizující tvořivé činnosti pedagogů. Z jejich myšlenek pak na konci 19. století vzniká učitelské pokusnictví a objevují se mnohá reformní hnutí. Za předchůdce snah o školu činnou a pracovní lze označit F. A. W. Diesterwega, J. F. Pestalozziho. Z dalších osobností reformních pedagogických směrů bych ráda jmenovala W. A. Laye, H. Gaudia, G. Kerschensteinera a O. Decrolyho.

Ač pro pojem aktivity a samostatnosti používali stoupenci nových směrů různých termínů a hledání nových cest k učení neprobíhalo jednotně, má reformní pedagogika společný cíl. Tím je boj proti strnulému, mechanickému učení žáků a snaha vycházet vstříc žakovým zájmům a potřebám.

V tomto směru je důležité alespoň okrajově zmínit osobnost Johna Deweye, Williama Heard Kilppatricka a připomenout přínos alternativních škol pro nové pojetí výchovy a vzdělávání.

John Dewey

Myšlení lidí v USA na konci 19. století a počátku 20. století bylo ovlivněno pragmatickou filozofií, jež vyzdvihovala užitečnost, hodnoty a úspěšnost. Důležitou osobností této doby byl John Dewey. Ústředním tématem jeho práce je zkušenost, která

nemá být získána z činnosti běžné, ale pouze z takové, při které konáme něco nového (problematického), a jejíž řešení nalézáme v tom, co již umíme. Dewey zdůrazňoval potřebu zaměřit výchovu na cíle společenské. Snažil se o propojení školy se životem. Učil žáky tím, že řešili různé problémové situace a praktické projekty. Přestože ve své práci nepoužil termín „projekt“, je pokládán za tvůrce jeho teoretického rámce (Kratochvílová, 2006, s. 25-28; Maňák, 1998, s. 22-23).

William Heard Kilpatrick

V roce 1918 vznikla asociace progresivní výchovy – Progressive Education Association, která byla založena na principech pragmatiké pedagogiky. V jejím čele stál William Heard Kilpatrick, žák Johna Deweye. Tento filozof a pedagog se zasloužil o proniknutí tzv. projektové metody do škol. Jejím základem byl aktivizující obsah vyučování a vyučovací metody založené na řešení problémů (Kratochvílová, 2006, s. 28).

Podle Kilpatricka má projektová metoda stimulovat zájem, který bude vyúsťovat v tvůrčí aktivitu. Jeho cílem bylo začlenění žáka do demokratické společnosti vybudováním potřebných vlastností, postojů, hodnot a dovedností. Ty se vytvářejí přestováním a rozvojem kritického myšlení při kooperaci s ostatními spolužáky. Projektové vyučování má za úkol u žáka vyvolat zamyšlení, uvažování, které vyústí v plánování, a poté konečné posouzení problému (Horák, Kratochvíl, 2005 s. 95-96).

Účelem projektového vyučování bylo napomáhat člověku vnímat život kolem sebe citlivěji a umět toho využít (Kratochvílová, 2006, s. 28).

Alternativní směry

V Evropě i v USA se v průběhu dvacátého století reformní myšlenky projevují především v tzv. alternativních školách. Alternativní školy se stávají pedagogickými laboratořemi nových metod, které by více než školy tradiční uplatnily moderní principy ve vzdělávání. Alternativní školou můžeme rozumět školy typu waldorfské (Rudolf Steiner), jenské (Peter Petersen), montessoriovské (Marie Montessoriová), freinetovské (Célestin Freinet), daltonský plán (Helena Parkhurstová), winnetskou soustavu

(Carleton Wolsey Washburne) apod. Všechny tyto alternativní školy však mají jedno společné - důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity), na využívání netradičních, nestereotypních forem a metod vyučování (Jůva, Jůva, 2003, s. 66-70).

1.5 Reformní a pragmatické směry v Čechách

Podle Průchy (2001, s. 29) lze konstatovat, že Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.

Maňák (1998, s. 25) vidí první snahy o školu činnou v Čechách ve spojení s působením Josefa Úlehy, který se u nás pokusil částečně realizovat vyučovací postupy L. N. Tolstého, jehož: „*jediným kritériem pedagogiky je volnost, jedinou metodou je zkušenost, ...není nejlepší metody*“ (in Maňák, 1998, s. 21).

Reformní hnutí pedagogů, kteří přistupovali tvořivě k práci ve školách, je spojeno se jmény O. Chlupa, O. Kriebla, S. Velinského, S. Vrány, R. Žanty a V. Příhody (Maňák, 2001, s. 13).

Přínos Václava Příhody pro české školství byl veliký. Na základě svých studijních pobytů, ovlivněn pragmatickou pedagogickou, vytvořil návrh na reformu školy. V návaznosti na to povolilo v roce 1929 Ministerstvo školství zakládání pokusných škol, které pracovaly až do svého uzavření během okupace (Kratochvílová, 2006, s. 30).

V období od roku 1948 až do roku 1989, vlivem politické situace v naší zemi, reformní myšlenky utichly a můžeme na ně navázat až po revoluci, díky četné rozsáhlé publikační a přednáškové aktivitě odborníků (Maňák, 1998, s. 25-26; Průcha, 2001, s. 30).

2 Kurikulární reformy

Po roce 1989 začalo školství v České republice reagovat na nové vývojové tendence společnosti transformací vycházející z kritiky dominantní autority učitele, nedocení dítěte jako osobnosti, nevhodných a jednostranných metod vyučování, způsobů hodnocení a přílišného přetěžování žáků množstvím nadbytečných informací. Přicházely jak změny organizační, tak koncepční (Kratochvílová, 2006, s. 32).

Přestože již brzy po revoluci vznikala řada odborných materiálů, první vlna reformního úsilí značně podcenila důležitost významu teoretických a koncepčních východisek transformace, role pedagogického výzkumu, expertních stanovisek a diskuzí s širší veřejností (Spilková a kol., 2005, s. 16).

Budování vnější a vnitřní reformy školství se snažilo vycházet z principů humanizace, demokratizace a liberalizace. Přes veškerá úsilí posunout české školy směrem k autonomii, teprve v roce 1995 vznikl „nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání“ - Standard základního vzdělávání. Podle tohoto dokumentu mělo být kmenové učivo závaznou součástí vzdělávacích programů, zajišťující srovnatelnost, prostupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním školství. V návaznosti na Standard základního vzdělávání byly v letech 1996-1997 schváleny tři vzdělávací programy – Obecná škola, Základní škola, Národní škola. Prostor v systému vzdělávání dostal i alternativní vzdělávací program Česká škola waldorfského typu a v přípravě byl i systém Marie Montessori (Spilková a kol., 2005, s. 16-19).

Důležitým legislativním dokumentem roku 2001 byl Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha). Představoval systémový projekt spojující východiska, záměry a rozvojové programy české vzdělávací soustavy. Na Bílou knihu, která vytvořila důležitý krok k realizaci národního kurikula, navazují na přelomu 20. a 21. století další dokumenty programu vzdělávání – rámcové vzdělávací programy. Tyto dokumenty mají za cíl vzdělávat především pro život, předpokládají větší autonomii v rozhodování škol. Současný vzdělávací systém, postavený na Rámcovém vzdělávacím programu i ostatní dokumenty navazující na Bílou knihu, se snaží uvést do života řadu myšlenek pedagogického reformismu. (Jůva, Jůva, 2003, s. 82-83).

Česká pedagogika se svým pluralistickým přístupem snaží přehodnocovat minulé etapy, na mnohé tvořivě navazovat. Otevírají se nové zdroje a součástí praxe začíná být i kontakt se zahraničím. Výzkum se naštěstí neuzavřel do zdí akademických pracovišť, ale probíhá také v praktické rovině. Je běžnou praxí, že pedagogové si vyměňují zkušenosti, sdružují se v pracovní skupiny² a tím pomáhají rozvoji české edukační soustavy 21. století (Jůva, Jůva, 2003, s. 83).

2.1 Rámcový vzdělávací program (RVP)

Moderní školství se snaží nalézt rovnováhu v přístupu a metodách ve vzdělávání, která nepovede k již překonaným teoriím extrémního pedocentrismu (např. volná škola, antipedagogika apod.), ale k respektu individuality žáka (Spilková a kol., 2005, s. 36).

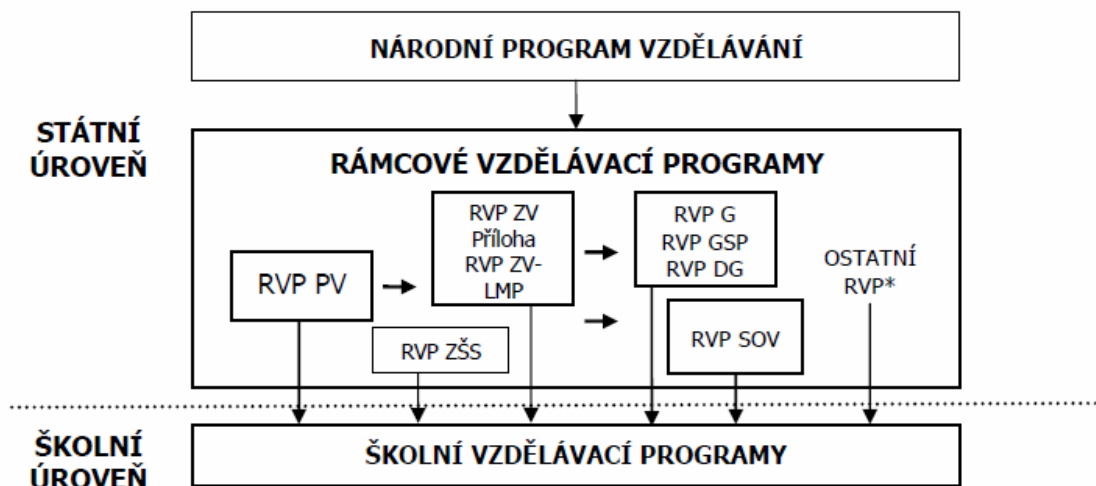
V tomto hledání rovnováhy nejde o oslabení role učitele, ale o jisté „zbavení se moci“ nad žákem. Cílem je předat žákovi určitou odpovědnost a pravomoc za svou činnost, vzdělání a osobní vývoj. Do popředí se dostává termín inkluzivní vzdělávání, které znamená rovný, spravedlivý přístup ke vzdělávání a pohled na člověka v jeho celostním pojetí bez „nálepek“, předčasné selekce a segregace. Tento směr vychází vstříc tvorbě podnětného a kvalitního učebního prostředí. S ohledem na žákovu individualitu povede k jeho harmonickému rozvoji a vlastní potřebě spoluúčasti na tomto rozvoji (Spilková a kol., 2005, s. 33-36).

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který vznikl v letech 2001-2004 v návaznosti na Bílou knihu, vymezuje základní směry vzdělávací politiky a předkládá nám především změny v hierarchii cílů ve vzdělávání. Současná koncepce kurikulárních dokumentů je koncipována do dvou úrovní – **národní** (Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy) a **školní** (Školní vzdělávací programy) (Schéma č. 1).

² V praxi sdružování a vyměňování zkušeností může probíhat v rámci jedné školy, mezi školami v ČR, popř. i v rámci mezinárodní spolupráce (vytváření pracovních týmů za účelem přípravy a realizace projektů, výměnné pobyty, příspěvky na metodické stránky: www.rvp.cz, do časopisů: Moderní vyučování, Učitelské noviny apod. Dále například webové stránky škol a učitelů, kteří nabízejí inspiraci, podněty k diskuzím, zajímavé odkazy aj.)

RVP je zformulován v Národním programu vzdělávání (Bílá kniha) a legislativně zakotven v zákoně 561/2004 Sb. (RVP ZV, 2007, s. 9).

Schéma č. 1: Systém kurikulárních dokumentů



(zdroj: RVP JŠ, 2009, s. 2)

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP); RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

** Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon: RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a případně další.*

V současné škole je díky RVP upřednostňována především všestranná kultivace dětské osobnosti, celistvý rozvoj v oblasti kognitivní, v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Základním cílem této koncepce je vybavit žáka souborem klíčových kompetencí. V této reformě nejde o podceňování, či přeceňování některé z dimenzí žákova rozvoje, ale o komplexnost pedagogického působení na žáka. Výstupy obsahu vzdělávání jsou závazně vymezeny, ale do popředí se dostává i otázka přiměřenosti požadavků

s ohledem na individuální možnosti každého žáka (Spilková a kol., 2005, s. 22-23).

Tento dokument je důležitý i z hlediska vzdělávací politiky, neboť je opět posílením decentralizace školství. Školy se tedy musí poprat se zvyšující se autonomií a z toho vyplývajícími pravomocemi a odpovědností za kvalitu vzdělávání, které promítají do svých Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Je důležité říci, že RVP vychází především z důvěry ve schopnost škol a profesionality učitelů, která by měla do budoucna zabezpečit trvalý rozvoj škol a zdokonalování jejich práce. (Spilková a kol., 2005, s. 24-25).

RVP byl jistě krok správným směrem, přesto je jeho zavedení stále živě diskutovaným tématem. Dalo by se říci, že RVP přímo nabádá pedagoga k tvořivé práci, která aktivizuje žáka, rozvíjí příslušné kompetence a dělá obsah vzdělávacího programu zajímavější.

Rozvoj klíčových kompetencí žáků

Současné pojetí výchovy a vzdělávání předpokládá vhodné, promyšlené a především tvořivé strategie a metody, které povedou k úspěšné realizaci cílů požadovaných RVP a úzce specifikovaným ŠVP.

Pro žáky jsou již naštěstí nedostatečné, ba přímo nevhodné tradiční hodiny s výkladem. Vypouští se nesmyslné memorování a nacvičování. Je kladen důraz na rozvoj klíčových kompetencí, který znamená získávání vědomostí pomocí ucelené, smysluplné a aktivní činnosti žáka. Kurikulární reforma znamená vyváženost mezi množstvím znalostí, zvládnutím dovedností i utvářením postojů, tak aby žáci v budoucnu uměli své znalosti skutečně používat v reálném životě (RVP ZV, 2007, s. 7-8).

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 a provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj. (Bělecký a kol., 2007, s.7).

Za kvalitní výuku lze tedy považovat takovou výuku, která úspěšně vede žáka k rozvíjení a utváření klíčových kompetencí. RVP ZV (2007, s. 14-17) uvádí tyto kompetence:

- *Kompetence k učení*
- *Kompetence k řešení problémů*
- *Kompetence komunikativní*
- *Kompetence sociální a personální*
- *Kompetence občanské*
- *Kompetence pracovní*

Průřezová témata

Vhodný prostor pro směřování ke klíčovým kompetencím nabízejí průřezová témata. Společně se vzdělávacími oblastmi jsou povinnou součástí vzdělávacího obsahu základního vzdělávání. Vycházejí z aktuálních problémů současného světa a pro základní vzdělávání představují důležitý formativní prvek. Průřezová témata pracují s vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi žáků získaných z různých vzdělávacích oborů a integrují vzdělávací obsah tak, aby se utvářela žákova osobnost v oblasti postojů a hodnot. Na rozdíl od vzdělávacích oborů nejsou pro průřezová témata stanoveny závazné očekávané výstupy ani obsah. Jsou závazná jen sama průřezová témata, a proto představují významný nástroj profilace školy (Dlouhá a kol., 2006, s. 6-7; Janáčková, 2009, s. 7-8).

RVP ZV (2007, s. 90) uvádí následující průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**

- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova**

2.2 *Školní vzdělávací program (ŠVP)*

ŠVP vzniká rozpracováním RVP. Je ukázkou tvořivé práce učitelů a ředitelů škol. Sjednocují v něm svoje představy, aktivity a postupy pro realizaci klíčových kompetencí tak, aby bylo dosaženo očekávaných výstupních výsledků. Tyto výsledky jsou závazné a musí být ověřitelné. Vyjadřují stupeň osvojení vzdělávacího obsahu a jsou detailně rozpracovány ve ŠVP tak, aby bylo zajištěno, že jich žák na konci studia dosáhne (RVP ZV, 2007, s. 117).

Výzkumný ústav pedagogický (dále jen VÚP) vydává řadu aktuálních materiálů a příruček, které mohou školským zařízením napomáhat při tvorbě ŠVP. Jde například o Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů a Metodiku tvorby školních vzdělávacích programů. Tyto materiály jsou inspirativní, neboť nabízejí i řadu konkrétních příkladů, a jsou volně dostupné na webových stránkách VÚP³. Velmi zajímavé a užitečné informace nalezneme i na webových stránkách Metodického portálu RVP⁴ a samozřejmě také na webových stránkách MŠMT⁵.

ŠVP byl podle předpokladů velmi radikální změnou pro řadu škol. Řada pedagogů i ředitelů škol pochybovala a možná stále pochybuje o připravenosti našeho školství na takovou změnu. Ani stát se svojí zadluženou pokladnou nemůže zcela zabezpečit školám tolik potřebnou finanční podporu, kterou by tato kurikulární reforma potřebovala.

Přesto je důležité připomenout, že ŠVP otevírá prostor pro řadu pozitivních změn, které je nutné podpořit úzkou spoluprací a aktivní komunikací všech partnerů účastných na

³ www.vuppraha.cz

⁴ www.rvp.cz

⁵ www.msmt.cz

této změně, tj. nejvyšších činitelů státních, učitelů, ředitelů, rodičů, komunity a v neposlední řadě také pedagogických fakult, které připravují budoucí generaci pedagogických pracovníků.

Změny spojené se zavedením RVP nám pedagogům sice přináší hodně starostí a možná někdy i nedoceněné práce, ale zároveň nám umožňuje profilovat a tvořivě se podílet na školním vzdělávacím kurikulu. Umožňuje nám otevřít školu okolnímu světu a zvyšovat klíčové kompetence žáka kreativněji, efektivněji v propojenosti s reálným životem.

3 Teoretická východiska tvořivosti

Tvořivost je vrcholným projevem lidské osobnosti a promítá se do výchovy, vzdělávání, práce i života každého člověka (Pecina, 2008, s. 5).

V dnešní době nám již nejde jen o to podchytit talent⁶, neboť z dřívějších zkušeností víme, že talent se může v nepříznivém prostředí ztratit. Dnes nám jde o každého člena společnosti, nejen o talentovaného. Ve výchově a vzdělávání usilujeme o maximální podporu a odstraňování bariér u každého člověka tak, aby se mohly plně rozvinout jeho potence⁷, neboť cílem je spoluutvářet optimálně rozvinutou a harmonickou osobnost (Maňák, 1998, s. 13-14).

Tvořivost hraje velmi důležitou roli v pedagogické praxi. Učitel by neměl v žádném případě dovolit, aby jeho vyučovací metody byly strnulé, fádní nebo vyvolávaly u žáků stresující pocity. Učitel se musí snažit vytvářet ve třídě takové klima, které bude pro žáka motivační, optimistické, a které ho bude neustále povzbuzovat k aktivní, samostatné a tvořivé práci. Neboť pouze vhodné klima společenské, rodinné a školní může vyústit v plnou seberealizaci osobnosti (Maňák, 1998, s. 14-15).

3.1 Aktivita

Aktivita je jedním z předpokladů tvořivé činnosti a promítá se do všech rysů lidské osobnosti.

Maňák (1998, s. 29) definuje aktivitu ve výchovně-vzdělávací procesu jako „*zvýšenou intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.*“

⁶ Talent = „soubor schopností, zpravidla pokládáný za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů; někdy nazýván tvořivé nadání“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 597).

⁷ Potence = „moc, schopnost, síla“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 443).

Aktivitu dělí Maňák (1998, s. 29) na **biologickou** – primární, která může působit ve své živelnosti proti výchovně-vzdělávacím cílům, a **uvědomělou** – volní, která je sice přínosná, ale může občas ztratit svoji obsahovou stránku a přerůst tak ve formální činnost. Spojení těchto dvou aktivit zasahuje celou osobnost a stává se východiskem pro sebevýchovu. Pro aktivitu dětí a mládeže je důležitá především pozitivní a nedirektivní stimulace, neboť žák by si měl sám vytyčit určité cíle a k nim směřovat.

Tím narážíme na nebezpečí, které vyplývá z přílišného tlaku na žákovu aktivitu. V tomto směru může pochybit jak školní prostředí (nevhodné výukové metody, napjatá atmosféra ve třídě, práce v časovém stresu aj.), tak domácí prostředí (tlak na kladné hodnocení, nadhodnocování schopností dítěte apod.). Přílišný tlak může vyústit až v nežádoucí jevy jakými jsou např. záškoláctví, negativismus, útek do nemoci, sebevražedné sklony, užívání návykových látek apod. Proto by vzdělávací cíle měly vycházet především z hlubších zájmů jedince, jeho individuálních potřeb a možností. Poté získá aktivita hlubšího smyslu a motivace k činnosti se stane účinnější (Maňák, 1998, s. 30-32).

V důsledku zrání a formování osobnosti pak může učitel směřovat žákovi aktivity od jednodušších k náročnějším formám a správným vedením vést jedince k postupnému osamostatňování. Z tohoto pohledu Maňák (1998, s. 33) rozlišuje tyto stupně žákovské aktivity:

- a) **Aktivita vynucená** – učitel žáky donucuje k určité činnosti.
- b) **Aktivita navozená** – žáci pracují na pokyn učitele. Lze využít vhodnou motivaci k činnosti, didaktickou hru, ocenění, zajímavý způsob práce apod.
- c) **Aktivita nezávislá** – vyplývá z vlastního zájmu žáka o danou činnost. Žák pracuje bez nátlaku a relativně sám bez pomoci. Aktivita se zde prolíná se samostatnou prací
- d) **Aktivita angažovaná** – předpokládá silnou aktivizaci žáků. Žák je připraven řešit problémy samostatně a uvědoměle. Při vhodných podmínkách může vyústit do subjektivně prožívané tvořivé práce.

Aktivní podílení žáků na výuce je cílem a požadavkem pedagogů. Pedagog by měl na žáka působit takovým způsobem, který ho aktivizuje a vytvoří tak předpoklad pro žákovu samostatnou práci a tvořivou činnost (Maňák, 1998, 34-35).

3.2 *Samostatnost*

Pojem aktivita a samostatnost spolu úzce souvisí. Oproti aktivitě je samostatnost definována určitým stupněm nezávislosti na cizí pomoci při řešení problémových situací. Jde o schopnost samostatně nalézat řešení na základě již osvojených dovedností, vědomostí a vložením vlastního myšlenkového úsilí do rozhodování. Se samostatností je také spojován termín kritické myšlení, které blíže specifikuji v kapitole 8.4 (Maňák, 1998, s. 41-42).

Samostatná práce žáků nevyklučuje cílevědomé vedení žáků učitelem, neboť žáci se učí samostatnosti postupně. Jeho nedirektivní vedení a řízení vede ke zdárnému rozvoji samostatnosti. V tomto směru je hlavním úkolem pedagogického působení příprava vhodných objektivních a subjektivních podmínek⁸, které povedou k efektivní učební činnosti (Maňák, 1998, s. 43-44).

Univerzální stupně žákovy samostatné práce, které pomohou učitelům sledovat kreativní projevy žáků, vymezil Maňák (1998, s. 58-59) následovně:

- ***Samostatnost napodobující*** – žák pracuje aktivně sám. Jeho činnost je automatická, bez výraznějšího myšlenkového úsilí (opisování textu, doslovná reprodukce učiva apod.).
- ***Samostatnost neproduktivní*** – žák napodobuje určitý vzor. V jeho reprodukci se objevuje osobní přístup a momenty samostatného přístupu (reprodukce čteného, slyšeného apod.).

⁸ Objektivní podmínky = organizační a materiálové zajištění; subjektivní podmínky = psychická příprava žáků na učení, vytváření postojů žáka k učení, k učitelům a k výuce (Maňák, 1998, s. 43-44).

- ***Samostatnost produkující*** – žák přetváří výtvar, produkt. Tato činnost vychází z vnitřních zdrojů jedince (řešení problémových úloh, zhotovení výrobku apod.).
- ***Samostatnost přetrvávající*** – úroveň samostatnosti žáka je vysoká a blíží se již tvořivému procesu. Při této činnosti se mění podoba, tvar existujících jevů a věcí. Vytváří se něco nového. Odráží samostatný názor a postoj jedince (např. napsání básně, nové metody řešení problému apod.).

Abychom žáka přiměli k aktivní práci, je nutné mu předložit vhodnou učební látku, která bude přiměřeně obtížná, nová a problémová. Nedostatek nebo přebytek některého prvku může znamenat žákovu rezignaci, ztrátu sebedůvěry, popř. může nastat mechanické, návykové vykonávání činnosti. Důležitým předpokladem žákovy samostatnosti je umění zodpovědět problémovou, k myšlení provokující otázku. To předpokládá u žáka takovou úroveň psychických procesů, díky které bude schopen samostatně ovládnout základní myšlenkové operace, jako jsou analýza, syntéza, srovnávání apod. Proto musí učitel cvičit žáka v přesném vnímání, pozorování, rozlišování a rozboru jevů, tak aby žákovu schopnost samostatného myšlení zvyšoval (Maňák, 1998, 62-67).

K tomuto účelu pedagog volí vhodné vyučovací metody, postupy, pomůcky, motivy a vlastní tvořivý přístup, kterými bude pozitivně ovlivňovat aktivní, samostatnou myšlenkovou a pracovní činnost žáků.

3.3 *Motivace*

Motivace hraje velmi důležitou roli ve vyučovacím procesu. Má důležitý podíl na vývoji tvořivosti žáků a je důležitým pomocníkem k vyrovnávání napětí mezi požadavky na učení a osobnostním vybavením žáka. Motivace zasahuje celou osobnost žáka a je prostředkem ke zvyšování jeho školních výkonů (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9).

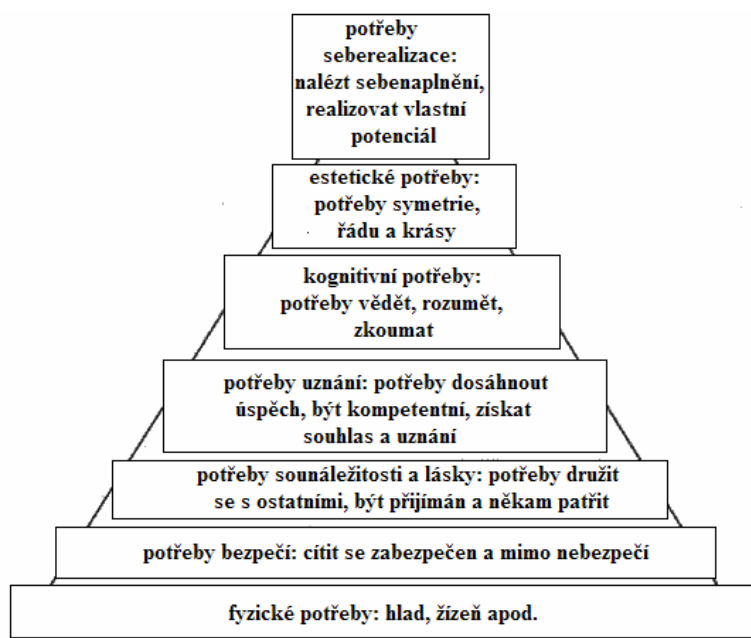
Plháková (2003, s. 319) uvádí následující definici motivace: „*Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou*

situaci nebo dosáhnout něco pozitivního.“

Každý jedinec je v průběhu svého života ovlivňován motivy, které odrážejí jeho potřeby, zájmy, hodnoty, ideály apod. Motivy jsou tedy vnitřní pohnutky, které ovlivňují intenzitu, kvalitu a zaměření našeho chování. Vytvářejí se ve vzájemné interakci potřeb a incentív. Potřeby, které motivaci aktivizují, vznikají vlivem narušení rovnováhy organismu, tj. vznikem nějakého nedostatku nebo přebytku. Incentivy neboli pobídky vycházejí z podnětů vnějších (Lokšová, Lokša, 1999, s. 12-13).

Základem hierarchie lidských potřeb jsou potřeby primární, vyplývající z fyziologického základu člověka. Potřeby sekundární, které můžeme také označit jako psychické, jsou podmíněny především společenskými faktory. Významní myslitelé (Henry Murray, Abraham Maslow, Clayton P. Alderfer aj.) se pokusili vytvořit hierarchicky uspořádané schéma lidských potřeb. Pro příklad bych zde ráda uvedla jednu z nejnámějších teorií - Maslowovu hierarchii potřeb (viz. obr. 1), která předpokládá biologickou determinaci lidských potřeb s vrozenými potenciály pro další rozvoj a jejich formování vlivem vnějších činitelů (Plháková, 2003, s. 368-369; Maňák, 1998, s. 35).

Obr. č. 1: Maslowova hierarchie potřeb



(zdroj: Maslow in Atkinson, 2003, s. 471)

Výše uvedená hierarchie potřeb předpokládá uspokojování potřeb ve směru od nejnižších k potřebám vyššího řádu. Tzn., že nejprve například uspokojíme hlad a teprve poté máme potřebu lásky. Tato teorie nabízí řadu možností k zamyšlení, neboť si musíme uvědomit, že lidské potřeby jsou ovlivňovány lidskou individualitou⁹. Přesto Maslowova teorie představuje výstižný popis základních lidských pohnutek (Plháková, 2003, s. 371).

Pro pedagogickou praxi je nutné si uvědomit, že hierarchie potřeb je individuální a vzniká z něj celkové motivační zaměření jedince. Učitel by tedy měl ve svém pedagogickém působení vycházet ze znalosti žákova motivačního zaměření tak, aby mohl optimálně působit a rozvíjet žakovu motivaci k učení a tvořivé práci.

Lokšová a Lokša (1999, s. 15) uvádějí pohled na motivaci z hlediska jejího členění na **vnitřní a vnější**:

- Žák motivovaný **vnitřně** vykonává určitou činnost kvůli ní samé. Nepotřebuje ani vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo odměnu, neboť činnost vykonává pro vlastní potěšení. Jeho chování je spontánnější, pružnější, tvořivější, proto tito žáci vykazují vyšší školní úspěšnost.
- Žák motivovaný **vnějšmi** činiteli se neučí z vlastního zájmu, ale uspokojuje učební činností potřeby jiné, původně na ní nezávislé. Učí se například pro dosažení odměny popř. vyhnutí se trestu, což může vést ke snížení školní výkonnosti. Tito žáci s dominancí vnější motivace jsou více úzkostní, méně přizpůsobiví školnímu prostředí, méně sebevědomí a mají nižší schopnost vyrovnání se s neúspěchem.

Vnitřní a vnější motivace se může navzájem propojovat. Učitel má v roli zvyšování motivace k učební práci a škole vůbec nezastupitelnou úlohu, při které by měl vycházet z následujících vývojových hledisek (Lokšová, Lokša, 1999, s. 17-19):

⁹ Plháková (2003, s. 371-372) uvádí např. osobnosti umělců, kteří se věnovali tvůrčí práci, přestože jejich základní potřeby uspokojeny nebyly - např. Ludwig van Beethoven – „Óda na radost“ – dílo mimořádně cenné, které vytvořil člověk veskrze zoufalý.

- V prvních letech školní docházky bude u žáka převládat vnější motivace, a proto bude nutné navozování školní aktivity z vnějšku.
- S přibývajícím věkem na sebe žák bude klást nároky, prosazovat svoji vůli a zájem. Začne formovat svoji vnitřní motivaci. Díky jeho zvyšující se aktivitě u něj dojde k postupnému přechodu od motivace vnější na vnitřní.

Při tomto formování a zvnitřňování motivace bychom měli být žákovi maximálně nápomocni. Učitel by si měl uvědomit, že má v ruce řadu nástrojů, kterými může vývoj žákovy motivace v průběhu studia ovlivňovat.

Maňák (1998, s. 35) uvádí některé ověřené zkušenosti, které žákovu motivaci vyvolávají a posilují:

- Zabezpečujeme, aby u žáka docházelo k ***uspokojování základních psychologických potřeb.***
- ***Respektujeme*** jeho specifické předpoklady, podmínky, zájmy apod.
- ***Odpověď a hodnocení*** dostane žák ihned po výkonu.
- Snažíme se dát žákovi ***smysl a účel*** jeho práce.
- Vytvoříme ***příznivé prostředí***, podnětnou atmosféru.
- Přenášíme na něj svoje ***učitelské nadšení.***
- Využíváme ***zajímavé metody, techniky a prostředky.***

Rozvíjení motivace k učení u žáků tedy znamená, že žákům pomáháme především nalézt smysl jejich práce ve škole. Jen chápající vztah a schopnost vcítit se do situace žáka nám umožní na ně klást i vyšší požadavky, aniž by tím utrpěla motivace. Demokratickým stylem vedení dáme dětem prostor k sebevyjádření. Zahrnutím problémových a tvořivých úloh do edukačního procesu rozvíjíme nejen žákovu tvořivost, ale i samostatnost a motivaci. Zapojením skupinové práce, vedením ke kritickému myšlení a pěstováním otevřenosti vůči problémům se snažíme žákům

vytvářet tvořivé a podnětné prostředí, ve kterém nebudou mít strach z hodnocení svých tvořivých produktů a učebních výkonů (Ďurič a kol. in Lokšová, Lokša, 1999, s. 34).

Motivace je velmi důležitým činitelem podporujícím tvořivost. Většina autorů se shoduje, že tvořivost je významně ovlivněna především motivací vnitřní, která má významný vztah s vysokou úrovní tvořivosti. Naopak vnější motivace může působit na tvořivý výkon žáka negativně. Pokud však při řešení úkolu byla použita vysoká úroveň divergentního myšlení, popř. byla odměna prezentována jako sekundární, je ve specifických případech možné, že vliv vnější motivace nebude působit negativně (Lokšová, Lokša, 1999, s. 36).

Motivace žáků je bezpochyby hybnou silou ve výchovně-vzdělávacím procesu a pomáhá žákovi překonat případné školní obtíže. Přestože na motivaci působí řada různých činitelů, má učitel možnost ji v určité míře ovlivňovat a tím zvyšovat úroveň žákovy tvořivosti.

4 Tvořivost

V důsledku humanizace a demokratizace ve výchovně-vzdělávacím procesu dostala nezastupitelnou funkci tvořivá složka osobnosti. Termín tvořivost neboli kreativita¹⁰ budu pro potřeby této práce používat v synonymním vztahu, stejně jako většina odborníků zabývajících se problematikou tvořivosti. Na úvod do problematiky bych ráda uvedla několik definicí tvořivosti od různých autorů.

Plháková (2003, s. 294) definuje tvořivost jako *„komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů.“*

Königová (1998, s. 12) chápe kreativitu jako *„schopnost vytváření nových kulturních a technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvary.“*

Lokšová a Lokša (1998, s. 113) našli teoretické východisko v následujícím vymezení: *„Tvořivost je vytváření pro subjekt (jedince) nebo určitou skupinu nových, užitečných řešení a produktů, a to při úlohách, které jsou spíš heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu.“*

Pro potřeby pedagogické praxe je důležité zmínit Maňákovo pojetí tvořivosti (1998, s. 74), který chápe tvořivost jako *„přirozenou vlastnost člověka (různé síly a zaměření) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí stavějí do cesty.“*

Z výše uvedených definicí lze tedy tvořivost (kreativitu) chápat jako komplexní jev, který je ovlivňován řadou faktorů biologických, psychických, sociálních a edukačních. Pro pedagogické působení jsou důležité především faktory edukační, jejichž prostřednictvím můžeme působit i na faktory ostatní (Maňák, 2001, s. 10).

¹⁰ Slovo kreativita, též tvořivost, pochází z latinského „creare“ – tvořit (Universum, 2000, s. 184)

Tvořivost patří k základním lidským potřebám (sebeaktualizace), a proto je výrazným znakem každého jedince. Smékal (in Maňák, 1998, s. 73) rozlišuje tvořivost:

- **nespecifickou** = bohatství nápadů, hravost, aktivita bez zaměřenosti;
- **specifickou** = orientace na určitou oblast uplatnění (věda, technika, umění apod.).

Lytton (in Maňák 1998, s. 73) předkládá rozlišení důležité z pohledu pedagogického na:

- **objektivní tvořivost** = působí novostí, originalitou, užitečností;
- **subjektivní tvořivost** = přeskupuje podněty a fakta na základě vlastního myšlení nebo činnosti, jde o jiné vidění faktů a jejich vztahů.

U žáků základní školy bude převládat tvořivost subjektivní, která sice nebude mít celospolečenský přínos, ale bude mít především význam výchovný (Maňák 1998, s. 73).

4.1 Strukturní prvky tvořivosti

Tajemství tvořivosti můžeme trochu objasnit poodhalením jednotlivých prvků, ze kterých se skládá. Mezi nejdůležitějšími komponenty patří inteligence, paměť, myšlení (konvergentní, divergentní), představivost, fantazie, imaginace a intuice (Maňák, 2001, s. 12).

Tvořivá činnost předpokládá **divergentní myšlení**, při kterém jde o hledání více řešení v různých směrech. Na základě zhodnocení všech možných řešení můžeme teprve poté dojít k jednomu řešení. Oproti tomu **konvergentní myšlení** (logicko-deduktivní) je často spojováno s myšlením netvořivým. Současné poznatky potvrzují, že tvořivost nelze zúžit pouze na divergentní myšlení, neboť je pravděpodobné, že fungují ve vzájemné interakci (Lokšová, Lokša, 1999, s. 126-127).

Maňák (1998, s. 74-76) zmiňuje tyto tvůrčí schopnosti, které hrají další významnou roli v procesu divergentního myšlení:

- a) ***Senzitivita*** – citlivost na problémové situace, schopnost vidět, nacházet, vydělovat a identifikovat problém.
- b) ***Flexibilita*** – pružnost tvorby myšlenkových obsahů, schopnost změny, přizpůsobivosti, kritičnosti, různosti nápadů a návrhů, umožňuje dívat se na problém z různých hledisek a pomáhá upravit se od běžných způsobů řešení.
- c) ***Fluence*** – plynulost v produkování nápadů, návrhů, představ, způsobů řešení (posiluje pravděpodobnost objevení optimálního výsledného řešení, produktu).
- d) ***Originalita*** – schopnost produkovat nové, neobvyklé, originální myšlenky.
- e) ***Elaborace*** – schopnost rozvinout a upřesnit myšlenku, pečlivě realizovat nápady se smyslem pro detail, systém i návaznost.
- f) ***Redefinice (rekonstrukce)*** – schopnost přepracovat to, co již bylo vytvořeno, změnit funkce předmětu nebo jeho části a použít ho jiným způsobem.

Řada odborníků se shoduje, že tvořivost je věc v jistém individuálním rozsahu naučitelná (Petty, 2002, s. 245; Maňák, 1998, s. 82). Proto je důležité, aby byl vyučující vybaven takovými kompetencemi, které pomohou žákům záměrně rozvíjet, cvičit se a zdokonalovat všechny strukturální prvky vedoucí k tvořivé činnosti.

4.2 ***Tvořivý proces***

Z uvedených definic tvořivosti vyplývá, že tvořivost je proces, jehož výsledkem je nějaký nový a užitečný produkt. Tvořivý proces probíhá ve všech sférách tvořivé činnosti. Jsou při něm využívány nejrůznější aktivity, které se vzájemně podporují a zesilují. Můžeme rozlišit tvořivý proces myšlenkový, produkční, technický, umělecký, osobnostní a proces lidské seberealizace (Lokšová, Lokša, 1999, s. 131-132).

Maňák (1998, s. 77-78) uvádí následující fáze tvořivého procesu při řešení problému:

- a) **Příprava (*preparace*)** – situace před řešením problému, tj. odhalení problému a jeho konfrontace s dosaženými vědomostmi.
- b) **Zrání (*inkubace*)** – vymezení problému a postup k vytyčení první hypotézy končící nalezením řešení. Proces probíhající částečně uvědoměle, částečně neuvědoměle, nabízející různé variace řešení, které jsou tříděny a konfrontovány s již ověřenými poznatky. Na základě určitých kritérií hledáme optimální řešení.
- c) **Osvícení (*iluminace*)** – přináší náhlé rozuzlení, objevení řešení problému. Důležitou funkci v této fázi má představivost, fantazie, imaginace a intuice.
- d) **Ověření (*verifikace*)** – zda nová myšlenka, produkt odpovídají kritériím tvořivosti (tj. novost, správnost, použitelnost). Dochází k naplnění cíle.

Opět zde dochází k prolínání a podmiňování jednotlivých fází tvořivého procesu. Fáze nejsou izolované, ale tvoří ucelený proces a pomáhají nám proniknout hlouběji k podstatě tvořivosti.

4.3 Úrovně tvořivosti

Z hlediska výsledků tvůrčí činnosti rozlišujeme jednotlivé úrovně (stupně) tvořivosti, které nám na základní úrovni pomáhají provádět diagnostiku jednotlivých tvořivých projevů žáků¹¹. Ve smyslu postupu od jednoduchého ke složitějšímu rozlišuje Maňák (2001, s. 20) čtyři stádia tvořivosti:

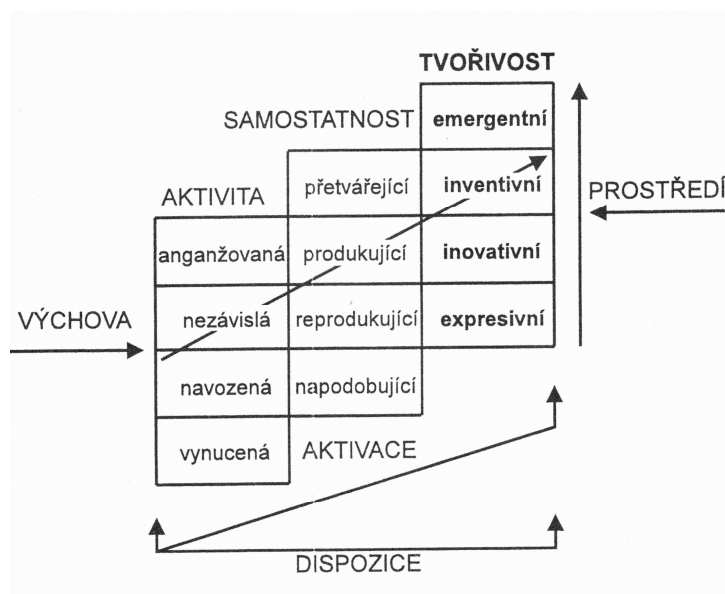
- a) **Tvořivost expresivní (*spontánní*)** – produkty vzniklé z náhlého vnuknutí, spontánní realizace (okamžité nápady, dětské kresby, fabulace příběhů aj.).

¹¹ Tyto stupně od sebe nemůžeme oddělit, přesto jsou důležitou metodickou pomůckou při rozvíjení tvořivosti.

- b) **Tvořivost inovativní** – spojena se záměrným úsilím něco netradičního vykonat. Jde o inovaci, obnovení (mistrovské práce, zlepšovateľské náměty, rukodělné práce aj.).
- c) **Tvořivost inventivní** – přináší vysoký stupeň originality a objektivně uznávaný přínos. Předpokladem je výrazná míra určitého nadání spojeného s cílevědomým úsilím. Jde o vzácný jev a ve školním prostředí by mu měla být věnována zvláštní pozornost a podpora.
- d) **Tvořivost emergentní (= vytvoření se úplně nové kvality)** – vznikají zcela nové jevy celospolečensky uznávané, často vstupující do neočekávaných souvislostí. Většinou jde o projev génia (A. Einstein, P. Picasso, A. Mozart aj.).

Vytvořením čtyřstupňové škály fenoménů (aktivita, samostatnost, tvořivost) je možné ukázat jejich vzájemnou propojenost (viz. obr. 2). Aktivita, samostatnost i tvořivost jsou relativně specifické psychické jevy, které spolu určitým způsobem vnitřně souvisejí. Nutně však nemusí projít naznačenou hierarchickou řadou. Originální výkon, tvořivé činy nebo překvapivé nápady a myšlenky se mohou objevit v kterékoliv situaci na různých úrovních (Maňák, 1998, s. 80-81).

Obr. č. 2: Stupně aktivity, samostatnosti a tvořivosti



(zdroj: Maňák, 2001, s. 21)

Tvořivost má v současném životě velmi významné, ne-li nezastupitelné místo. Z výše uvedeného teoretického přehledu vyplývá pro školu, a především pro učitele, velmi nesnadný úkol, tj. vytvoření koncepce tvořivého vyučování zaměřeného na rozvoj tvořivosti žáků. Tento úkol je však podmiňován jejich komplexními teoretickými a empirickými znalostmi z této oblasti a vzhledu do jejich provázanosti a podmíněnosti.

4.4 Podmínky ovlivňující tvořivost

Věnovat se tvůrčímu procesu ve výchově a vzdělávání nemusí být vždy snadné, neboť zde může působit řada vlivů, které nám budou klást určité překážky na cestě k vytyčenému cíli. Je důležité se seznámit s možnými úskalími, abychom byli schopni nalézat řešení, jak tyto bariéry a překážky překonávat.

4.4.1 Bariéry a překážky tvořivosti

Odstranění bariér tvořivosti znamená vytvořit příhodné prostředí pro žákův růst i zrání, a tím i rozvíjení jeho tvořivosti. Maňák (1998, s. 108) s odvoláním na jiné autory¹² rozlišuje několik skupin bariér v tvořivosti:

- a) **Bariéry vnímání** – znemožňují jasně vnímat, identifikovat a vymezit problém, popř. nezbytnou informaci pro jeho řešení.
- b) **Bariéry kultury a prostředí** – negativně se zde uplatňují tabuizované jevy a tradice. Do rozporu se staví rozum a intuice (např. jednání podle sociálně-právních šablon).
- c) **Emocionální bariéry** – strach, napětí, obavy, lhostejnost a citová uzavřenost velmi nepříznivě působí na samostatnou a tvořivou práci. Bariérou je i strach učitelů riskovat, aby se před žáky neznemožnili. Nechuť k nejasným situacím vyžadujícím čas k přemýšlení, uzrání problému a vyrovnání se s počátečním chaosem, který je předpokladem pro počáteční tvůrčí práci.

¹² Maňák blíže nekonkretizuje.

d) **Intelektové a výrazové bariéry** – znamenají neschopnost jasně a výstižně formulovat myšlenky, konkretizovat nápady. Tyto bariéry často bývají spojeny s nedostatečnou schopností informace vyhledávat, třídit a zobecňovat.

Co se týče školního prostředí specifikoval Maňák (2001, s. 25) následující typy překážek:

- **Orientace na úspěch** – hnaní se za školním prospěchem, nejdůležitější je paměť.
- **Konformita se skupinou** – přizpůsobování se průměru, neodlišovat se.
- **Zákaz otázek** – odmítání zvědavosti žáků, strach učitele, že nebude mít odpověď.
- **Zdůraznění role pohlaví** – rozlišování činností mužských a ženských.
- **Rozlišování práce a hry** – hra a práce jsou striktně rozlišovány, jsou vylučovány do mimoškolních činností, přestože by mohly být přínosem.
- **Preferování konvergentních úloh** – jsou jednoznačné a časově nenáročné.
- **Autoritářský režim** – učitel je neomezeným vládcem ve své třídě, nedbá na názory a potřeby žáků.
- **Nízká tolerance vůči selhání** – je všude tam, kde převládá strach, stres a obava z chybného výkonu. Žák se tolik bojí neúspěchu, že není schopen vytrvale zkoušet nová řešení, vytvářet hypotézy a smysluplně riskovat.
- **Práce pod stálým časovým tlakem** – vede k nervozitě, vyvolává stres a znemožňuje klidné promyšlení problému.
- **Nedostatek vnitřního řádu a sebekázně** – žákům chybí potřebné pracovní návyky a individuální pracovní styl. Nedůvěřují si a jejich osamostatňování probíhá pomalu.
- **Preferování tzv. „usedlého učení“** – převládá frontální výuka, žáci neuplatňují všechny smysly a všechny typy inteligence.

- **Zanedbávání motivace** – v důsledku malé motivace se ztrácí radost z učení a poznávání. Aktivita žáků není dostatečně využívána.

4.4.2 Metody a postupy rozvoje aktivity a tvořivosti

Výše uvedené bariéry a překážky jde ve velké míře minimalizovat nebo dokonce úplně odstranit. Lze uvést následující možnosti rozvoje samostatné a tvořivé osobnosti (volně dle Maňák, 1998, s. 97-114):

- **Vzájemná spolupráce a podpora rodiny a školy** – snaha o dvousměrnou komunikaci a hlubší vzájemnou informovanost, společné řešení výchovných problémů, spolupráce na formování žákovy osobnosti, rozvoji jeho samostatnosti a tvořivosti v rámci školního i mimoškolního prostředí, podpora aktivního zapojení rodiny do výchovně-vzdělávacího procesu, omezení výkonnostního tlaku na dítě apod.
- **Vytváření vhodného výchovného klimatu školy a třídy** – které je demokratické, osobnostně zaměřené, pluralitní a otevřené, podporující mezilidské vztahy a přátelské vazby, umožňující vzájemnou svobodnou komunikaci atd. (pohoda, důvěra, respekt, odstranění stresových situací, pozitivními vztahy s učitelem i spolužáky).
- **Mezipředmětové vyučování** – žák získává informace otevřeně a bez předsudků, poznatky z různých oborů navazují na jeho zkušenosti a jsou podrobeny jeho individuálnímu zkoumání.
- **Zařazování problémových metod do výuky** – umožnit žákům řešení problémových úloh, které odpovídají plánovaným učebním cílům a jsou přiměřené úrovni žákově aktivitě a samostatnosti.
- **Volba vhodných učebních materiálů** – využívání interaktivních učebnic respektující mezipředmětové vztahy a učebnic podporující divergentní myšlení.
- **Volba vhodných metod a postupů ve výuce** – snaha rozvíjet žákovu zvědavost a ochotu riskovat, dále viz. kapitola č. 8.

- *Podpora aktivity, samostatnosti a motivace žáka* – viz. kapitola č. 4
- *Vhodná příprava budoucích pedagogů* – profesní výbava učitelů by měla vycházet z moderních požadavků výchovně-vzdělávacího procesu.

5 Tvořivý učitel

Požadavky na optimální osobnost učitele se v průběhu času mění v závislosti na momentálních požadavcích společnosti. Do jeho profese se promítají vlivy sociální, ideové a politické. Je pryč doba, kdy byl učitel ideovým vůdcem režimu. V současné době je pedagog vedoucím činitelem výchovně-vzdělávacího procesu, který vede děti a mládež k všelidským, humanistickým a demokratickým myšlenkám (Maňák, 2001, s. 35).

Ve třetím tisíciletí jsou na osobnost učitele kladeny značně vysoké nároky. Mezi ty tradiční patří dostatečné znalosti (odborné i pedagogické), psychická vyrovnanost, schopnost pozitivní komunikace a interakce, pedagogický takt, schopnost ovládat nové technologie a především tvořivý přístup (Pecina, 2008, s. 27).

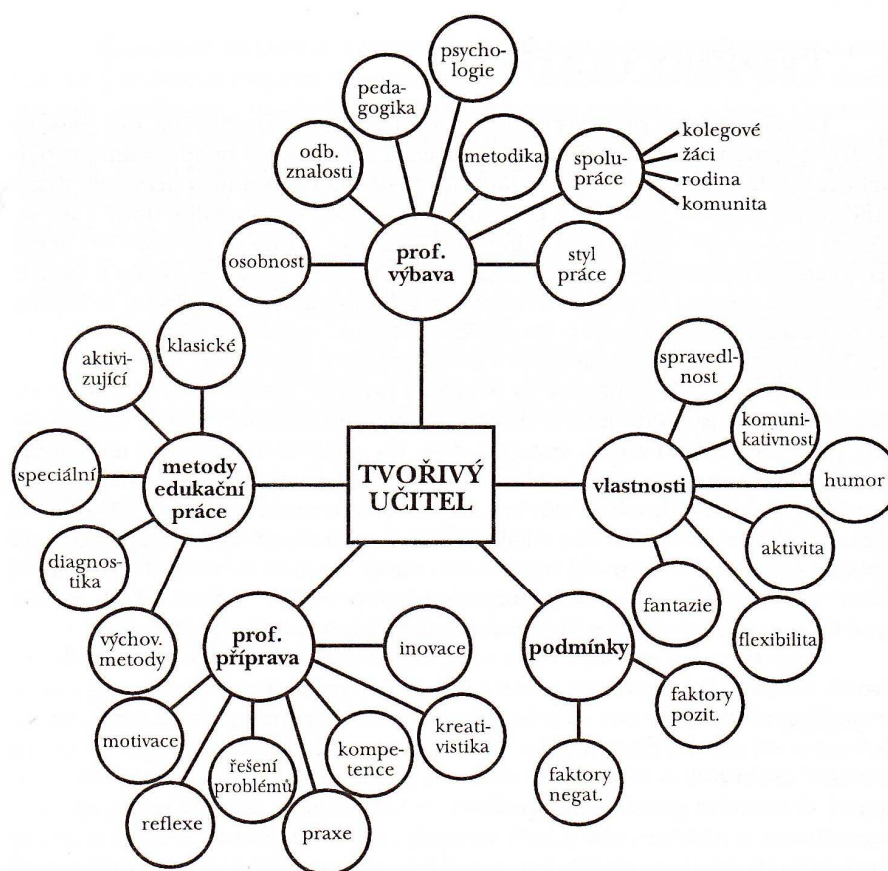
5.1 Osobnost tvořivého učitele

Tvořivý učitel úspěšně rozvíjí u svých žáků aktivitu, samostatnost, tvořivost a vede je k efektivním cílům. Umí propojit prvky seberealizace s nároky nové moderní společnosti a stále hledá nové kreativní přístupy. Nespokojí se pouze s tradičními metodami, ale hledá stále nové inovativní způsoby k dosažení cílů edukačního procesu. Tvořivý učitel se svojí kreativitou účinně brání funkcionální rigiditě, která přináší do výuky stereotypy, šablony a mechanické opakování (Maňák, 2001, s. 35).

Rogers (in Maňák, 1998) požaduje, „*aby učitel byl opravdový, aby se snažil porozumět vnitřnímu světu žáků a byl schopen žáky akceptovat takové, jací jsou. Učitel by měl též vycházet z toho, že žáci se chtějí učit, že chtějí hledat, objevovat a tvořit, jen je třeba jim pomáhat získávat informace, hledat zdroje poznání a zkušeností a rozvíjet tvořivé schopnosti*“.

Učitel musí v rámci celoživotního vzdělávání neustále pracovat na zvyšování svých pedagogicko-psychologických kompetencí, neboť pokud chce rozvíjet tvořivost žáků, musí sám být osobností flexibilní, otevřenou a tvořivou. Pro lepší vytvoření si přehledu o vlastnostech učitele odkazuje Maňák na následující schéma (viz. schéma č. 2).

Schéma č. 2: Tvořivý učitel



(zdroj: Maňák, 2001, s. 36)

5.2 Syndrom vyhoření

Jak jsem již zmínila, požadavky na učitelskou profesi jsou značně vysoké. Učitel není jen vyučující, ale má povinnosti spojené s administrativou (třídní výkazy, třídní kniha, tvorba individuálních vzdělávacích plánů, grantové a dotační žádosti), udržuje kontakt se zákonnými zástupci žáka a komunitou (třídní schůzky, konzultační hodiny, webové stránky třídy, společný email, akce školy), organizuje a vyjíždí s žáky na ozdravné pobyty popř. ostatní akce, v týmové spolupráci tvořivě utváří mezipředmětové vztahy, podílí se na vzdělávacím kurikulu školy, řeší konflikty žáků a v neposlední řadě také průběžně zvyšuje své kompetence v rámci celoživotního vzdělávání a mnoho dalšího.

Přesto se občas setkáváme s nezaslouženou snižující se prestiží této profese. Uvědomíme-li si učitelovu každodenní zodpovědnost a také to, že učitel je také jen člověk se svými starostmi, musíme občas obdivovat učitelovu psychickou odolnost.

Bohužel ani tomuto prostředí se nevyhýbá tzv. mobbing,¹³ a co je možná horší také šikana učitele ze strany žáků. Tato problematika je v poslední době velmi diskutované téma a byla by sama o sobě vhodným tématem pro bližší zkoumání.

Pracovníci učitelské profese jsou v neustálém kontaktu s lidmi, musí umět ovládat své emoce a často jsou nuceni preferovat potřeby druhých (např. žáků) na úkor vlastních. Při této zátěži může dojít ke stavu vyčerpání až vyhoření, kterému říkáme Syndrom vyhoření – Burn-out syndrom¹⁴. Z učitele se pak stává pracovník fyzicky, společensky i duševně vyčerpán, bojí se ztráty zaměstnání a začíná spíše škodit než pomáhat. V krajních situacích může dojít až k nenávisti učitele vůči žákům, neobjektivnímu hodnocení a ke zneužívání moci nad žáky (Kallwass, 2007; s. 25-26; Veltrubská, 2007, s. 1).

Vhodnou, ale málo známou metodou ve školství, jak řešit problémy na pracovišti, je supervize. Někteří pracovníci a bohužel i vedoucí pracovníci ve školství tento termín dostatečně neznají a vidí v něm pouze prostředek kontroly, inspekce (Veltrubská, 2007, s.1).

Supervizor je odborníkem na vedení poradenského rozhovoru. Měl by být externistou, který není do vztahů aktérů zaangażován. Díky tomu má na případný problém dostatečný nadhled a má tak schopnost očistit pracoviště od negativních emocí. Pomáhá aktérům porozumět lépe situaci a vést je ke komunikaci, která povede k hlubšímu dorozumění (Veltrubská, 2007, s. 2).

¹³ Mobbing = z angl. to mob = urážet, utlačovat. Děje se tam, kde existuje systém, který zvolenou oběť trvale poškozují (Kallwass 2007, s. 17-19).

¹⁴ Burn-out syndrom = jedná se o psychický stav, prožitek vyčerpání. Možné příčiny: konflikty rolí, přílišná očekávání, nedostatek autonomie, nejasnosti v hierarchických strukturách (v zaměstnání i jinde), nedostatečná podpora ze strany nadřízených, vztahové konflikty, nadměrné množství práce v příliš stěsnaném rozvrhu, příliš vysoká nebo rostoucí odpovědnost, mobbing na pracovišti atd. (Kallwass 2007, s. 9).

Pokud chceme jako učitelé pracovat tvořivě, je nutné včas myslet na preventivní opatření. Je potřeba naučit se zacházet se svými osobními rezervami síly a vnitřními zdroji. K tomu je důležité umění se uvolnit, odreagovat a relaxovat (srov. Kallwass, 2007, s. 30-31).

6 Tvořivý žák

Maňák (1998, s. 82-83) uvádí, že tvořivost dospělých se podobá tvořivosti dětí. Tvořivé úsilí je stejné, ale liší se kvantitativně ve výkonech, neboť duševní obzor dítěte ještě neobsáhl veškerou složitost celospolečenského kontextu. Tvořivost se mění vlivem ontogeneze. Nemění se však možnost k tvořivé činnosti, nýbrž jen schopnost vyššího výkonu, neboť tvořivost vývojem člověka získává větší a diferencovanější prostor ke svému projevu. Řada odborníků se dnes shoduje na tom, že vrozené předpoklady tvořivosti vymezují jen minimální a maximální rozsah a stupeň. Chceme-li tedy jako učitelé kreativitu dětí rozvíjet a podporovat, musíme k tomu vytvářet i vhodné a věku přiměřené podmínky.

Pecina (2008, s. 22) uvádí, že učitelé se při subjektivním hodnocení tvořivosti mnohdy dopouštějí některých nepřesností v důsledku toho, že znají žáka, jeho výkony i klasifikaci. Chybou je i představa, že žák s lepším hodnocením = lepší tvořivost.

Odhalení tvůrčích schopností žáka učitelem je velmi důležité pro jejich budoucí spolupráci. Včasná a správná diagnostika je podmínkou pro kvalifikovanou podporu tvořivého žáka učitelem. Takový žák potřebuje pro vyjádření svých tvůrčích schopností řadu vhodných podnětů, dostatek inspirace a informací z různých oblastí teorie i praxe. Objektívni identifikace tvořivosti u žáka předpokládá učitelovu znalost různých psychodiagnostických metod¹⁵ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 136).

Maňák (2001, s. 39) s odkazem na průzkum uvádí ideál žáka v české škole. Takový žák je: „*vytrvalý, zdvořilý, upřímný, iniciativní, ohleduplný, mající smysl pro humor, pilný, důvěřující si, zdravý, vnímavý k myšlenkám druhých*“. V konfrontaci proti tomu stojí žák tvořivý (nadaný). Znázorňuje představu jedinců, kteří se sami významně tvořivě

¹⁵ Psychodiagnostické testy zjišťování tvořivosti – např. Torranceův test tvořivého myšlení (TTCT); Schüreův projektivní kresebný test kreativity osobnosti KREATOS; Kováč a Kováčová – Test tvořivého myšlení v chemii. Více viz. Lokšová a Lokša (1999, s. 136-143). Maňák (1998, s. 82-89) odkazuje i na další autory, kteří uvádějí přehled dalších testů např. na paměť, divergentní a konvergentní myšlení apod.

projevili. Tvořivý (nadaný) žák je: „*odvážný ve svých názorech, zvědavý, nezávislý v úsudcích a myšlení, zaujatý svými úkoly, intuitivní, vytrvalý, odmítající tvrzení bez důkazů, ochotný riskovat, neochotný přijímat mínění autorit*“. Není tedy zrcadlem představ učitelů o ideálním žákovi.

Učitel musí být schopen vytvářet vhodné podmínky pro optimální rozvoj tvořivosti žáků. Ve prospěch tvořivého úsilí podporuje žáka, nebrání jeho zájmům ani úsilí překonávat překážky, vede ho k samostatnosti, angažovanosti, iniciativě a aktivní spoluúčasti na vlastní tvůrčí práci.

7 Možnosti tvořivé práce

Jak jsem již zmiňovala v předchozích kapitolách, pouze tradiční výuka je nedostačující pro rozvíjení tvořivých dovedností žáků. V závěru teoretické části bych tedy chtěla přiblížit některé výukové metody, které napomáhají žáka aktivizovat i motivovat k tvořivému myšlení a práci.

Pro potřeby této práce budu stručně specifikovat jen některé výukové metody, z mého pohledu stěžejní pro praktickou část¹⁶.

Jako první si musíme vymezit, co je vlastně metoda. Maňák (2001, s. 29) ji definuje: „jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků sledující vytyčené výchovně-vzdělávací cíle“.

Maňák a Švec (2003, s. 7-8) vytvářejí následující přehled základních metod výuky a dále je dělí na:

Klasické (tradiční) výukové metody:

- *Metody slovní* (vysvětlování; vyprávění; popis; přednáška; práce s textem; rozhovor).
- *Metody názorně-demonstrační* (předvádění a pozorování; práce s obrazem; instruktáž).
- *Metody dovednostně-praktické* (napodobování; manipulování, laborování a experimentování; vytváření dovedností; produkční metody).

¹⁶ Blíže k tomuto tématu viz. další literatura zabývající se problematikou jednotlivých výukových metod. Např. Maňák, Švec 2003; Sitná 2009; Petty 2002 aj.

Aktivizující metody výuky

- *Diskusní metody* (rozhovor, dialog, diskuse).
- *Metody heuristické, řešení problémů* (metoda řešení problémových úkolů)
- *Metody situační*
- *Metody inscenační*
- *Didaktické hry*

Komplexní výukové metody

- *Frontální výuka*
- *Skupinová a kooperativní výuka*
- *Partnerská výuka*
- *Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků*
- *Kritické myšlení*
- *Brainstorming*
- *Projektová výuka*
- *Výuka dramatem*
- *Otevřené učení*
- *Učení v životních situacích*
- *Televizní výuka*
- *Výuka podporovaná počítačem*
- *Sugestopedie a superlearning*
- *Hypnopedie*

Učitel si z výše uvedených metod vybírá na základě analýzy edukační situace. Toto rozhodování není jednoduché, neboť v něm musí zohlednit jak faktory objektivní (cíle

edukačního procesu, možnosti materiální, prostorové, časové apod.), tak subjektivní (zájmy a potřeby žáků, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti, tvořivosti aj.) (Maňák, Švec, 2003, s. 50-51).

7.1 Tradiční (klasické) výukové metody

Ačkoli se dnes do popředí zájmu dostávají nové, inovativní (moderní) metody výuky, tradiční výukové metody vždy najdou ve školách své místo. Termín tradiční (klasické) neznámá, že tyto metody odsoudíme k zániku. Jsou jen ustálené, ověřené praxí a pevně zakotvené ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tyto metody představují pro naše školství jakousi tradiční základnu pro další existenci systému a předpoklad pro další rozvoj. Vývoj nelze zastavit a nakonec i ze současných revolučních metod vznikne časem tradice, která bude doplňována, obměňována, přetvářena a nakonec překonávána (Maňák a kol., 1997, s. 5).

Vyprávění

Přestože vyprávění řadíme do klasických výukových metod, najde si své místo i v současném moderním pojetí školství. Příležitost pro vyprávění nabízí každý vyučovací předmět. Vyprávění napomáhá žákům kultivovat jazykové dovednosti a je vhodným prostředkem pro motivaci žáků. Pokud připravíme pro žáky poutavý, dynamický a dramatický příběh, můžeme díky emocionální a prožitkové angažovanosti žáků prohlubovat jejich vnitřní aktivitu. Do vyprávění máme možnost žáky i aktivně zapojit (Maňák, Švec, 2003, s. 54-57):

- domyšlení, vymyšlení a přeměna textů žáky;
- reprodukce textů;
- plynulý přechod od vypravování k řešení problémových situací, k hraní rolí a dramatizaci.

Práce s textem

Jednou z nejstarších vyučovacích metod je práce z textem. Přestože jde o metodu, ve které dominuje žákovo učení (zpracování textových informací), je důležitou dovedností, kterou žák dále využívá při řešení různě náročných úloh a problémů (Maňák, Švec, 2003, s. 64-65).

Helus a Pavelková (in Maňák, Švec, 2003, s. 66) uvádějí strategii práce s textem označovanou akronymem SQ4R:

- **S (Survey)** – orientace v základní struktuře textu.
- **Q (Questions)** – kladení otázek (známé x neznámé).
- **4R (Read – Reflect – Recite – Review)** – podrobné čtení – vytváření stručných poznámek, zaznamenávání otázek, hledání odpovědí, nalézání vztahů mezi informacemi – zapamatování klíčových informací – shrnutí informací.

Produkční metody

Produkční metody zahrnují výukové aktivity, které mají základ v motorické činnosti (pracovní činnosti, výtvarná tvorba, pěstitelské práce, tělovýchovné, hudební a pěvecké aktivity, apod.). Produkční metoda je důležitou dovedností, která je vrcholem, završením duševní práce. Teorie a praxe se ve výuce navzájem ovlivňují, a proto by do ní měly vystupovat ve vyváženém poměru (Maňák, Švec, 2003, s. 103-104).

7.2 Aktivizující metody

Aktivizující metody jsou převážně zmiňovány ve spojení s alternativními školami. Přesto nejsou v dnešní době pouze jejich „výsadou“. Aktivizující metody vymezujeme jako: *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“* (Janovcová a kol. in Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Požadavkem současné kurikulární reformy je, aby si učitelé vedle tradičních výukových

metod osvojili i metody aktivizující výuky, při které si žák nejen zapamatuje učební látku, ale dovede ji také aplikovat a propojit s reálným životem.

Zavádění aktivizujících metod do výuky sice není nejjednodušší, ale s narůstající praxí v nich získá učitel potřebnou dovednost. Pokud vyučující zvládne počáteční chaos, jistě výsledky ocení nejen on, ale i jeho žáci. Nejdůležitějším pozitivem aktivizujících metod je, že žák není jen pasivním objektem, ale je v centru dění výchovně-vzdělávacího procesu. Je angažovaným spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se aktivně nejen na formulaci výsledků výuky, ale i na hodnocení třídní práce a sebehodnocení (Sitná, 2009, s. 7-9).

Diskusní metoda

Komunikačními prostředky této metody jsou rozhovor, dialog, diskuse, které umožňují výměnu informací a zprostředkovávají osobní styk ve společenském kontextu. Jsou výborným aktivizujícím prostředkem pro rozvoj žákovi osobnosti. Rozvíjí všechny duševní funkce, posilují volní vlastnosti, cvičí logické usuzování, kultivují chování a vystupování žáků. Diskusní metody nám umožňují kreativně postupovat při řešení problémů, ze předpokladu dodržování přísných pravidel. Úspěšné zvládnutí této metody je ukázkou učitelova mistrovství (Maňák, 1997, s. 23).

Metody situační

Podstatou situační metody je řešení problémového případu, který souvisí s reálným životem. Řešení tohoto problému vyžaduje angažované úsilí a rozhodování. Řešení situace má několik fází – volba tématu, seznámení s materiály, vlastní studium případu, návrhy řešení, diskuse. Tato metoda překonává jednostrannost výukových metod, aktivizuje žáky a vnáší do výuky řešení praktických problémů (Maňák, Švec, 2003, s. 119).

Didaktické hry

Didaktická hra je svobodně volená aktivita, která má hodnotu a cíl sama v sobě. Nesleduje žádný zvláštní účel. Pokud volíme didaktickou hru jako aktivizační formu výuky, musí splňovat dvě podmínky. Stejně jako výuka musí sledovat přesně vymezený cíl a zároveň tyto cíle nesmí překrývat podstatu hry (Maňák, Švec, 2003, s. 126).

Mayer (in Maňák, Švec 2003, s. 128) dělí didaktické hry dle jejich cílů a obsahu na:

- **Interakční hry** (hračky, stavebnice, simulace činností)
- **Simulační hry** (hraní rolí, řešení problémů, konfliktní hry, maňásci, loutky)
- **Scénické hry** (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry a představení)

Důležitou vlastností didaktické hry je její přitažlivost a motivační složka.

7.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem a didaktický prostředků. Více než předchozí skupiny metod (tradiční, aktivizující) reflektují celkové cíle edukačního procesu a mnohem více nás přibližují praxi. Někdy jsou označovány jako modely, koncepce, projekty, organizační formy apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 131).

Komplexní výukové metody předpokládají znalost různých výukových metod. Teoretický přehled o podstatě a funkci jednotlivých metod dají pedagogovi možnost využívat různé metody v komplexním pojetí a jsou inspirací k jeho tvůrčímu experimentování, popř. k inovacím. Jejich vhodné a zkušené využívání při vyučování vede ke zkvalitnění edukačního procesu.

Skupinová a kooperativní výuka

Skupinová výuka je seskupování žáků do menších skupin za účelem spolupráce náročnějších úloh nebo problému. Za formu skupinové výuky můžeme považovat

kooperativní¹⁷ výuku. Ta je založena na kooperaci žáků mezi sebou, ale i na spolupráci třídy s učitelem (Maňák, Švec, 2003, s. 138).

Cílem kooperativního vyučování je především rozvoj intelektové a osobnostně-sociální stránky žáků. Úkolem školy je tyto dovednosti formovat. Učitel vede žáky k tomu, aby v systému kooperace zvládali iniciovat aktivity skupiny, zvládali práci s informacemi (vyžadovali je, dodávali i rozpracovávali), aby dokázali udržovat skupinu pohromadě povzbuzováním, tolerancí, vzájemným pochopením a vyjadřováním emocí. Zároveň by měli rozpoznat a být schopni pracovat i s případným dysfunkčním chováním (agresivita, odmítání nápadů bez jejich zvážení, neoprávněná dominance, dožadování se uznání, stažení se z činnosti), což vyžaduje zvnitřnění určitých norem: závislost na spolužácích při splnění úkolu, odpovědnost za chování vlastní i druhých žáků, schopnost naslouchat a zhodnocovat názory druhých, dávat ostatním šanci promluvit, v případě potřeby požádat o pomoc, smysluplně a úsporně přispívat ke skupinovému úsilí, vzepřít se nežádoucímu skupinovému tlaku (Kasíková, 2007, s. 108-109).

Obě výukové metody (skupinová i kooperativní výuka) prochází většinou třemi fázemi (Maňák, Švec, 2003, s. 140-145):

- **přípravnou** – promýšlení okolností (velikost a vytváření skupin, charakter učebních úloh, úloha učitele při skupinové práci a její zajištění);
- **realizační** – rozdělení rolí žáků ve skupině, učitel vykonává podpůrnou funkci;
- **prezentační fázi** – výsledky řešení úloh (problému), prezentace skupinové práce.

Skupinová a kooperativní metoda je systém, který lze efektivně kombinovat s ostatními metodami výuky – projektová výuka, řešení problému, diskuze apod.

¹⁷ Kooperace – z lat. cooperare = spolupracovat (Kasíková, 2007, s. 7).

Brainstorming

Brainstorming je původem americká metoda a v překladu znamená „bouři mozků“. Dělí se na dvě etapy. V první etapě jde o hravé vymýšlení velkého množství tvořivých nápadů bez kritického posuzování. V druhé etapě jde o detailní zpracování těchto nápadů, třídění a posouzení jejich užitečnosti. Brainstorming se řídí důležitými pravidly: naprostá volnost nápadů, vyprodukování co nejvíce nápadů, každý návrh a nápad se zapíše, hledání inspirace ve vyprodukovaných nápadech, nepřipouští se kritika. Známostou variantou je brainwriting, který je jeho písemnou variantou (Maňák, Švec, 2003, s. 164-166).

Výuka podporovaná počítačem

Moderní doba neustále přináší nové a nové technologie. Na učitele jsou kladeny nároky na zvládnání jejich obsluhy a znalosti jejich možného využití při výuce.

Autoři Slavík a Novák (in Maňák, Švec, 2003, s. 187) uvádějí možnosti využití počítačové podpory při výuce: multimediální programy; stimulační programy, modelování; testovací programy; výukové programy; informační zdroje; videokonference; distanční formy výuky; virtuální realita.

J. Strach (in Maňák, Švec, 2003, s. 188) rozděluje softwarové produkty výukového vybavení: programy pro procvičování látky; simulační programy a didaktické hry; expertní systémy a výukové programy využívající umělé inteligence; elektronické učebnice a encyklopedie; programy pro řízení laboratorní výuky; programy pro výuku programování.

Počítačová gramotnost je jedním z požadavků na moderního člověka. Vyučující zde nehraje pouze roli obsluhy počítače, ale je důležitým činitelem pro orientaci žáka v záplavě informací, které mu počítač poskytuje (Maňák, Švec, 2003, s. 189).

Kritické myšlení

Jak uvádí Tomková (2007, s. 12), při kritickém myšlení jde o nezávislé myšlení, které začíná otázkami a problematizováním. Autory programu RWCT¹⁸ je také nazýváno nezávislým myšlením, při kterém dochází ke zkoumání předložených tvrzení a k jejich ověřování. Kriticky myslící člověk se pídí po rozumových argumentech, objevuje nové významy, vztahy, souvislosti a je veden k tvořivé činnosti. Takové myšlení oprošťuje jedince od povrchního zkoumání, vede ho k hlubšímu poznávání a nacházení vlastních závěrů.

Projektová výuka

Historické zázemí projektové výuky jsem již zmínila na začátku diplomové práce. Projekty ve výuce jsou dnes velmi oblíbenou výukovou metodou.

Maňák a Švec (2003, s. 168) vymezuje projekt jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“.

Dle Vrány (in Tomková a kol. 2009, s. 14) jde především o „podnik žákův“, při kterém přebírá odpovědnost za vlastní učení, samostatné objevování poznatků a usiluje o dosažení cíle (produktu).

Projektová metoda s projektem úzce souvisí. Jedná se o organizovanou tvořivou, učební činnost, která směřuje k určitému cíli (realizaci projektu, výstupu) a nelze ji zcela jasně krok za krokem dopředu naplánovat. Na případné změny musíme reagovat v průběhu projektu. Vyžaduje aktivitu, samostatnost žáka a je převážně vnitřně řízená – autoregulovaná. Pozitivně působí na celou osobnost žáka, neboť ho vede k odpovědnosti za výsledek. Spojením praktické činnosti, zkušenosti a teorie motivujeme žáka k učení a přispíváme k rozvoji jeho sebepojetí (Kratochvílová, 2006, s. 37-38).

¹⁸ Reading and Writing for Critical Thinking = Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Projektová výuka je založena na projektové metodě a můžeme ji členit na jednotlivé fáze:

- **stanovení cíle**
- **vytvoření plánu řešení**
- **realizace plánu**
- **vyhodnocení**

Při projektové výuce se dají využít různé aktivizující metody. Tomková a kol. (2009, s. 14) pokládají za nejdůležitější podmínku projektového vyučování vnitřní motivaci žáka, kterou učitel v průběhu projektu podporuje a udržuje tak jeho zájem.

Tématická výuka

Někteří učitelé mohou zaměnit projektové vyučování za tématickou výuku (někdy též integrovaná tématická výuka, dále jen ITV). V rámci této metody spojujeme učivo do větších celků, témat, v nichž integrujeme látku jednotlivých předmětů. Je založena na aktivním učení žáků a hlavní rozdíl oproti projektové výuce je ten, že tématická výuka rozpracovává téma do šíře, kdežto projekt cíleně spěje k výslednému produktu (Tomková a kol., 2009, s. 21). Následující tabulka (tab. č. 1) znázorňuje důležitá specifika tématické výuky a projektu důležité pro jejich rozlišení.

Tab. č. 1: **Odlíšnosti a podobnosti projektu a integrované tématické výuky**

	Projektová výuka - podnik žáka	ITV - podnik učitele
Koncentrační idea	V podobě úkolu, problému.	V podobě tématu
Účel, smysl, cíle	Jsou formulovány.	
Výstup	Zpravidla stěžejní produkt, výsledek - který je znám od počátku projektu a je zdrojem motivace žáků.	Osvojení si tématu, drobnější dílčí výtvar při plnění různých úkolů
Motivace žáka	Nutná podmínka pro úspěch	
Činnosti	Ne detailně plánované, nabízejí smysluplné propojení školy s realitou, odvíjejí se od podnětů, nápadů, zkušeností žáků.	Detailně plánované, nabízejí rovněž smysluplné propojení školy s realitou.
Role učitele	Poradce, je v pozadí.	Řídící činnost (dětí, postup úkolů) ale i role poradce.
Požadavky na žáky	Větší samostatnost a tvořivost. Aktivita	Menší míra samostatnosti a tvořivosti. Aktivita.
Přístup k výuce	Induktivní.	Deduktivní.
Klima	Podporující, bezpečné a spolupracující.	
Hodnocení a sebehodnocení	Přispívá k sebepoznání jednotlivce, motivuje.	
Příprava	Méně náročná - ne detailní.	Náročná - do detailů.
Průběh	Náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí, nenáročný z hlediska řízení.	Náročný na řízení, méně náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí.

(zdroj: Kratochvílová 2006, s. 58)

7.4 Další činnosti vhodné pro tvořivou práci žáků

Do výuky jsem již na začátku své praxe zahrnula i činnosti, o kterých si myslím, že významně rozvíjejí žákovu aktivitu, samostatnost, tvořivost, budují jeho kompetence a významně podporují průřezová témata¹⁹.

Návštěvy v hodinách a exkurze

V rámci projektů můžeme navštívit i různá specializovaná pracoviště a kulturní místa. Exkurze a návštěvy odborníků v hodinách významně doplňují zkušenosti žáků. Petty

¹⁹ Ranní a závěrečný kruh, portfolio jsou charakteristické prvky alternativních škol „Začít spolu“.

(1996, s. 270) dále zmiňuje, že tento druh organizační formy výuky může podstatně ovlivnit i vztahy žáků s učitelem, za předpokladu úspěšného naplánování. Návštěvy a exkurze přispívají ke zvýšení motivace žáka k učení, neboť umožňují vstoupit reálnému světu do výuky.

Ranní a závěrečný kruh

Ranní kruh je místem společného setkání žáků²⁰. Odehrávají se zde různorodé aktivity - povídání o zážitcích, organizace dne popř. ho lze využít i jako prostor k motivaci (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 78-79).

Závěrečný (hodnotící) kruh je hodnotícím prvkem celého dne. Žáci zde mohou reflektovat svoji vlastní práci, hodnotí se i mezi sebou a stanovují si případné další cíle (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 81).

Kruh je skvělým prostředkem ke zvyšování kompetencí především sociálních, personálních a komunikačních.

Portfolio

Myšlenkou zakládání portfolií jsem se nechala inspirovat ve vzdělávacím programu „Začít spolu“. Učitelům, rodičům i samotnému žákovi poskytuje portfolio informace o pokrocích a vývoji. V neposlední řadě je také podstatným podkladem pro individuální konzultace o prospěchu dítěte, neboť obsahuje soubor všech prací za určité období. Krejčová a Kargerová (2003, s. 121-123) uvádějí tyto typy portfolií:

- **Sběrné portfolio** – soubor veškerých prací dítěte.
- **Výstavní (výběrové) portfolio** – nejúspěšnější práce dítěte.
- **Hodnotící portfolio**.- určeno pouze pro rodiče, učitele a žáka – slouží pro souhrnné hodnocení.

²⁰ V kontextu programu „Začít spolu“ se odehrává každý den ráno, ale lze ho využít např. v pondělí ráno a v průběhu týdne pouze podle potřeby.

- **Učitelské portfolio** – shromáždění tématických plánů, projektů, metodických námětů, úspěšné práce žáků, reflexe a postřehy z výuky, certifikáty aj. – je důležitým materiálem pro sebehodnocení a hodnocení vedením školy (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 208).

Relaxace

Relaxace je technika nácviku pravidelného uvolnění, zaměřená na odstranění tělesného a duševního napětí. Stejně jako u učitelů klade škola i na žáky značně vysoké nároky. Především na jejich funkční zdatnost a psychosomatický potenciál. Dlouhodobé přetěžování, které není přiměřené věku dítěte, může negativně ovlivnit jeho výkon ve vyučování, osobní pohodu a dlouhodobě i tělesné a duševní zdraví. Napětí a únavu můžeme žákům pomoci překonávat pomocí různých technik relaxace²¹, které napomáhají k rychlé obnově vyčerpaných sil (Lokšová, Lokša, 1999, s. 83-84).

²¹ Jacobsonova progresivní relaxace, Schulzův autogenní trénink, Machačova relaxačně aktivační metoda, Míruščukův relaxační trénink, psychohry Mastere a Houštinové (Lokšová a Lokša 1999, s. 84-107).

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce bych ráda představila část celoročního projektu nazvaného „Cesta z Egypta do Indie“²². Tento „projekt“ využívá různé tradiční, aktivizační a komplexní výukové metody, jejichž ovládnutí je v současné době požadavkem na tvořivou práci pedagoga. Ve správném rozložení a harmonii všechny tyto metody podporují zavádění a realizaci ŠVP v duchu tvořivé práce žáků i učitelů.

- Projektová výuka
- Integrovaná tématická výuka
- Diskusní metody
- Brainstorming
- Práce s textem
- Didaktická hra
- Kritické myšlení aj.

Cílem projektu je:

- Předložit ukázkou tvořivé práce pedagoga vedoucí k rozvoji samostatnosti, aktivity a tvořivosti žáků využitím různých výukových metod ve vyučování (tradičních, aktivizačních i komplexních).

²² Projekt vychází z původního námětu na ročníkovou práci ve 3. ročníku mého studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze zaměřeného na egyptské a indické násobení. Přestože praktickou část nazývám „projektem“, nejde o projekt podle terminologického vymezení v teoretické části, ale o soubor různých vyučovacích metod vč. projektů, které přispívají k rozvoji tvořivosti žáků.

Projekt „Cesta z Egypta do Indie“ by měl:

- demonstrovat využití aktivizačních a komplexních metod ve výuce;
- poskytnout návrh vhodných činností vedoucích ke zvyšování kompetencí žáků a k naplnění průřezových témat daných RVP;
 - o zvyšovat schopnost žáků pracovat ve skupině, vzájemně komunikovat a spolupracovat na strategii řešení problému (brainstorming, skupinová a kooperativní výuka, projektová výuka);
 - o zvyšovat schopnost žáků získávat nové informace a dále s nimi pracovat (práce s textem, kritické myšlení);
 - o podporovat využívání informačních technologií (výuka podporovaná počítačem);
 - o podporovat mezipředmětové vazby (projektová a integrovaná tématická výuka);
 - o vést žáky k respektování jiných kultur (diskusní metody);
 - o motivovat žáky k celoživotnímu vzdělávání aj.
- vytvořit celoroční motivační podnět pro činnosti žáků 3. ročníků;
- procvičování osvojeného učiva zábavnou formou (didaktické hry);
- vytvořit propojení některých dílčích částí projektu s tématickým zaměřením v učebnicích pro 3. ročník nakladatelství Fraus.

Využívání nových učebnic nakladatelství Fraus²³, které svým pojetím i zaměřením sledují současné trendy ve výuce, je pro tento projekt přínosné. Velmi pozitivně u nich hodnotím, jakým způsobem kreativně podporují žákovu tvořivou aktivitu při individuální a skupinové práci. Obsahují řadu problematických úloh vyzívajících ke

²³ Učebnice nakladatelství Fraus pro 3. ročník vycházejí z požadavků RVP. Jejich součástí jsou i interaktivní materiály, řada pomůcek a metodické příručky, které pedagogům kromě metodického vedení nabízejí řadu námětů na didaktické hry a mezipředmětové vazby.

kritickému myšlení, přesto však nedělají žákům větší problémy²⁴, díky své propojenosti na reálný život a možnosti zvolit si vlastní způsob řešení.

Velkou inspirací pro mě byla především učebnice matematiky, která obsahovala matematické prostředí indického násobení. Celoroční projekt třetích tříd „Cesta z Egypta do Indie“ předpokládá průběh paralelně s obvyklou výukou, kterou bude dále využívat, doplňovat a rozvíjet.

²⁴ Nutné je respektovat postup od jednoduššího ke složitějšímu a zohlednit žáky dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

9 Projekt „Cesta z Egypta do Indie“

Hlavním smyslem projektu „Cesta z Egypta do Indie“ je vybudit aktivní účast žáka na výchovně-vzdělávacím procesu a vytvořit motivující prostředí, ve kterém bude žák s radostí využívat všechny své schopnosti, dovednosti a znalosti. Projekt se snaží podpořit aktivní, samostatnou a tvořivou účast žáka na „životě ve škole“.

9.2 Charakteristika třídy a žáků

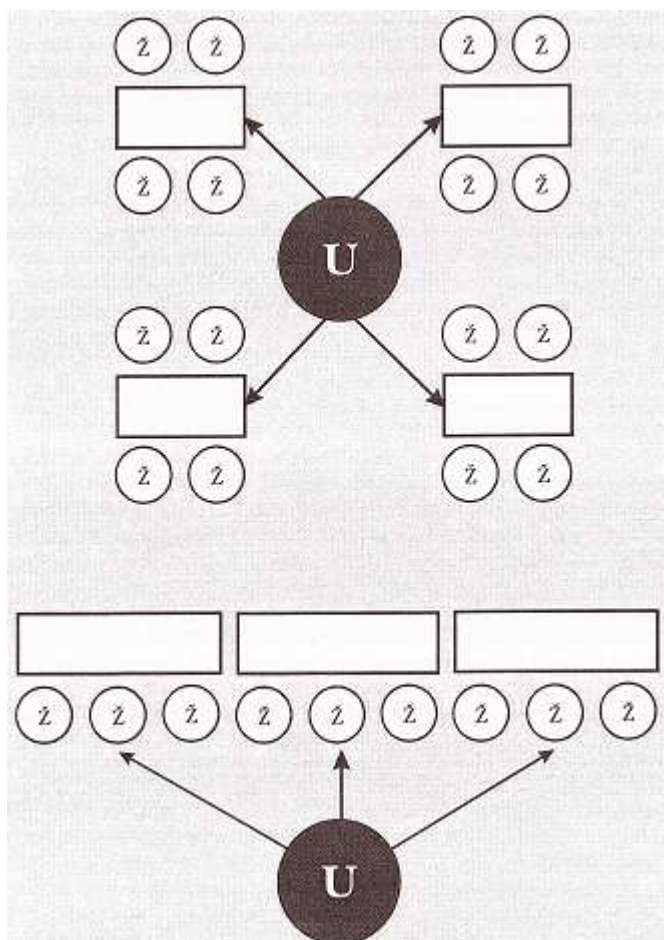
Projekt je určen pro žáky 3. ročníků běžné základní školy a byl realizován v průběhu školního roku 2009/2010 na Základní škole Donovalská v Praze 4. Projektu se zúčastnilo 47 žáků 3. A a 3. B. Před započátkem projektu měla třída (3. B), ve které učím přibližně rok a půl, pouze minimální zkušenost s aktivizujícími a komplexními metodami výuky.

Na dílčí projekty jsme si s kolegyní vždy organizačně třídu přizpůsobili tak, aby vyhovovala požadavkům skupinového a kooperativního vyučování²⁵. Moje třída je ideální v tom smyslu, že je navíc opticky rozdělena na prostor pro výuku a oddělení pro relaxaci, hru, skupinovou práci aj.

Co se týče technického zázemí tříd, je každá třída vybavena klasickou tabulí, dvěma počítači a interaktivní tabulí nebo projektorem s připojením na počítač.

²⁵ Návrh možného rozvržení třídy na skupinovou a kooperativní výuku předkládá Maňák (viz. obr. č. 3).

Obr. č. 3: Možnost uspořádání třídy při skupinové výuce



(zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 143)

9.3 Finanční požadavky na projekt

Projektové vyučování často vyžaduje finanční zabezpečení (materiál, exkurze aj.), a proto je vždy vhodné se zamyslet, zda by nebylo možné využít některý z grantových a dotačních programů podporující projektové vyučování²⁶. V příloze č. 1 předkládám

²⁶ Pro školy je důležité pravidelně sledovat možnosti, které se jim v tomto ohledu nabízejí. MŠMT každoročně vyhlašuje řadu grantových výzev na podporu různých oblastí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Díky našemu vstupu do Evropské unie se školám otevírá také dotační systém operačních programů Strukturálních fondů EU.

ukázkou žádosti o poskytnutí finančních prostředků v rámci grantového programu Městské části Praha 11 pro oblast školství na rok 2010. Součástí žádosti je i finanční rozpočet akce kalkulovaný pro 47 žáků (tj. pro 2 třídy).

Projekt „Cesta z Egypta do Indie“ byl ve školním roce 2009/2010 realizován za finanční podpory rodičů, vedení ZŠ Donovalská a Městské části Praha 11.

9.4 Příprava na projekt

Neboť jde o celoroční projekt, je nutné ho hned od začátku propojit nějakou „tenkou červenou nitkou“ (např. příběhem), který spojí dílčí projekty v jeden celek.

Náš příběh se začal již v závěru předchozího školního roku, kdy se žáci chystali na dovolené. V diskusním kruhu jsme si povídali o tom, kam pojedou s rodiči na dovolenou a na co se nejvíce těší. V závěru diskusního kruhu byli žáci motivováni na společnou dobrodružnou cestu v příštím roce.

Učitel by měl v průběhu celého školního roku naslouchat žákům a jejich přáním. Zohledněním jejich zájmů a přání do budoucího celoročního projektu je důležitým faktorem úspěchu. Ač nám někdy může připadat, že se dané téma do celkového konceptu nehodí, může učitel svým kreativním přístupem vsadit do celoročního projektu (i do rozběhlého) zdánlivě nevyhovující téma.

Jak jsem již zmínila v teoretické části, důležitým prvkem rozvoje dětské tvořivosti je fantazie, kterou v našem případě můžeme právě podněcovat vymyšlením průvodních příběhů. Při tom nám mohou pomoci i naše dramatické schopnosti, které můžeme dotvářet využíváním různých kulis a kostýmů.

Přestože je celoroční projekt „Cesta z Egypta do Indie“ rozdělen do dvanácti úseků, obsahem praktické části je ukáзка čtyř dílčích projektů, neboť zpracování všech jednotlivých projektů by bylo rozsahově nad rámec požadavků diplomové práce.

Do praktické části jsem spolu s žáky vybrala následující části²⁷:

- *Příprava na "Cestu z Egypta do Indie".*
- *Cestovatelé slaví Halloween.*
- *Odchod z Egypta – Pesach.*
- *Závěrečné setkání 3. ročníků.*

²⁷ Úvodní a závěrečnou část jsem vybrala osobně, neboť jsou pro praktickou část práce stěžejní. Žáci vybrali dvě, dle jejich názoru nejzajímavější dílčí projekty.

10 Realizace projektu „Cesta z Egypta do Indie“

Tab. č. 2: Projekt „Cesta z Egypta do Indie“²⁸

Harmonogram realizace	Název dílčí části projektu	Výstup
<i>Začátek školního roku</i>	<i>Příprava na "Cestu z Egypta do Indie"</i>	<i>Cestovní pravidla, mapa, vlajka skupiny, portfolio, „cestovatelský pas“</i>
Září	Příjezd do Egypta	Kniha o Egyptě, pracovní listy – opakování učiva 2. ročníku
Říjen	<i>Cestovatelé slaví Halloween</i>	<i>Prezentace, výtvarná práce, pracovní listy</i>
Listopad	Káhirská univerzita	Prezentace, výtvarná práce, pracovní listy
Prosinec	Vánoční setkání cestovatelů	Divadelní představení, výtvarné práce
Leden	Zdraví nejen na cestách	Prezentace, výtvarná práce
Únor	Cestovatelé slaví Masopust	Prezentace, výtvarná práce, pracovní listy
<i>Březen</i>	<i>Odchod z Egypta - Pesach</i>	<i>Prezentace, výtvarná práce, exkurze do Židovského muzea v Praze</i>
Duben	Škola v přírodě - dobrodružství na moři	Lodní deník, pracovní listy, výtvarné práce
Květen	Cestovatele zkoumají život v moři	Kniha mořských živočichů, výtvarné práce, návštěva kina IMAX – Podmořský svět
Červen	Příjezd do Indie	Kniha o Indii, pracovní listy – závěrečné opakování
<i>Závěr školního roku</i>	<i>Závěrečné setkání 3. ročníků</i>	<i>Časopis, závěrečný test znalostí, vyhodnocení</i>

²⁸ Tučně kurzívou jsou vyznačeny dílčí projekty popisované v praktické části diplomové práce.

10.1 Příprava na "Cestu z Egypta do Indie"

Organizace:

- časová náročnost: 5 vyučovacích hodin
- podle počtu zúčastněných: společná (třídní)
- podle prostředí: škola

Vzdělávací oblast:

- Člověk a jeho svět, etická výchova dramatická výchova²⁹, český jazyk a jazyková výchova, umění a kultura.

Rozvíjené kompetence:

- Komunikativní, občanské, pracovní, k řešení problému, sociální a personální.

Očekávaný výstup:

- Vytvoření mapy, cestovních pravidel a pasu, založení skupinového a osobního portfolia, vytvoření kooperujících skupin, zvolení vedoucího skupiny, seznámení s odměnami a tresty.

²⁹ Doplnující vzdělávací obory RVP. Nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. (MŠMT, 2010).

Pomůcky:

- Tempery, čtvrtky A4 (podle počtu skupin – na vlajku), čtvrtka A2 (podle počtu skupin – na výrobu mapy), štětce, fixy, pastelky, pero, papíry, sešit A6 linkovaný (podle počtu žáků – na cestovní pas), rychlovazače (podle počtu skupin – na skupinové portfolio; podle počtu žáků na žákovská portfolia), atlasy map světa, post-it-notes (samolepící štítky barevné – na brainstorming), hodnotící razítka (měšec, bandita, penízky = smlík).

Výuková metoda:

- Práce s textem, rozhovor, brainstorming (popř. brainwriting), myšlenková mapa, projektová metoda, produkční metoda, kooperativní výuka.

Smysl:

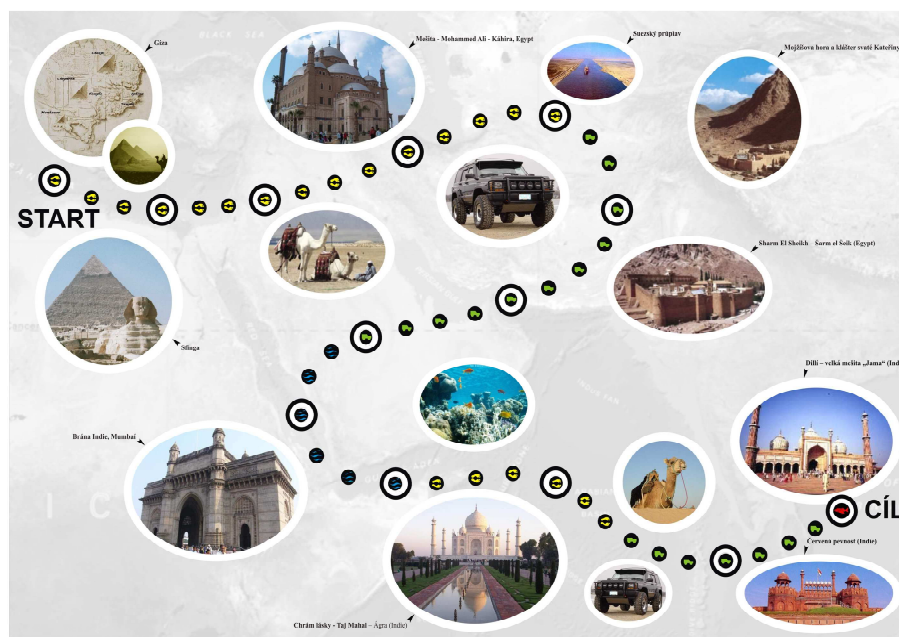
- Vytvoření základních podmínek pro celoroční projekt.

Motivace:

- Před začátkem školního roku zašleme na společnou emailovou adresu žáků, rodičů a učitele³⁰ motivační zprávu (viz. příloha č. 2).
- Další možností je využití tabule - nakreslíme na ni motivy egyptských pyramid, moře, indické motivy (jogín, indická žena, mandala aj.), mapu cesty apod. (pro interaktivní tabuli - viz. obr. č. 4).

³⁰ Společná emailová schránka rodičů, žáků a učitele se mi v praxi velmi osvědčila a mohu ji doporučit.

Obr. č. 4: Návrh motivační tabule (pro interaktivní tabuli³¹)



- Napíšeme dopis pro žáky psaný s chybami jako možnost opakování pravopisu ze 2. ročníku:

„Milí žáci,

dnes se začneme připravovat na „Cestu z Egypta do Indie“. Ťešíte se? Čekají na nás velká dobrodružství. Tak pozor! Brzy odletámé.

Vaše paný učitelka“

³¹ Odkaz na dopis s chybami může být aktivován při kliknutí na políčko start.

Cíle:

- **Žáci:**

- formulují vhodná pravidla pro práci a vztahy ve třídě;
- dramatizují v protikladu vhodné a nevhodné chování;
- zkompletují „*cestovních pravidla*“ do stručného přehledu, souhlas s nimi potvrdí podpisem;
- diskutují o vůdčích osobnostech ve třídě, pro svá tvrzení hledají vhodnou argumentaci;
- vytvoří skupiny pro kooperativní výuku;
- pracují ve skupině i v celém kolektivu třídy;
- zvládají práci s atlasem, orientují se na mapách, dokáží překreslit mapu v jiném měřítku, rozeznávají typy krajiny podle barvy na mapě;
- aktivně se podílejí na vytvoření mapy, skupinového a individuálního portfolia, cestovního pasu.

- **Učitel:**

- je poradcem žáků;
- vede diskuzi;
- pomáhá žákům s formulací myšlenek;
- motivuje žáky;
- materiálně zabezpečí průběh projektu;
- vyznačí na vytvořené mapě žáků cestu (středozeší Egypta – Alexandrie – Káhira – Suez – Sinaj – Kuvajt – Perský záliv – Arabské moře – Mumbai – Delhi);

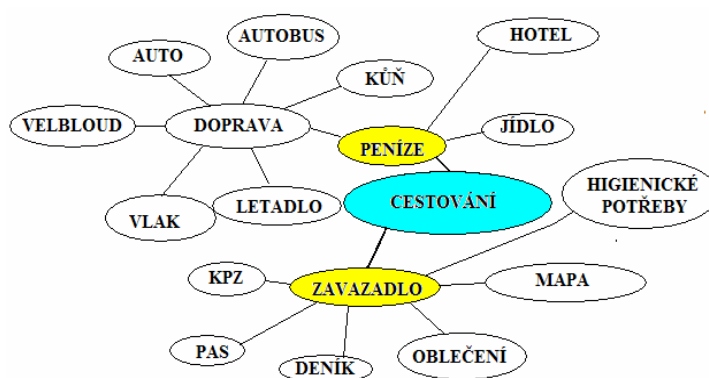
- přizpůsobuje prostředí kooperativnímu učení;
- pomáhá s utvářením skupin, popř. skupiny vytváří³².

Realizace:

1. hodina

- Motivace tématickou tabulí. Opravujeme chyby v dopisu. Společně si povídáme o tom, co nás čeká v příštím školním roce. Seznámíme žáky s průvodci, kteří budou letos bdít nad naší prací³³ (můžeme je pojmenovat např. podle vyučovacích předmětů – Matematikus, Hatčeštinus, Výtvarkýna aj.).
- Společně kontrolujeme a uklízíme „cestovní zavazadla“ (kufřík s výtvarnými a pracovními pomůckami, pomůcky na tělesnou výchovu, školní tašku).
- Položíme otázku: „Co s sebou potřebujeme při cestování?“ (brainstorming). Určíme zapisovatele. Žáci vymýšlejí co nejvíce nápadů k danému tématu. Poté společně vytváříme na tabuli myšlenkovou mapu (viz. schéma č. 3).

Schéma č. 3: Myšlenková mapa – „Co s sebou potřebujeme při cestování?“³⁴



³² Možnosti vytváření skupin při kooperativního učení viz. Kasíková (2007, s. 118 aj.).

³³ Jako průvodce může vystupovat učitel, který přijde do hodiny v kostýmu (egyptském, indickém, pirátském apod.). Např. při úvodu do nové učební látky, popř. přináší projektové úkoly.

³⁴ KPZ = Krabička poslední záchrany

2. hodina

- S žáky si povídáme o tom, že každý správný cestovatel si dělá záznamy ze svých cest. Proto si i žáci připraví „cestovatelský deník“. Každý žák bude mít svůj „cestovatelský deník“ (= portfolio prací – písemné práce, úkoly, literární dílna apod.) a dále si žáci vytvoří „skupinový cestovatelský deník“ (portfolio skupinových úkolů, prací, projektů apod.).
- „Výprava“ by také měla mít svůj název a symbol (znak, vlajku – viz. obr. č. 5). Žáci si ve zbytku hodiny, popř. v průběhu dne navrhnu svoji vlajku a vymyslí název pro skupinu. Po dokončení si vlajku vloží jako první stranu „skupinového cestovatelského deníku“ (portfolia), které si nadepíší svým skupinovým názvem.

Obr. č. 5: Vlajka „Kaktusáků“



3. hodina

- Navazujeme na myšlenkovou mapu. Správný cestovatel se potřebuje umět v neznámé krajině orientovat podle mapy³⁵. Každá skupina si na velký formát připraví ve zvětšeném měřítku mapu podle atlasu (viz. obr. 6). Volbu výtvarných pomůcek můžeme nechat na žácích. Hotovou mapu si každá skupina připne na nástěnku a zapíchne si vlaječku na pozici start.

³⁵ Propojení tématu s učebnicí Prvouka pro 3. ročník (Stará 2009, s. 6-9; s. 12-15).

Obr. č. 6: Vytváření mapy

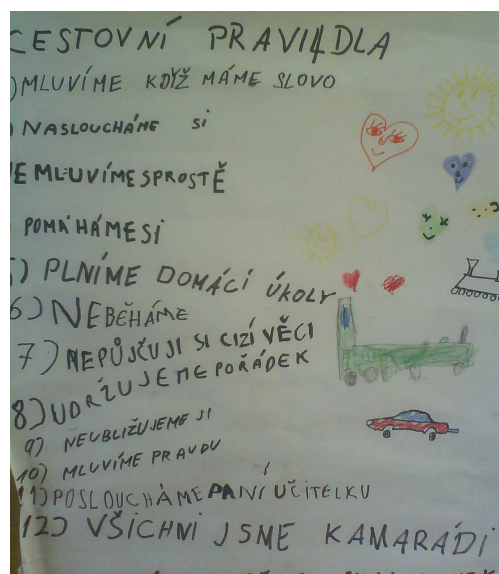


4. hodina

- Hodinu začínáme v diskusním kruhu.
- Téma: Aby se nám se nám celý rok dobře „cestovalo“ (pracovalo), hezky jsme spolu všichni vycházeli a spolupracovali, je důležité vytvořit si pravidla³⁶. Diskuzi o pravidlech aktivizujeme otázkami:
 - „K čemu jsou pravidla?“
 - „Potřebujeme je vůbec?“
 - „Jaká pravidla jsou důležitá pro tebe?“ - je vhodné využít metodu tzv. brainwritingu.
- Žáci formulují a hodnotí pravidla.
- Společně o pravidlech diskutujeme a zapíšeme ta, na kterých se všichni shodneme, že jsou pro nás důležitá.
- Zapíšeme pravidla na velký papír. Žáci souhlas s nimi potvrzují podpisem (viz. obr. 7).

³⁶ Upozorníme žáky, že pravidla vytváříme pro prostředí třídy a školy.

Obr. č. 7: Ukázka možné formulace „cestovních pravidel“



5. hodina:

- Navazujeme na myšlenkovou mapu. Pokud jedeme do cizí země, potřebujeme pas. Otázka:
 - „K čemu slouží pas?“
- Žákům dáme pokyn k vytvoření pasu a sdělíme jim, že do cestovního pasu budou dostávat „hodnotící razítka“. Žákům razítka předvedeme a vysvětlíme způsob hodnocení (viz. příloha č. 3).
 - **Kladná razítka - měsíc, penízek** (viz. obr. 8) – splnění úkolu, vyřešení problému, hodnocení služby aj. V průběhu roku využíváme různé výzvy ke kladnému hodnocení. Každý člen skupiny může být něčím prospěšný (cílem je zvyšovat žákovu sebevědomí, vést ho k aktivitě a samostatnosti).

Obr. č. 8: Hodnotící razítka – penízky, měšec, bandita (zleva)



- **Záporná razítka - bandita** (viz. obr. 8) – Diskutujeme s žáky: „*Co se stane, když nebudu dodržovat pravidla – v reálném světě, ve škole?*“ V této diskuzi žáky vhodně usměřňujeme. Osobně se raději vyhýbám termínu trest a volím raději termín postih. Za nedodržování pravidel dostanou žáci do svého cestovního pasu banditu (s datem, podpisem vyučujícího a popisem za co byl bandita uložen).
- Závěrem žákům zdůrazníme, že měšce potřebují na cestu (jídlo, doprava apod.) a mohou je získávat i ztrácet.

Hodnocení:

- Průběžné hodnocení žáků provádíme slovně.
- V závěru hodiny oceníme práci skupin měšci, dle našeho uvážení (hodnotíme – spolupráci, aktivitu, samostatnost, tvořivý přístup, výsledek práce). Důležité je i sebehodnocení žáků – jak se jim pracovalo ve skupině, jak hodnotí vlastní práci, jestli byli prospěšní skupině, co pro ně bylo na této práci přínosem. Učitel na závěr zhodnotí splnění cílů.

Možná úskalí:

- Nepodaří se vytvořit vhodné skupiny.
- Žáci budou neukáznění.
- Učitel nezvládne žáky motivovat, koordinovat.
- Nedostatek času (práci na projektu lze rozložit i do dvou dnů).

10.2 Cestovatelé slaví Halloween

Organizace:

- časová náročnost: 4-5 vyučovacích hodin
- podle počtu zúčastněných: společná (třídní)
- podle prostředí: škola

Vzdělávací oblast:

- Člověk a jeho svět, český jazyk a jazyková výchova, umění a kultura, člověk a svět práce.

Rozvíjené kompetence:

- Komunikativní, pracovní, k řešení problému, sociální a personální, občanské.

Očekávaný výstup:

- prezentace, vypracování pracovních listů, výrobek - haloweenské dekorace.

Pomůcky:

- Tempery, nůžky, pracovní listy (příloha č. 4), balící papíry formát A2 (podle počtu skupin), štětce, lihové fixy černé, pastelky, pero, papíry, balónky oranžové popř. žluté (podle počtu žáků), roličky toaletního papíru (podle počtu žáků), černý papír (na klobouk pro strašidýlko), počítač s internetem.

Výuková metoda:

- Práce s textem, rozhovor, myšlenková mapa, projektová metoda, integrativní tématická výuka, produkční metoda, práce podporovaná počítačem, kooperativní výuka.

Smysl:

- Oslava svátku Halloween.

Cíle:

- **Žáci**
 - rozlišují pojem Halloween a dušičky – krátce je popíší a datují;
 - za pomoci internetu vyhledávají, třídí a vybírají důležité informace k tématu;
 - s uplatněním fantazie a kreativity vytvoří vlastní strašidelný příběh;
 - přistupují tvořivě k výrobě halloweenských dekorací;
 - spolupracují ve skupině;
 - správně vypracují pracovní listy;
 - ovládají pojem kořen slova, významový okruh;
 - dokáží sestavit příběh podle osnovy (úvod – stať – závěr)³⁷.
- **Učitel**
 - motivuje žáky;

³⁷ Propojení s učebnicí Českého jazyka pro 3. ročník (Kosová a kol., 2009, s. 22-37)

- spolupracuje s vyučujícími anglického jazyka (popř. jiného cizího jazyka)³⁸;
- je poradcem žáků;
- pomáhá při manuální činnosti;
- připraví pracovní listy;
- koordinuje činnosti žáků.

Motivace:

- Vytvoříme si motivační tabuli.
- Neboť se stále snažíme držet tématu, které je předurčeno hlavním projektem, musíme si vymyslet vhodný příběh.
 - Na začátku hodiny si povídáme o tom, co by se stalo, kdyby moji rodiče dostali práci v zahraničí. Například v Egyptě. Položíme otázku: „*Co by to znamenalo pro mě (pro žáka)?*“
 - Je snadné i u nás sehnat například anglickou nebo německou školu, ale rumunskou nebo chorvatskou? Stejně je to například v Egyptě. Českých dětí tam žije málo, a proto některé děti chodí do škol, kde se učí v anglickém jazyce a svůj mateřský jazyk mohou používat třeba jen doma.
- Abychom navodili správnou atmosféru je vhodné si předem připravit např. obrázky dětí převlečených do halloweenských kostýmů, tématickou tabuli (viz. obr. č. 9) a připojit příběh o tom, že se jako cestovatelé jdeme podívat do jedné takové egyptské školy.
- Žákům rozdáme obrázky s dětmi v kostýmech a položíme otázky:

³⁸ Téma Halloween je vhodné propojit do předmětu cizí jazyk.

- „Co to asi děti slaví, když jsou takto převlečené do kostýmů?“

Obr. č. 9: Halloweenská tabule



- Převlékneme se do kostýmů.

Realizace:

1. hodina

- Motivační část – vyprávíme příběh, převlékneme se do kostýmů.
- S žáky vytváříme myšlenkovou mapu na téma Halloween.
- Rozdáme pracovní listy (viz. příloha č. 4). S využitím internetu a pracovních listů vytvoří žáci prezentaci na téma: „Halloween“.

2. hodina

- Žáci dokončují výrobu prezentace. Vybarvují strašidelné obrázky (viz. např. zdroj [online] Google – obrázky – vyhledávat Halloween) a výtvarně dotvoří i svoji prezentaci.

3. hodina

- Pokládáme žákům otázky:
 - „*Jaké příběhy se hodí k oslavě Halloweenu?*“
 - „*Znáš nějaký halloweenský příběh?*“
- Zadáme žákům úkol:
 - Vytvořit knížku halloweenských příběhů (viz. obr. č. 10).
 - Každá skupina vytvoří jeden příběh s využitím osnovy: úvod – střed – závěr.

Obr. č. 10: Vytváření halloweenských příběhů



4. hodina

- Vyrábíme strašidýlka z roliček toaletního papíru a dekorace z balónek (pracovní postup viz. příloha č. 5).

5. hodina

- Žáci pracují na výzdobě třídy (viz. obr. 11), představují v kruhu své prezentace, čtou příběhy, které nakonec svážeme do knížky.
- Společně recitujeme koledu z pracovního listu.
- Závěr Halloweenu zakončíme diskotékou strašidelných masek.

Obr. č. 11: Závěrečná prezentace projektu Halloween



Hodnocení:

- Společně hodnotíme celodenní práci v kruhu.
- Vyhlášíme nejstrašidelnější halloweenský příběh.
- Skupinky jsou ohodnoceny měšci.

Možná úskalí:

- Nekázeň žáků.
- Konflikty ve skupině.
- Žáci nebudou ve vymýšlení halloweenského příběhu originální (žáci dostatečně nepochopí, co je originalita a dojde pouze k reprodukci příběhů, které znají z televize, kin apod.).
- Halloweenské dekorace: problém – výroba kloboučku, nafouknutí balonku.

10.3 Odchod z Egypta - Pesach

Organizace:

- časová náročnost: 2 vyučovací dny
- podle počtu zúčastněných: společná (třídní)
- podle prostředí: škola, Židovské muzeum v Praze

Vzdělávací oblast:

- Člověk a jeho svět, český jazyk a jazyková výchova, umění a kultura, člověk a svět práce, matematika a její aplikace.

Rozvíjené kompetence:

- Komunikativní, k učení, pracovní, k řešení problému, sociální a personální, občanské.

Očekávaný výstup:

- Prezentace, vypracování pracovních listů, exkurze do Židovského muzea v Praze.

Pomůcky:

- Nůžky, pracovní listy (příloha č. 6 – 11), balicí papíry formát A2 (podle počtu skupin), fixy, pastelky, pero, interaktivní tabule (popř. projektor), počítač s internetem.

Výuková metoda:

- Práce s textem, diskuze, kritické myšlení, projektová metoda, integrativní tématická výuka, produkční metoda, exkurze, práce podporovaná počítačem, kooperativní výuka.

Smysl:

- Vytvoření prezentace k svátku Pesach.
- Exkurze a účast na interaktivním programu v Židovském muzeu v Praze.

Cíle:

- **Žáci**
 - popíší vznik a význam rozdílů ve starověké společnosti;
 - jednotlivé společenské vrstvy dokáží charakterizovat;
 - aktivně se účastní tématického brainstormingu;
 - rozumí a dokáží vysvětlit slova: otroctví, Židé, judaismus, hebrejšтина, svátek Pesach;
 - osvojí si základní vědomosti o židovské tradici;
 - seznámí se s biblickým příběhem exodu;
 - reprodukují slyšené;
 - sestavují příběh podle obrázků;
 - porozumějí čtenému;
 - správně vyplní pracovní listy;
 - respektují zvyky a tradice jiných kultur;

- hledají rozdíly mezi křesťanskou a židovskou tradicí;
- zvnitřňují si zásady slušného chování na kulturních místech a v dopravních prostředcích;
- aktivně, samostatně a tvořivě se zapojují do práce v rámci interaktivní dílny Židovského muzea v Praze;
- vytvoří prezentaci k projektu Pesach.

- **Učitel**

- motivuje žáky;
- zapisuje údaje z brainstormingu;
- zodpovídá otázky na téma židovské kultury;
- diskutuje s žáky o postavení Židů ve světě (v minulosti i současnosti);
- spolupracuje s pracovníky Židovského muzea v Praze
- je poradcem žáků;
- připraví pracovní listy;
- pomáhá vytvářet správné návyky slušného chování ve společnosti.
- koordinuje činnosti žáků;
- v hodinách prvouky naváže na učebnici Prvouky pro 3. ročník: Vysvobození z otroctví (Stará a kol., 2009, s. 59)

Motivace:

- Promítání prezentace k židovské tradici (viz. příloha č. 6).
- Ukázka hebrejštiny: Píseň z dětského animovaného seriálu Aristocats (Portál Youtube 2007).
- Hebrejská abeceda.
- Příběh Mojžíše (např. Mojžíš, Řitka video, 2010)

- Exkurze: Židovské muzeum Praha – interaktivní program Pesach³⁹.

Realizace:

1. den

- 1. hodina

- Brainstorming: „*Co vás napadá k tématu Židé?*“
- Motivace – žákům promítneme prezentaci k židovské tradici. Ke každému snímku vedeme s žáky diskuzi. V povídání o jednotlivých pojmech navážeme na znalosti žáků. Zodpovíme otázky žáků k tématu.
- Žáci obdrží hebrejskou abecedu (viz. příloha č. 7) a kriticky se pokusí posoudit, jaká úskalí jim přináší případný přepis z naší abecedy (latinky).

- 2. hodina

- Práce s hebrejskou abecedou (žáci narazí na problematiku háčeků a čárek – dohledávají informace na internetu).
- Žáci přepisují název své skupiny hebrejským písmem (viz. obr. č. 12) (využíváme hebrejského písma k výtvarnému projevu, nikoliv ke správnému přepisu).

Obr. č. 12: Pokus skupiny Egyptáci



³⁹ <http://www.jewishmuseum.cz/>

- Společně diskutujeme nad problematikou hebrejské abecedy.
- Zaznamenáváme náměty na dotazy na exkurzi.
- Na konci hodiny žákům pustíme ukázkou hebrejské řeči - píseň z dětského seriálu Aristocats (Portál Youtube, 2007).

- 3. hodina

- Na interaktivní tabuli (DVD, video, projektor) žákům promítáme příběh Mojžíše (Mojžíš, Řitka video, 2010)⁴⁰.
- Žáci se na konci hodiny pokusí příběh převyprávět.

- 4. hodina

- Práce s pracovními listy (viz. příloha č. 8 - 11).
 - Žáci dostanou text: Mojžíš (Víra dětem, 2008), Útěk z Egypta (Víra dětem, 2008). Text si přečtou ve skupině.
 - Žáci vypracují otázky z pracovního listu č. 8 - porozumění čtenému.
 - Žáci chronologicky sestaví obrázky k příběhu (viz. příloha č. 11).
 - Žáci vypracují úkoly z pracovního listu:
 - Matematická část – tajenka, rýsování Davidovy hvězdy (viz. příloha č. 10);
 - Část český jazyk – opakování učiva (pracovní list viz. příloha č. 9).

⁴⁰ Velmi poutavě nafilmovaný je příběh Mojžíše v animovaném filmu Princ Egyptský (1998) z dílny Stevena Spielberga.

- **5. hodina**

- Dokončení práce s pracovními listy.
- Závěrečné prezentace, příprava otázek na exkurzi, hodnocení dne.

2. den

- **Celodenní exkurze do Židovského muzea v Praze.**

- Připomeneme si s žáky zásady slušného chování;
- Navštívíme interaktivní dílnu – program Pesach;
- Prohlídka: Staronová synagoga, Starý židovský hřbitov, Klausová synagoga;
- Při prohlídce vedeme žáky k hledání rozdílných i podobných prvků židovské a křesťanské tradice.

- **Návrat do školy:**

- Společné shrnutí tématu;
- „*Co jsme se dozvěděli nového k tématu?*“
- Doplnění prezentace o materiály z exkurze (viz. obr. č. 13).

Hodnocení:

- Společně hodnotíme práci na projektu Pesach;
- Reflektujeme dojmy z exkurze;
- Hodnotíme práci ve skupině, chování mimo budovu školy, výsledná prezentace;
- Přidělujeme hodnotící razítka.

Obr. č. 13: Závěrečná prezentace projektu Pesach



Možná úskalí:

- Nevhodné chování žáků (ve škole, v dopravním prostředku, na interaktivním programu a v památkách Židovského muzea v Praze).
- Špatná organizace učitelem (program Židovského muzea v Praze je nutné objednávat v dostatečném předstihu, neboť všechny sváteční programy jsou velmi brzy obsazené).

10.4 Závěrečné setkání 3. ročníků

Organizace:

- časová náročnost: 2 dny (4 vyučovací hodiny)
- podle počtu zúčastněných: společná (třídní)
- podle prostředí: škola

Vzdělávací oblast:

- Člověk a jeho svět, český jazyk a jazyková výchova, umění a kultura.

Rozvíjené kompetence:

- Komunikativní, pracovní, k řešení problému, sociální a personální, občanské.

Očekávaný výstup:

- Závěrečný test, třídní časopis.

Pomůcky:

- Test a reflexe (příloha č. 12 a č. 13), zadání struktury časopisu (viz. příloha č. 14), diplomy (příloha č. 15) fixy, pastelky, pero, počítač s internetem.

Výuková metoda:

- Práce s textem, diskuze, kritické myšlení, projektová metoda, integrativní tematická výuka, produkční metoda, práce podporovaná počítačem, samostatná práce, kooperativní výuka.

Smysl:

- Finální hodnocení žáků, které shrne vše, čeho žáci dosáhli.
- Sebehodnocení žáků – žák přebírá zodpovědnost za učení.
- Vyhlášení vítězných skupin.
- Vytvoření časopisu.

Cíle:

Žáci

- úspěšně zvládnou závěrečný test;
- pracují ve skupině na závěrečném časopisu;
- provádí sebehodnocení své celoroční práce.

Učitel

- vyhodnocuje závěrečný test;
- motivuje žáky;
- vyhodnocuje celoroční projekt;
- vyhláší vítěznou skupinu;
- odměňuje žáky.

Realizace:

1. den

- **1. hodina**
 - Rozdáme test a žáci ho vyplní.

- Vyhodnotíme test.

- **2. – 3. hodina**

- Žáci pracují na časopisu podle zadané struktury.
- Žáci zahrnují do výroby časopisu prvky své vlastní tvořivosti (básničky, tajeňky, křížovky, povídky aj.).
- Na konci hodiny vybereme práce (ukázka z časopisu viz. obr. č. 14 a č. 15)

Obr. č. 14: Ukázka z časopisu – tématické slovní úlohy

c) SLOVNÍ ÚLOHY

Jedna holčička měla 13 mušlí, bráchovy dala 5 mušlí a sestře stejné. Kolik jí zbylo?

Emil dostal 4 kamínky, bohužel na ně šlápnul a rozlomil je na dvě půlky. Kolik má teď kamínků?

Eva má 36 usušených krabů a prodává je. Jeden usušený krab stojí 6 Kč. Kolik dětí si může koupit usušeného kraba?

Obr. č. 15: Ukázka z časopisu – komix



2. den

- 1. hodina

- Prohlídka součástí časopisu a jeho kompletování.
- Vyhlášení výsledků.
- Vyhodnocení celoročního projektu.

Hodnocení:

- Žáci i učitel společně hodnotí práci na celoročním projektu;
- Žáci provádějí sebehodnocení;
- Závěrečné hodnocení učitelem – rozdávání diplomů.

Možná úskalí:

- U žáků nebude dostatečně vyvinutá schopnost sebereflexe.
- Nedostatečná pozornost a aktivita žáků v důsledku blížících se prázdnin.

11 Reflexe

Pokud se poohlédnu na začátek tohoto projektu musím si upřímně přiznat, že jsem nečekala, že jeho zavedení bude tolik náročné. Přestože se mi podařilo navázat na paralelní výuku, jak jsem si předsevzala, do budoucna již budu v plánování celoročních projektů střízlivější.

Myslím, že mé největší nedostatky vyplývaly především z neúplných teoretických znalostí a krátké pedagogické praxe.

V průběhu roku jsme s žáky v rámci projektu navštívili Židovské muzeum v Praze (interaktivní program Pesach) a kino IMAX (Podmořský svět). Celoroční projekt nás provázal i na dubnovém ozdravném pobytu.

Nejen tyto akce, ale i ostatní části „Cesty z Egypta do Indie“ byly doprovázeny dílčími projekty, jejichž cílem byla především podpora aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, dále podpora mezipředmětových vztahů, práce s průřezovými tématy a zvyšování kompetencí žáků.

Na základě zpětné vazby od žáků mohu říci, že se projekt „Cesta z Egypta do Indie“ líbil. Z mého subjektivního pohledu se mi podařilo především naplnit cíle motivační, upevnit mezipředmětové vazby a podpořit průřezová témata daná RVP ZV. V oblasti kooperativního vyučování jsme sice udělali velký pokrok, do budoucna nás však v této oblasti čeká ještě spousta práce.

V závěru roku jsem pocítila zvyšující se úroveň v provedení projektů. Tuto pozitivní změnu příkládám jak atraktivnosti témat (podmořský svět, ve světě vynálezů, sci-fi), tak ve zvyšování dovednosti práce na projektech v důsledku praxe.

Při práci na třech posledních projektech se mi žáci jevíli samostatnější a aktivnější. Často za mnou chodili i s vlastními tvůrčími nápady, na kterých dobrovolně pracovali i ve svém volném čase. Kladně hodnotím také větší samostatnost v hledání informací. Práce na počítačem a s encyklopedií se stala běžnou součástí našeho školního života.

Významnou měrou ve prospěch pracovní aktivity žáků přispěla hodnotící razítka, přesto

však musím bohužel podotknout, že vnější motivace hodnotícími razítky občas zastiňovala motivaci vnitřní.

Nejvíce mě v průběhu roku asi překvapila skvělá spolupráce s rodiči, kteří se do různých akcí s chutí a aktivně zapojili.

Přes velkou časovou i organizační náročnost celého projektu jsem nadále odhodlána zapojovat do své práce prvky tvořivé činnosti pedagoga.

12 Závěr

Shrnu-li celou teoretickou část, tak z historického přehledu vyplývá, že každá doba přispěla svým dílem k rozvoji pedagogické tvořivosti. Antická tradice nám položila základ pro kritické myšlení, dialogické metody a první snahy o integrativní pedagogiku.

V období středověku můžeme sice vlivem dogmatismu mluvit o určité stagnaci, přesto nesmíme zapomínat na jeho přínos v oblasti vzdělávání - vznik Univerzity Karlovy v Praze.

V tvůrčí činnosti J. A. Komenského a J. J. Rousseaua se konečně do popředí dostává dítě a jeho aktivní tvořivá práce, která má přispět k utváření jeho osobnosti.

Na těchto základech pak stavěla svoje reformní pedocentrické myšlenky řada učitelů. Jejich cílem byla nejen žáková, ale i vlastní tvořivost, která povede k žákovu harmonickému rozvoji. Různé inovace v edukačním procesu, jakými jsou například projektové metody, netradiční tvořivé vyučovací metody, postupy a alternativní směry umožňují učitelům vést žáky ke kritickému myšlení, samostatnosti, aktivnímu přístupu k vlastnímu vzdělávání a pomáhají propojení školy se životem.

Potřeba seberealizace je člověku přirozená a nové kurikulární reformy měnící obsah vzdělávání nám k ní vytvářejí vhodné podmínky. Profese učitelů je náročná a zodpovědná profese, vyžadující týmového ducha, dostatečnou organizaci vlastní práce a metodu introspekce, která nám včasné pomůže podchytit případné nežádoucí jevy.

Jak vyplývá z kapitoly o tvořivém pedagogovi, myslím, že v dnešní době opravdu nelze říci, že učitel si odučí své, jde domů a má celé odpoledne volno. Na pedagoga dnešní doby jsou kladeny mnohem vyšší nároky, které bohužel není občas ani schopen snést. Na vině často bývá i to, že často neuvážlivě své práci věnujeme volný čas a tím také psychickou pohodu.

Z teoretických kapitol vyplývá, že stejným způsobem, jakým lze ovlivnit tvořivost žáků, můžeme ovlivnit i kreativitu vlastní – pedagogickou. A to především usilovnou prací na svých osobnostních kvalitách a kompetentnosti.

Mnohdy nám ve vlastní tvořivosti brání nesmyslné vnitřní bloky vycházející z nedůvěry

ve vlastní schopnosti, někdy se proti nám staví vnější vlivy. Musíme si proto uvědomit, že snažíme-li se bariéry tvořivosti odstraňovat svým žákům, je nutné bortit tyto překážky i ve vlastním tvořivém přístupu.

V podpoře tvořivosti je nezastupitelná podpora vedoucího pracovníka, schopného úspěšně řídit školu, vést a motivovat tým pedagogických pracovníků k tvořivé práci. Domnívám se, že moderní školství vyžaduje vedoucího pracovníka, který sám bude aktivně i pasivně kreativním pracovníkem, zkušeným pedagogem, týmovým hráčem a v neposlední řadě manažerem.

Řada škol se v poslední době potýká s bariérou tvořivosti v podobě nedostatku financí, kterých je nedostatek na ocenění tvůrčích pedagogů, natož pak na materiální a organizační zabezpečení projektů jimi vytvořených. Plošné finanční dotace ze strany státu jsou omezené, jednorázové a v dlouhodobém měřítku na ně nelze spoléhat, proto je nutné hledat i jiné peněžní zdroje např. v oblasti grantů a dotací.

Školy by neměly váhat. Měly by se zúčastnit nabízených grantových a dotačních soutěží, přestože to opět znamená další práci a administrativu, neboť tyto programy jsou pozitivně nakloněny právě tolik potřebným inovacím a tvořivé činnosti.

Úkolem této práce není odsuzovat tradiční metody výuky, neboť učitel vyučující tradičním způsobem, ještě nemusí být špatným učitelem a naopak učitel inovátor zase nemusí být dobrým učitelem. Přesto by metody, které označujeme jako klasické, neměly v pedagogické praxi zaujímat, tak velký prostor.

Tato práce mě obohatila o nové zkušenosti i o řadu cenných teoretických poznatků. Přestože tvořivá pedagogická práce je z mého pohledu vcelku náročná, chtěla bych si dát předsevzetí, že v budoucnu nebudu zapomínat na svůj hlavní pedagogický cíl a tím je moje vlastní tvořivá práce, která povede k tvořivosti mých žáků. Těchto cílů se pokusím dosáhnout svým celoživotním vzděláváním, aktivizujícími a komplexními metodami výuky, problematizováním, respektem k individualitě každého žáka a vytvořením vhodných edukačních podmínek pro optimální a harmonický rozvoj žákovi osobnosti.

Použitá literatura

Teoretická část:

ATKINSON, Rita L. a kol. *Psychologie*. 2. vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BĚLECKÝ, Zdeněk a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

DLOUHÁ, Regina a kol. *Metodika : výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Praha : www.scio.cz, 2006. 47 s. ISBN 80-86910-52-0.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HORÁK, Josef, KRATOCHVÍL, Milan. *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. 1. vydání. Liberec : Technická univerzita, 2005. 126 str. ISBN 80-7083-944-9.

JANÁČKOVÁ, Blanka. *Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2009. 125 str. ISBN 978-80-7414-147-8.

JŮVA, Vladimír, JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. vydání. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X.

KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. 1. vydání. Praha : Portál, 2007. 144 str. ISBN 978-80-7367-299-7.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování : Teoretické a praktické problémy*. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.

KAZDOVÁ, Alena. *Jak (ne)využívají české školy grantových nabídek : O grantech se nejčastěji dozvídají školy z internetu*. [online]. Praha : Národní vzdělávací fond, 2009. [2010-05-10]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/tisk/clanky/2003_06_hrforum.pdf>.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

- KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu : metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. 1. vydání. Praha : Portál, 2003. 232 str. ISBN 80-7178-695-0.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost = kreativita*. 1. vydání. Praha : Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 1998. ISBN 80-85899-52-3.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vydání. Praha : Paido, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno : Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-210-1549-7. Kapitola 1, Tradiční metody výuky. str. 5; Kapitola 4, Diskuse, str. 23.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra didaktických technologií, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vydání. Praha : Portál, 2002. 380 str. ISBN 80-7178-681-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha : Portál, 2001. 144. str. ISBN 80-7178-584-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [online]. [2010-05-10]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.
Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2009. [online]. [2010-05-10]. Dostupné z:
<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPJS_vup_pv_050509.pdf>.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování : Spolupráce žáků ve skupinách.* 1. vydání. Praha : Portál, 2009. 152 str. ISBN 978-80-7367-246-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* 1. vydání. Praha : Portál, 2005. 312 str. ISBN 80-7178-942-9.

STRAKOVÁ, Jana, BASL, Josef. *Co soudí ředitelé a učitelé o aktuálních problémech českého vzdělávání.* Moderní vyučování. Časopis o učitelích a její práci. Kladno : Aisis, 2006. IX. Ročník, číslo vydání 10/2006. str. 8-9. ISSN 1211-6858.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole.*
Praha : Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2007. 98 str. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, Anna a kol. *Učíme v projektech.* 1. vydání. Praha : Portál, 2009. 176 str. ISBN 978-80-7367-527-1.

Universum : Všeobecná encyklopedie. 5. díl/Ko-Ma. 1. vydání. Praha : ODEON, 2000. ISBN 80-207-1067-1.

VELTRUBSKÁ, Ivana. *Supervize a co s ní...* [online]. [2010-05-10]. Dostupné z:
<http://www.ivavel.cz/texty/Supervize_a_co_s_ni.pdf>.

VOMÁČKA, Jiří. *Proměny školního vzdělávání v našich dějinách.* 1. vydání. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1993. ISBN 80-7044-062-7.

Praktická část:

Aristocats : Scales and Arpeggios - Hebrew. Portál Youtube, 2007. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=VYVbmJzjqMk&feature=related>>.

Doplňující vzdělávací obory. Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2010. [online]. [2010-05-10]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/doplnujici-vzdelavaci-obory>>.

Hebrejská abeceda. Portál Starověká písma a jazyky, 2007. Dostupné z: <http://www.lingvistika.mysteria.cz/hebrew_abeceda.htm>.

HEJNÝ, Milan a kol. *Matematika : učebnice pro 3. ročník základní školy*. 1. vydání. Plzeň : Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-824-0.

KOSOVÁ, Jaroslava a kol. *Český jazyk 3 : učebnice pro 3. ročník základní školy*. 1. vydání. Plzeň : Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.

KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! : Metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, pro dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-18-4.

Mojžíš: text a omalovánky. Praha : Víra dětem, 2008. [online]. [2010-02-10]. Dostupné z: <<http://deti.vira.cz/Bible-pro-deti/Stary-zakon/Mojzis>>.

STARÁ, Jana a kol. *Prvouka : učebnice pro 3. ročník základní školy*. 1. vydání. Plzeň : Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-7.

Útěk z Egypta: text a omalovánky. Praha : Víra dětem, 2008. [online]. [2010-02-10]. Dostupné z: <<http://deti.vira.cz/Bible-pro-deti/Stary-zakon/Utek-z-Egypta>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Návrh žádosti na podporu školních vzdělávacích programů – projektové vyučování (zdroj: Portál MČ Praha 11 2010)

Příloha č. 2: Motivační dopis před začátkem školního roku

Příloha č. 3: Návrh hodnocení razítky

Příloha č. 4: Pracovní listy, puzzle a obrázky k projektu: Cestovatelé slaví Halloween

Příloha č. 5: Návod na výrobu halloweenských dekorací příloha

Příloha č. 6: Prezentace – úvod do židovské kultury

Příloha č. 7: Ukázka hebrejského písma

Příloha č. 8: Pracovní list Pesach – část porozumění čtenému

Příloha č. 9: Pracovní list Pesach – část český jazyk

Příloha č. 10: Pracovní list Pesach – část matematika

Příloha č. 11: Pracovní list Pesach – obrázky k příběhu Mojžíše

Příloha č. 12: Závěrečný test

Příloha č. 13: Závěrečná reflexe žáků

Příloha č. 14: Struktura závěrečného časopisu

Příloha č. 15: Závěrečné diplomy

Příloha č. 1: Návrh žádosti na podporu školních vzdělávacích programů – projektové vyučování (Portál
MČ Praha 11 2010)

Název okruhu:			
Podpora školních vzdělávacích programů – projektové vyučování 2010			
Předkladatel projektu	Název:	Základní škola Praha 4	
	Adresa:	Donovalská 1684, 149 00 Praha 4	
Statutární orgán	Jméno:	Mgr. Pavel Dittrich	tel.: 272934191
	Adresa:	Základní škola Praha 4, Donovalská 1684, Praha 4	e-mail: dittrichp@seznam.cz
Kontaktní osoba	Jméno:	Milena Břečková	tel.: 732 408 374
	Adresa:	Donovalská 1684, 149 00 Praha 4	e-mail: breckova.m@seznam.cz
IČ	61388408	Právní forma subjektu	Příspěvková organizace
Peněžní ústav	Česká spořitelna a. s.	Číslo účtu	2000816359/0800
Počet dětí, pro kolik bude projekt určen	47 žáků, 3.A a 3.B		
Název projektu:	"Cesta z Egypta do Indie"		
1. Cíl projektu:	<p>1.</p> <p>Cílem projektu je snaha podpořit mezipředmětové vztahy a zvyšování kompetencí žáka. Žáci se naučí pracovat ve skupině, vzájemně komunikovat a spolupracovat na strategii řešení problémů. Podpora tvořivosti a individuální aktivity. V neposlední řadě získávání a nabytí nových informací, práce s nimi a motivace žáka k celoživotnímu vzdělávání a schopnosti zacházet s informačními zdroji. Vede žáky k respektování jiných kultur.</p>		
2. Popis projektu:	<p>2.</p> <p>Za použití metod dialogu, skupinové práce, prvků dramatické činnosti, didaktické hry, exkurzí a kooperativního učení ukazujeme žákům možnosti využití poznatků z různých vyučovacích předmětů a jejich vzájemné propojení. Na své cestě se setkávají s různými "průvodci" (Hatčeštinus, Matematikus, Dalaios, Jasmína, Sitah), kteří jim pomáhají upevnit, prohlubovat a aplikovat již nabyté vědomosti (dále např. seznámení s uměním jógy, arabskou a židovskou kulturou, biblickými příběhy, indickým a egyptským násobením, mj. vaření specialit indické a arabské kuchyně, příprava indického čaje, návštěva podmořského světa, výroba papíru, batika apod.).</p>		
3. Rámcový časový a věcný harmonogram realizace projektu v roce 2010	<p>3.</p> <p>Jedná se o celoroční projekt. Bude rozdělen do několika dílčích úseků, v nichž se jednotlivé skupiny zaměří na konkrétní zadané úkoly. Po jeho skončení bude veškeré snažení žáků zveřejněno na webových stránkách výše zmíněných tříd.</p>		

Typ akce *nehodící se škrtněte	TRADIČNÍ- NOVÁ *) (projektové vyučování v naší ZŠ již probíhá / plánuje se)			
Rámcový rozpočet projektu - ekonomická rozhodnutí	Plánované příjmy na realizaci projektu v Kč	1. Požadovaná dotace od MČ Praha 11	13678 Kč	
		2. Další zdroje Základní škola P4, Donovalská 1684	2500 Kč	
		3. Rodiče	1000 Kč	
		4.	Kč	
		5.	Kč	
		6.	Kč	
		CELKEM příjmy:	17 178 Kč	
	Náklady na realizaci projektu - rozpis výdajů v Kč	1. Výtvarné a ostatní pracovní potřeby	5000 Kč	
		2. Kino IMAX program "Podmořský svět"	4653 Kč	
		3. Židovské muzeum - Pesach (interaktivní program)	3525 Kč	
		4. DVD, CD (téma Egypt, Indie)	2000 Kč	
		5. Suroviny potřebné na přípravu tradičních jídel arabské a indické kuchyně	1000 Kč	
		6. Odměny pro žáky	1000 Kč	
		7.	Kč	
		8.	Kč	
		9.	Kč	
		10.	Kč	
		11.	Kč	
		12.	Kč	
		CELKEM výdaje:	17 178 Kč	
	Výše požadované dotace po MČ Praha 11 (i slovy):	Třináct tisíc šest set sedmdesát osm korun českých		
	Částku požadujeme na úhradu následujících nákladů: (na úhradu jaké položky je dotace požadována)	Výtvarné a ostatní pracovní potřeby, vstupenky do kina IMAX program "Podmořský svět", vstup do Židovského muzea - Pesach (interaktivní program), DVD, CD (téma Egypt, Indie), nákup surovin potřebných na přípravu tradičních jídel arabské a indické kuchyně, odměny pro žáky		
	Minimální výše přidělené částky pro uskutečnění projektu: (nehodící se škrtněte nebo doplňte)	<i>a)</i>	akce se uskuteční i bez přidělení grantu	
	<i>b)</i>	akce se uskuteční pouze za předpokladu přidělení minimální částky: 6839 Kč		
	<i>c)</i>	akce se uskuteční pouze za předpokladu přidělení celé požadované částky		
V Praze, dne: 11.1.2010	Razítko a podpis žadatele:			

Příloha č. 2: Motivační dopis před začátkem školního roku

Vážení rodiče, milé děti,

vítám Vás v novém školním roce. Již zítra se společně vydáme na dobrodružnou "Cestu z Egypta do Indie". Cestou potkáme Matematikuse, který nás zasvětil například do tajů obsahů a obvodů, písemného sčítání a odčítání, indického násobení apod. Vyjmenovaná slova budou s královnou Hatčeštinus prostě hračka. Mnohá další zajímavá setkání na nás čekají po celý školní rok.

A protože každý správný cestovatel musí být vybaven pro všechny případy, podařilo se mi sestavit tento „cestovní seznam“.

Kufřík: tempery min. 10 barev, vodové barvy, 2x tužka č. 1, nůžky, voskovky, modelína, lepidlo (malý Herkules + tyčinka), štětce, tuš + redispero, pastelky, podložka popř. staré noviny na stůl (prosím ne ubrusy).

Přeppravka: cvičky popř. boty (světlá podrážka) do tělocvičny, boty ven, sportovní oblečení (ven i do tělocvičny), švihadlo, míč.

Školní batoh: 2x pero, pastelky, 2x obyčejná tužka č. 3, ořezávátko, guma, rýsovací potřeby (2x trojúhelník popř. trojúhelník a pravítko), tuhé lepidlo, kružítko.

Další: přezůvky, sadu barevných papírů, sešity 4x 523, 5x 522, 2x 440 +podložky, rychlovazač s uzávěrem, úkolníček, 1x sešit notový, 1x sešit A6, libovolný sešit A4 na čtenářský deník, 1x balení kapesníků, 1x balení papírových ručníků (všechny sešity, prosím, podepište).

Přeji Vám krásný zbytek prázdnin a jsem s pozdravem.

Milena Břečková – třídní učitelka

Penízky

- Žáci získávají penízky za malé úkoly, vyřešení problematické úlohy (např. i z učebnice), práci mimo požadavky vyučujícího, za pochvalu aj.

Měšec

- 10 penízků = 1 měšec (Sčítají se pouze tématické penízky – tj. z ČJ, M, pochvaly apod.).
- Žák, který obdrží měšec, si ho může zapsat do hodnotícího archu skupiny (přínos do skupiny).
- Pro žáka získání měšce znamená pochvalu popř. jedničku do žákovské knížky.
- Měšce a penízky mohou žáci získat také za vykonávání služby (podle kvality odvedené práce od 1 penízku až do 1 měšce)⁴¹.

Bandita

- banditu dostávají žáci za nedodržení pravidel, za nedbalou práci apod. Je důležité si opět stanovit jasná pravidla – např. 3 stejní banditi (nenosení úkolů a pomůcek na vyučování x hrubé zacházení se spolužákem) = kázeňský postih např. úkol navíc, poznámka do žákovské knížky. Více banditů může znamenat pro vyučujícího také signál pro oficiální kázeňský postih – napomenutí třídního učitele atd.

⁴¹ Žáky můžeme vést i k vlastnímu sebehodnocení odvedené práce. Tzn. žák si sám přidělí počet penízků, podle toho, jak se cítí, že svou práci kvalitativně odvedl.

1. Vytvořte ve skupině prezentaci o Halloweenu (můžete využít i internet).

- a) Jaký den se každoročně slaví Halloween.
- b) Jaký svátek slavíme 2. listopadu u nás?
- c) Napište původ těchto dvou svátků.
- d) Jaké zajímavosti jste o tomto svátku zjistili?
- e) Jaké jsou symboly Halloweenu?
- f) Prezentaci výtvarně dotvořte.

2. Přečtete si básničku a vyznačte rýmy. Pokuste se naučit koledu do konce dnešního dne.

Halloween



Jednou venku, při setmění
děti v strašidla se mění.
V okně dýně, uvnitř svíčka.
Halloweenská mají trička.
Od domu k domu běhají
a koledu všem říkají.
Dejte nám sladkou koledu,
nebo vám něco provedu.

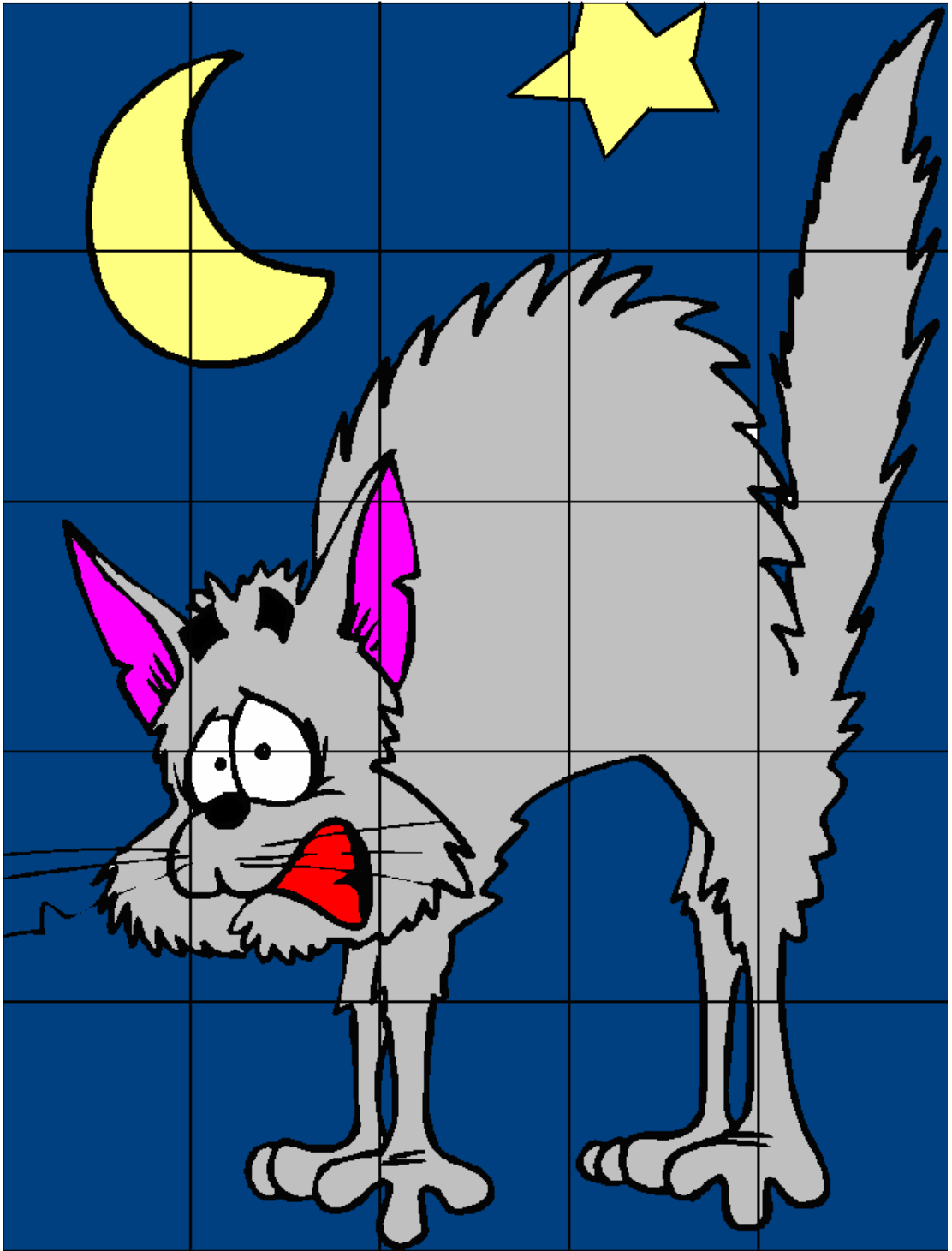
3. *Zkuste napsat, co všechno by mohlo patřit do významového okruhu Halloween.*

4. *Napište co nejvíce slov příbuzných ke slovu KOST.*

5. *Vymyslete ve skupince strašidelný halloweenský příběh (úvod – stať – závěr).*

6. *Poskládejte puzzle na kartičku s otazníky. Ke každému otazníku napište správný výsledek. Odneste ke kontrole učitelí. Poté jednotlivé dílky nalepte⁴².*

⁴² Kočka a příklady jsou vytištěné jako oboustranný list a rozstříhané na kartičky. Puzzle se skládá na tabulku s otazníky.



?	?	?	?	?
?	?	?	?	?
?	?	?	?	?
?	?	?	?	?
?	?	?	?	?

$\begin{array}{r} 55 \\ \underline{34} \end{array}$	$\begin{array}{r} 56 \\ \underline{77} \end{array}$	$\begin{array}{r} 34 \\ \underline{34} \end{array}$	$\begin{array}{r} 24 \\ \underline{97} \end{array}$	$\begin{array}{r} 47 \\ \underline{93} \end{array}$
$\begin{array}{r} 36 \\ \underline{14} \end{array}$	$\begin{array}{r} 84 \\ \underline{66} \end{array}$	$\begin{array}{r} 43 \\ \underline{25} \end{array}$	$\begin{array}{r} 57 \\ \underline{96} \end{array}$	$\begin{array}{r} 86 \\ \underline{65} \end{array}$
$\begin{array}{r} 34 \\ \underline{64} \end{array}$	$\begin{array}{r} 46 \\ \underline{87} \end{array}$	$\begin{array}{r} 88 \\ \underline{86} \end{array}$	$\begin{array}{r} 33 \\ \underline{24} \end{array}$	$\begin{array}{r} 75 \\ \underline{34} \end{array}$
$\begin{array}{r} 53 \\ \underline{11} \end{array}$	$\begin{array}{r} 53 \\ \underline{63} \end{array}$	$\begin{array}{r} 85 \\ \underline{42} \end{array}$	$\begin{array}{r} 46 \\ \underline{74} \end{array}$	$\begin{array}{r} 96 \\ \underline{44} \end{array}$
$\begin{array}{r} 88 \\ \underline{99} \end{array}$	$\begin{array}{r} 42 \\ \underline{11} \end{array}$	$\begin{array}{r} 89 \\ \underline{99} \end{array}$	$\begin{array}{r} 71 \\ \underline{81} \end{array}$	$\begin{array}{r} 83 \\ \underline{29} \end{array}$

1) Návod na výrobu strašidelného balónku.

Materiál: balonek, provázek, černý fix nebo černá temperová barva.

Výroba:

- a) Balonek nafoukneme a pevně svážeme.
- b) Pokreslíme ho černým fixem nebo temperou halloweenskými motivy.
- c) Pověsíme.

2) Návod na výrobu malého strašidýlka

Materiál: rolička od toaletního papíru, temperové barvy, černý papír, izolepa nebo lepidlo, lýko.

Výroba:

- a) Roličky od papíru pomalujeme temperovou barvou (v barvách dýně).
- b) Po zaschnutí nakreslíme obličej.
- c) Z černého barevného papíru vytvoříme klobouček.
- d) Klobouček izolepou nebo lepidlem připevníme na roličku.
- e) Klobouček si můžeme ozdobit např. lýkem.
- f) Vystavíme si hotový výrobek.

Židovské náboženství = JUDAISMUS

Davidova hvězda

- Pověst praví, že David měl v boji proti Goliášovi štít s tímto znakem, který ho ochraňoval. Dnes je i součástí Izraelské vlajky



Synagoga

- Židé se zde modlí, slaví a studují.
- Synagoga v Plzni



Synagoga v Praze



RABÍN

- Učitel, duchovní



JARMULKA

- Pokrývka hlavy věřících Židů

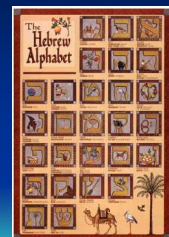


Židovské písmo

- Židé píší hebrejským písmem

בראשית ברא אלהים את השמים ואת הארץ
בראשית ברא אלהים את השמים ואת הארץ:

- Hebrejština se zapisuje zprava doleva



Příloha č. 7: Ukázka hebrejského písma

א	'alep	ʾ	ל	lamed	l
ב	bet	b	מ	mem	m
ג	gimel	g	נ	nun	n
ד	dalet	d	ס	samek	s
ה	he	h	ע	ayin	ʿ
ו	waw	w	פ	pe	p
ז	zayin	z	צ	tsade	ṣ
ח	het	ḥ	ק	qop	q
ט	tet	ṭ	ר	reš	r
י	yod	y	ש	šin	š
כ	kap	k	ת	taw	t

(zdroj: http://www.lingvistika.mysteria.cz/hebrew_abeceda.htm)

- 1) Proč musela Mojžíšova maminka poslat malého Mojžíše pryč?**

- 2) Kdo zachránil Mojžíše z vody?**

- 3) Proč utekl Mojžíš do pouště?**

- 4) Jak se jmenovala Mojžíšova žena a z jakého byla kmene?**

- 5) S kým šel Mojžíš za faraonem?**

- 6) Kolik ran bylo sesláno na Egypt (jaké)?**

- 7) Jaká z egyptských ran přiměla faraona propustit Židy na svobodu?**

- 8) Jak nakonec Židé s Mojžíšem utekli před faraonem?**

Část ČJ

V části textu:

- 1) Vyhledejte a barevně podtrhněte (červeně) vyjmenovaná slova.

- 2) Zeleně podtrhněte 10 přídavných jmen.

- 3) Žlutě podtrhněte 20 sloves.

- 4) Vypiště 15 podstatných jmen a určete rod a číslo.

- 5) Najděte v kapitole: Záchrana Mojžíše první dvě věty a napište jejich vzorec.

- 6) Vypište z textu jednu větu přímou.

⁴³ Text dostupný z portálu <http://deti.vira.cz/> (starozákonní příběhy o Mojžíšovi a útěku z Egypta). Popř. *Rodinná bible*. Kostelní Vydří : **Karmelitánské** nakladatelství, 2007.

Matematická část:

1) Nakreslete a vymalujte Davidovu hvězdu – používejte rýsovací potřeby.

2) Vypočítej

$$\begin{array}{rcl} 253 + 125 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 984 + 112 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 875 + 459 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 745 + 238 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 458 + 798 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \end{array}$$

$$\begin{array}{rcl} 985 - 478 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 756 - 365 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 689 - 564 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 984 - 213 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \\ 912 - 589 & = & \underline{\hspace{2cm}} \quad \underline{\hspace{2cm}} \end{array}$$

Řešení:

$$\begin{array}{rcl} 378 & = & \mathbf{S} \\ 1096 & = & \mathbf{T} \\ 1334 & = & \mathbf{A} \\ 983 & = & \mathbf{R} \\ 1256 & = & \mathbf{Ý} \\ 507 & = & \mathbf{Z} \\ 391 & = & \mathbf{Á} \\ 125 & = & \mathbf{K} \\ 771 & = & \mathbf{O} \\ 323 & = & \mathbf{N} \end{array}$$

$$\begin{array}{rcl} 983 & = & \mathbf{R} \\ 103 & = & \mathbf{V} \\ 1334 & = & \mathbf{A} \\ 212 & = & \mathbf{U} \\ 391 & = & \mathbf{Á} \\ 999 & = & \mathbf{Ž} \\ 378 & = & \mathbf{S} \\ 112 & = & \mathbf{J} \\ 323 & = & \mathbf{N} \\ 1096 & = & \mathbf{T} \\ 1256 & = & \mathbf{Ý} \\ 1644 & = & \mathbf{B} \\ 404 & = & \mathbf{C} \\ 507 & = & \mathbf{Z} \\ 125 & = & \mathbf{K} \\ 771 & = & \mathbf{O} \end{array}$$

Příloha č. 11: Pracovní list Pesach – obrázky k příběhu Mojžíše



(zdroj: http://deti.vira.cz/d/Mojzis_sam1.gif; http://deti.vira.cz/d/Mojzis_sam2.gif;
http://deti.vira.cz/d/Mojzis_sam3.gif; http://deti.vira.cz/d/Mojzis_sam4.gif;
http://deti.vira.cz/d/Mojzis_sam5.gif; http://deti.vira.cz/d/Mojzis_sam6.gif.)

Příloha č. 12: Závěrečný test

- 1) Na „Cestě z Egypta do Indie“ jsme se setkali s památkou, která má tvar jehlanu. Která to je?
- 2) Jak se jmenuje socha v Gíze, která představuje zpola člověka a zpola zvíře?
- 3) Jaká řeka protéká Egyptem?
- 4) Kdo zachránil Mojžíše z vody?
- 5) Jak poznáš bajku?
- 6) Jaká z egyptských ran přiměla faraona propustit Židy na svobodu?
- 7) Jak se jmenuje největší korálový útes světa?
- 8) Poblíž jakého světadílů leží největší korálový útes světa?
- 9) Jakou práci má mořský biolog?
- 10) Doplň Indické násobení (viz. příklady z tabule).

11) Jaké je hlavní město Indické republiky?

12) Kolik obyvatel má Indie?

Příloha č. 13: Závěrečná reflexe žáků

- Co zajímavého jsem se naučil/a?

- Jaká informace mě nejvíce překvapila?

- Bylo něco, co jsem postrádal/a?

- Nejvíce mě letos bavil projekt?

- Ve skupině se mi pracovalo:

špatně

šlo to

dobře

- Raději pracuji:

sám

ve skupině

je mi to jedno

Skupinová práce

- 1) Vyberte si téma (Egypt, moře, Indie) a vymyslete:
 - a) kaligram
 - b) vytvořte krátký komix
 - c) 5 slovních úloh pro budoucí třetíáky (minimálně vždy jedna na sčítání, odčítání, násobení, dělení a dělení se zbytkem)
- 2) Vymyslete krátký novinový článek, který bude obsahovat slova: *had, velbloud, ryba, loď, chlapec, děvče, pirát, slunce*.
- 3) Každý ze skupiny nakreslete nejlepší zážitek z celého školního roku.
- 4) Doplňte časopis vlastní fantazií.
- 5) Z jednotlivých úkolů vytvořte za celou třídu časopis.

Příloha č. 15: Závěrečné diplomy

