



Didaktické ztvárnění učiva v konstruktivistickém pojetí výuky na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Mgr. Iva Etflaiš Havlová

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání diplomové práce

Didaktické ztvárnění učiva v konstruktivistickém pojetí výuky na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení: **Mgr. Iva Etflaiš Havlová**
Osobní číslo: P15000049
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl práce:

Na zpracovaném projektu ilustrovat principy konstruktivisticky vedené výuky ve vybraném tématu učiva 1. stupně ZŠ.

Podmínky splnění cíle:

- * studium doporučené literatury
- * pravidelné konzultace s vedoucí práce
- * realizace a evaluace dlouhodobého výukového projektu

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
Hejný, M., Kuřina, F. Dítě, škola, matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4
Steelová, J. L. et al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2007.
Tomková, A. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. Praha: PdF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3. 35.

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

1. prosince 2018

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

17. května 2020

Mgr. Iva Etlaiš Havlová

Poděkování

Zásadní poděkování patří kolegyni, metodické opoře a přítelkyni, Mgr. Jitce Anně Erlebachové, bez jejíž nápadů a inspirativních kroků by projekt neměl šanci na realizaci, panu řediteli naší základní školy, Mgr. Petru Jindřichovi, který celý projekt od počátku podporoval, plul s námi na jedné lodi a byl připraven po celou dobu hodit záchranný kruh, bylo-li by třeba.

S pokorou skláním obdiv před vedoucí diplomové práce, PaedDr. Jitkou Jursovou, Ph.D., jež byla velkou inspirací po celou dobu mého studia a svými cennými radami, pokládanými otázkami a neméně významnou časovou investicí významně přispěla k úspěšnému dokončení této diplomové práce.

Závěrečná slova díky patří celé mé rodině za nekonečnou trpělivost, vstřícnost a pochopení. Bez jejich podpory by nebylo možné plnit si sny.

Anotace

Diplomová práce se věnuje tematice konstruktivistického přístupu a jeho východiskům ve výuce na základní škole prostřednictvím dlouhodobého projektu. Teoretická část práce se zabývá popisem a srovnáním konstruktivistického a transmisivního přístupu k výuce na prvním stupni základní školy. Je definováno realizované kurikulum, charakteristika a podmínky vybraných aktivizačních metod v kontextu potřeby pedagogické inovace. Praktická část práce je realizována jako dlouhodobý konstruktivisticky vedený projekt. Popsány jsou všechny části projektu – záměr – plánování tématu projektu, plán – plánování procesu projektového vyučování, realizace jednotlivých částí projektu a závěrečná reflexe.

Klíčová slova

konstruktivistický přístup, transmisivní přístup, dlouhodobý projekt, inovativní přístup, aktivizační metody, základní škola

Annotation

The diploma thesis deals with the topic of the constructivistic approach and its starting points in teaching at primary school through a long-term project. The theoretical part of the thesis deals with the description and comparison of constructivistic and transmissive approaches to teaching in primary school. The implemented curriculum, characteristics, and conditions of selected activational methods in the context of the need for pedagogical innovation are defined. The practical part of the theses is implemented as a long-term project. All parts of the project, intention – planning of the project topic, plan – planning of the project teaching process, implementation of individual parts of the project and final reflection are described.

Key words

constructivistic approach, transmissive approach, long-term project, innovative approach, activational methods, primary school

Obsah

Úvod.....	13
1 Konstruktivismus a jeho východiska	14
1.1 Konstrukce poznání z kognitivního hlediska	16
1.2 Sociokulturní a emocionální dimenze v procesu poznání.....	18
2 Konstruktivismus a jeho aplikace ve výchovně vzdělávacím procesu	20
2.1 Transmisivní pojetí výuky.....	20
2.2 Konstruktivistické pojetí výuky	21
3 Konstruktivistické pojetí v RVP	25
4 Realizované kurikulum	26
4.1 Pojetí výuky a aktivizující vyučovací metody	27
4.1.1 Charakteristika vybraných aktivizačních metod.....	28
4.1.2 Podmínky pro užití aktivizačních metod	31
4.2 Potřeba pedagogické inovace	32
5 Dlouhodobý výukový projekt „Společně na jedné lodi (nejen) po Labi“	35
5.1 Záměr (plánování tématu projektu).....	35
5.2 Plán (plánování procesu projektového vyučování)	37
5.2.1 Vlastní koncept	37
5.2.2 Cíle projektu, metody a organizační formy výuky	41
5.2.3 Hodnocení.....	42
5.3 Realizace	43
5.3.1 Komunikace s rodiči	44
5.3.2 Jednotlivé tematické celky a projektové dny	47
5.3.2.1 Pramen Labe (září).....	47
5.3.2.1.1 Úvod do tématu	47
5.3.2.1.2 Výlet k pramenu Labe	48

5.3.2.1.3 Shrnutí poznatků z cesty.....	51
5.3.2.1.4 Živá příroda	52
5.3.2.2 Špindlerův Mlýn (říjen)	53
5.3.2.2.1 Ekosystém les, chráněná území ČR	53
5.3.2.2.2 Historie Krkonoš, osídlení Krkonoš, Horská služba	54
5.3.2.2.3 Neživá příroda – voda, vodstvo ČR	55
5.3.2.3 Vrchlabí (listopad, prosinec).....	56
5.3.2.3.1 Neživá příroda, horniny a minerály.....	57
5.3.2.3.2 Průmysl ČR a exkurze do výrobní firmy.....	57
5.3.2.3.4 Kraje ČR.....	59
5.3.2.4 Dvůr Králové nad Labem (prosinec, leden).....	60
5.3.2.4.1 Tři pilíře demokracie, místní samospráva	60
5.3.2.4.2 Plavba proti proudu času	61
5.3.2.4.3 Opakování	62
5.3.2.4.4 Exkurze – ZOO Dvůr Králové, expozice obrazů Z. Buriana	63
5.3.2.4.5 Po stopách našich předků	64
5.3.2.5 Polabí (únor, březen).....	65
5.3.2.5.1 Přemyslovská knížata, Konstantin a Metoděj	65
5.3.2.5.2 Vláda přemyslovských knížat	66
5.3.2.5.3 Vláda přemyslovských králů	67
5.3.2.5.4 Opakování	68
5.3.2.5.5 Vláda Lucemburků	68
5.3.2.6 Poděbrady (duben)	69
5.3.2.6.1 Projektový den v Poděbradech a na hradišti Slavníkovců	69
5.3.2.6.2 Husité a období po husitských válkách	71
5.3.2.6.3 Úrodná oblast – zemědělství	71
5.3.2.7 Říp (květen).....	72

5.3.2.7.1	Projektový den na Řípu	72
5.3.2.7.2	Ekosystém louka, park a okolí lidských obydlí.....	73
5.3.2.7.3	Ekosystém rybník, potok a řeka	74
5.3.2.8	Opouštíme ČR (červen)	74
5.3.2.8.1	Opakování, shrnutí	75
5.3.2.8.2	Praktický výcvik plavčáků – rafting, projekt v 5. třídě.....	76
5.4	Hodnocení a reflexe.....	78
5.4.1	Analýza a porovnání konstruktivistických znaků.....	78
5.4.2	Reflexe autorky.....	83
	Závěr	86
	Seznam použitých zdrojů	87
	Seznam příloh	90

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Současné teorie vzdělávání podle čtyř složek.....	14
Obrázek 2 - Lokality navštívené v průběhu projektu.....	36
Obrázek 3 - Proces vzniku harmonogramu výukového projektu.....	40
Obrázek 4 - Pozvánka do školy, foto z videa.....	43
Obrázek 5 - Schéma inovativního přístupu.....	45
Obrázek 6 - Planety Sluneční soustavy z modelíny	48
Obrázek 7 - Zlaté návrší, mohyla Hanče a Vrbaty.....	48
Obrázek 8 - Rozcestí U čtyř pánů; rašeliniště Labské louky	49
Obrázek 9 - Předání lodního deníku	49
Obrázek 10 - Námořníci ze 4.B u pramene Labe.....	49
Obrázek 11 - Labská bouda	50
Obrázek 12 - Labský důl – výskyt endemitů	50
Obrázek 13 - Práce ve skupině.....	50
Obrázek 14 - Setkání se záchranáři Horské služby.....	54
Obrázek 15 - Vnitřní prostory přehrady Labská	55
Obrázek 16 – V HST s.r.o.....	57
Obrázek 17 - Veličiny, jejich jednotky, způsoby měření.....	59
Obrázek 18 - Oběh Země kolem Slunce	61
Obrázek 19 - Etapy vývoje na Zemi	61
Obrázek 20 - Galerie Z. Buriana.....	63
Obrázek 21 - Povrch ČR	66
Obrázek 22 - Poděbrady.....	69
Obrázek 23 - Slavníkovské hradiště, sousoší sv. Vojtěcha a sv. Radima.....	70
Obrázek 24 - Skupinová práce cestou na vrchol Řípu	72
Obrázek 25 - Praotec Čech předává své poselství	73
Obrázek 26 - V muzeu Správy KRNAP	74
Obrázek 27 - Kapitán Hook	75
Obrázek 28 - Vyplouváme	77
Obrázek 29 - Počítání soudků	77
Obrázek 30 - Řešení tajenky	77

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Porovnání přístupů ve vyučování	21
Tabulka 2 - Plánování témat dlouhodobého výukového projektu	38

Seznam použitých zkratk a symbolů

CHKO	Chráněná krajinná oblast
KRNAP	Krkonošský národní park
MÚ	Městský úřad
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP SV	Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

Úvod

Výběr tématu pro závěrečnou diplomovou práci vycházel jednoznačně z touhy nastínit ostatním pedagogům jednu z mnoha možností, kterou mohou díky současné školské koncepci využít ve své praxi, poskytnout inspiraci a dodat odvalu k samostatné tvůrčí činnosti.

Cílem diplomové práce je představit konstruktivistické pojetí vyučovacího procesu na 1. stupni základní školy, analyzovat jeho principy, popsat metody a formy práce a zejména ilustrovat konstruktivisticky vedenou výuku na vybraném tématu učiva 1. stupně základní školy představením realizovaného dlouhodobého výukového projektu.

Diplomová práce je fakticky rozdělena do dvou částí – části teoretické a části praktické. Teoretická část práce (kapitoly 1-4) je zaměřena na rámec, kterým jsou dána východiska vzdělávání v České republice, mapuje historická východiska konstruktivismu, všímá si aktuálních tendencí a analyzuje jednotlivé přístupy ke vzdělávání. Praktická část (kapitola 5) vychází z poznatků získaných v teoretické části a představuje dlouhodobý výukový projekt, který byl realizován na Základní škole V... ve školním roce 2016/17.

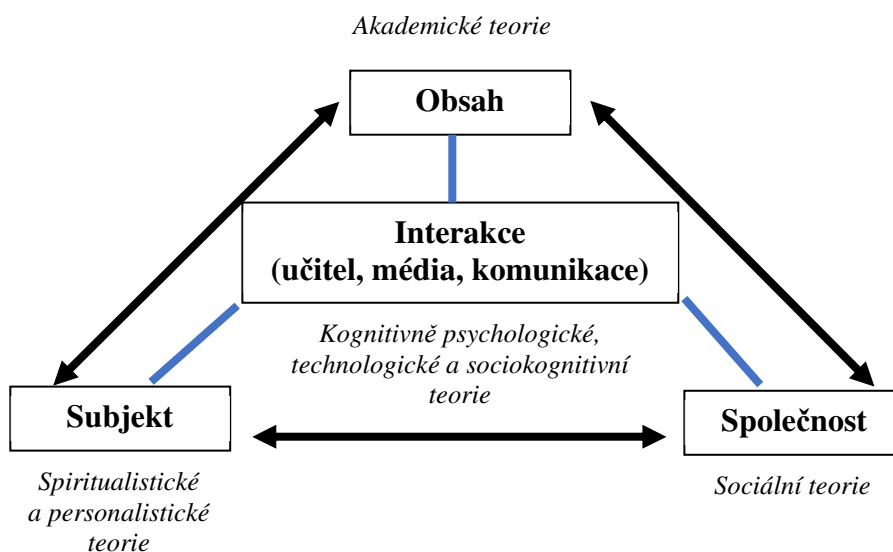
Pro zpracování diplomové práce byla využita metoda pedagogické a didaktické analýzy a tvorba vlastních výukových materiálů. Východiskem byly též odborné knihy, publikace a časopisy, školské právní normy a zejména pak vlastní zkušenosti získané v rámci dalšího vzdělávání a osobní praxe.

1 Konstruktivismus a jeho východiska

Pojem konstruktivismus je v Pedagogickém slovníku (2001) vysvětlen jako „široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V tomto smyslu je také interakční teorií překonávající jednostrannost empirismu (Empirismus je gnozeologický směr ve filozofii a psychologii, který za jediný zdroj poznání pokládá smyslové zkušenosti. Jeho protikladem je racionalismus.) a nativismu (Podle nativismu jsou určité pojmy a představy člověka vrozené.). V didaktice je jedním z dominantních soudobých paradigmat, dělících se do několika proudů“.

Pokud budeme chtít skutečně porozumět výše uvedené definici a pochopit konstruktivismus v celé své šíři, je třeba nejprve poznat jednotlivá východiska, která konstruktivismus zformovala do současné podoby a přijmout ho nejen jako vzdělávací teorii, ale zejména jako výukovou koncepci využívanou v praxi.

Veškeré úvahy o cílech vzdělávacího procesu zvažují roli pedagoga, postavení žáka, obsahu učiva a významu vzdělávání jako takového. Pro následující přehled vycházíme ze členění Yves Bertranda (1998), který uspořádal jednotlivé teorie podle orientace na jednu ze čtyř složek, jež odráží směřování výchovy – tedy subjekt (žák), obsah (předměty), společnost a pedagogické interakce mezi nimi. Právě interakce jsou východiskem pro jednotlivé teorie, jejichž tendence jsou znázorněny následujícím schématem.



Obrázek 1 - Současné teorie vzdělávání podle čtyř složek

Zdroj: Bertrand, 1998, s. 14, 15

Spiritualistické teorie, jinak též metafyzické či transcendentální, jsou zaměřeny na duchovní hodnoty. Zabývají se smyslem života, opírají se o staré texty, orientální náboženství a filozofii. Podle těchto teorií je třeba směřovat svoji vnitřní energii a např. pomocí meditace vstoupit do kontaktu s všudypřítomným božským principem, který člověka povede na životní cestě. Evidentní je vliv taoismu či zen buddhismu. Mezi tyto teorie jsou řazeny vzdělávací teorie např. Willise Harmana, Abrahama Maslowa, Carla Gustava Junga, George Leonarda či Marilyn Fergusonové (Bertrand, 1998).

Personalistické teorie zdůrazňují nutnost svobodného rozhodování a autonomie žáka. Úkolem pedagoga je respektovat zájmy a vůli žáka, podporovat ho na cestě k seberealizaci a usnadňovat mu proces učení. Tyto teorie se opírají o učení Carla Rogerse a byly i důvodem vzniku řady alternativních škol v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století. Mezi představitele patří Alfred Adler, Sigmund Freud či Abraham Maslow (Bertrand, 1998).

Akademické teorie staví na předávání poznatků. Klíčový je obsah, poznatky, které učitel předává, žák přijímá. Kládou důraz na vysokou kvalitu, maximální úsilí při studiu, disciplínu, úctu k tradicím a společenskou odpovědnost. Staví se proti velkému vlivu specializovaného vzdělání, staví na intelektu, klasických dílech a kritickém myšlení (Bertrand, 1998).

Sociální teorie vidí smysl vzdělání zejména pro hledání řešení problémů sociálních, kulturních i ekologických. Zabývají se tématy elitářství, kulturní a sociální nerovnosti, vlivu technologií a industrializace na životní prostředí apod. Mezi významné představitele patří např. John Dewey či Pierre Bourdieu (Bertrand, 1998).

Technologické teorie staví na vhodném využití technologií pro předávání informací, využívání vhodných didaktických pomůcek ve výuce, experimentování, simulaci apod. Představiteli této teorie jsou John Carroll, Donald Cunningham či Bill O'Neil (Bertrand, 1998).

Sociokognitivní teorie poukazují na nutnost zakomponovat do vzdělávacího procesu také sociální a kulturní interakce. Jeden z představitelů, Lev Semjonovič Vygotskij, byl naopak přesvědčen, že zásadní vliv na vývoj poznání má sociální interakce, tedy vztah mezi učitelovým působením a žakovým objevováním, přičemž učitel by měl být aktivní a podněcovat jeho poznání. Svými poznatky ovlivnil i badatele z řad konstruktivistů (Bertrand, 1998).

Kognitivně psychologické teorie staví na výzkumech týkajících se rozvoje kognitivních procesů, duševních procesů jako takových či vlivu prostředí na učení. Bývají označovány také jako teorie **konstruktivistické**, neboť podle nich žák své poznání aktivně konstruuje (Bertrand, 1998).

1.1 Konstrukce poznání z kognitivního hlediska

Úvahy o konstrukci poznání provází člověka už od dávných dob. Řada filosofů a vědců zmiňuje význam poznání a úvahu, že znalost je výsledkem poznávacích operací (Nezvalová, 2006, s.30):

Aristoteles: *„Neboť věci, které se musíme naučit, než je můžeme vykonávat, se naučíme tím, že je vykonáváme.“*

Marcus Tullius Cicero: *„Podněty, povzbuzující nás k učení a poznání, jsou ve věcech samých, kterým se učíme a které poznáváme.“*

Sókratés: *„Poznání je neskonale cennější než všechny požitky světa.“*

Galileo: *„Není možné člověka něco naučit, lze mu pouze pomoci objevit znalost v něm samém.“*

S. Neill: *„Slyším a zapomenu; vidím a zapamatuji si; konám a rozumím.“*

Einstein: *„Jediným zdrojem znalostí je zkušenost.“*

Švýcarský psycholog Jean Piaget (1896–1980) bývá často označován za zakladatele genetické epistemologie. Tento, původně přírodovědec, později filosof, se zabýval výzkumem poznávacích procesů u člověka a vytvářením struktur poznání. Tvrdil, že kognitivní vývoj probíhá na základě biologické a psychické adaptace. V okamžicích, kdy jsou pro dítě podněty z prostředí, které na něj působí, adekvátní, je ve stavu rovnováhy. V tomto okamžiku má dítě vytvořeno pro danou situaci schéma, jakýsi mentální rámec – tzv. prekoncept. Pokud se ale setká s něčím novým, vznikne u něj kognitivní nerovnováha. Ta se může vyrovnat pomocí dvou psychických procesů. Pokud dojde k přiřazení nové zkušenosti, k již existujícímu schématu, hovoříme o tzv. asimilaci. Akomodace je proces, kdy poznatek do stávajícího schématu nezapadá a toto schéma je přetvořeno nebo rozšířeno. Dítě tak přetvoří svoji kognitivní strukturu a dosáhne vyšší úrovně myšlení (Nezvalová, 2006).

Na základě těchto výzkumů etapizoval duševní vývoj dítěte do čtyř hlavních období. Jednotlivé fáze se u různých dětí objevují přibližně ve stejném věku a plynule na sebe navazují. Ačkoli nalezneme k Piagetovým závěrům řadu kritických komentářů, lze na tuto problematiku nahlížet jako na teorii kompetence, tedy toho, čeho je člověk schopen uskutečnit v různém věku.

Jeho závěry zásadně ovlivnily řadu didaktiků, neboť v souvislosti s vlivem humanistického proudu bylo možné postavit se tehdejší běžné pedagogické praxi. Za podrobnější zmínku stojí dva z těchto směrů – jeden, který prosazuje vyjadřování prekonceptů a druhý, který je proti.

Zastánci prvního směru navrhuji, aby učitel vytvářel takové situace, jež dají žákovi možnost vyjádřit jeho vnímání skutečnosti. Poté ve skupině žáků staví tyto prekoncepty do opozice, popř. je diskutují. Toto vede žáky k odstupu od vlastní ideje, následuje jejich rozvíjení, popř. přepracování. Uvažují tento postup za vhodný zejména v úvodních fázích výuky, kdy znovu probouzí zájem a zvědavost, posiluje sebedůvěru, rozvíjí schopnost komunikovat, diskutovat.

Charakteristickým rysem druhého směru je zpochybnění prekonceptu samotným učitelem, jenž by mohl svým vystoupením vyprovokovat žáky a poukázat tak na rozdíl mezi jejich věděním a vědeckým poznáním reality.

Oba směry mohou zcela jistě v určitých situacích a pro určitý typ učení splnit svůj účel, nicméně je nelze zobecňovat z řady důvodů. Může jím být např. odolnost prekonceptu (málo argumentů, zkušeností), která může vést k ponechání obou konceptů (jednoho jejich a druhého pro využití ve škole). Kritika obou směrů ale vedla ke vzniku dalších konstruktivistických teorií – alosterického modelu André Giordana a modelu epistemologického rušení Marie Larochelle a Jacquese Désautelse (Nezvalová, 2006).

Giordan zdůrazňuje význam strukturálních schémat mezi jednotlivými pojmy. Zjednodušeně lze říci, že určité pojmy mají roli uzlů, jakýchsi křižovatek, které pomáhají integraci nových pojmů do již existujících struktur. Žák tedy nenapojuje informace lineárně, ale uvádí je do vztahu ke specifickým místům své vlastní pojmové sítě. Poznání je výsledkem kognitivní činnosti žáka, který konfrontuje nové informace s dosavadními poznatky a vytváří tak nové záznamy. Podmínkou je aktivní práce žáka, tedy potřeba opakovaného uvedení žáka do pojmové nerovnováhy, kterou připraví učitel a vnitřní motivace žáka, který touží hledat nové informace s cílem obohatit své znalosti.

Je důležité, aby učitel použil postupy, které žákovi pomohou propojit nové informace s tím, co už vědí, jinak nové informace zůstanou v izolaci a prekoncept zůstane nezměněn. Z toho vyplývá nezastupitelnost role učitele – je tím, kdo vybírá předávané informace, jejich uspořádání a pracovní postup. Vytváří takové didaktické prostředí, ve kterém se žák dopracuje ke znalostem a jejich používání. A to nelze definovat žádnými učebními osnovami (Nezvalová, 2006).

Larochelle a Désautels se ve zaměřili na proces vývoje a proměn žákových konceptů. Tzv. **didaktickou strategii kognitivního konfliktu** rozpracovali do tří kroků. V první fázi je žákům představen studovaný jev. Žáci formulují své chápání, diskutují, argumentují a odhadují další vývoj. Druhou fází je vnesení tzv. rušivé události. Žákům je předložen, v rámci jejich představ, těžko vysvětlitelný jev. Dochází ke kognitivnímu konfliktu, který pramení mimo jiné i z rozdílu mezi jejich odhady či očekáváním. V třetí, závěrečné fázi, dochází k restrukturační idejí. Žáci vykonávají takové činnosti (praktické úkoly, aktivity, diskuse, výklad, ...), které vedou k řešení rušivé události či problémů s rušivou událostí spojených. Díky tomu nastane opět kognitivní rovnováha a dojde k samotné změně představ (Nezvalová, 2006).

Z pedagogického hlediska bylo významné také dílo Antoine de la Garanderieho, který konstatoval, že mentální postupy, které žáci používají při vybavování si informací, je možné rozlišit na typ vizuální a typ auditivní. Vizuální typy si realitu vybavují pomocí vizuálních obrazů věcí nebo tvarů, zatímco auditivní typy si ji vybavují pomocí vnitřního jazyka. A. de la Garanderie zmiňuje existenci vztahu mezi úspěchem žáka a metodou učitele, protože i metoda může být auditivní nebo vizuální. Pedagog by měl znát učební styl svého žáka a přizpůsobit mu metodu výuky (Nezvalová, 2006).

1.2 Sociokulturní a emocionální dimenze v procesu poznání

Ačkoliv bývá Piagetův současník Lev Semjonovič Vygotskij (1896–1934) řazen mezi zastánce sociokognitivní teorie, kteří zdůrazňovali význam interakce mezi žáky a mezi učitelem a žáky, významně ovlivnil řadu konstruktivisticky smýšlejících vědců. Studoval Piagetovy teorie, čerpal z nich inspiraci pro svoji práci a vůči některým z nich se zásadně vymezoval.

Vygotskij vidí poznání zejména jako sociálně zprostředkovaný proces, který probíhá na základě komunikace. Díky sociálním zkušenostem s jinými lidmi přejímá

člověk hodnoty a znalosti předchozích generací – jsou tedy výsledkem poznání v dané kultuře.

Pro efektivní rozvoj dítěte považuje za nutné předkládat dítěti takové úkoly, které s drobnou dopomocí zvládne samo. Dítě má tak možnost hledat jiné možnosti řešení a přemýšlet jiným způsobem. Oblast, kterou je možné dále rozvíjet, nazývá zónou nejbližšího vývoje. Jde tedy rozdíl mezi aktuálními schopnostmi a těmi, které zvládne s mírnou pomocí. Zóna nejbližšího vývoje může být různá – i u dětí stejného věku a na stejném stupni vývoje. A právě na tyto odlišnosti je třeba brát ohled během vzdělávacího procesu. Konstrukci znalostí usnadňuje také sdílení znalostí v sociální skupině vrstevníků, jež je založeno na společném učení a společně získaných zkušenostech (Nezvalová, 2006).

Pokusíme se shrnout myšlenky obsažené v konstruktivistických teoriích do několika bodů.

- Učení je aktivní činnost, která slouží lidem porozumět procesům a věcem kolem sebe.
- Učení může být individuální, tak i sociální aktivitou.
- Každý jedinec se učí jiným způsobem podle svých vnitřních dispozic a s ohledem na vnější podnětné prostředí – je to tedy proces autoregulační.
- Klíčovým faktorem učení je vnitřní motivace.
- Učení by mělo vést k uspořádání a pochopení svých vlastních zkušeností. Nové poznatky jsou zahrnuty do existujícího schématu anebo je vytvořeno schéma nové.
- Myšlení se odehrává v komunikaci – jazyk funguje jako nástroj propojující původní zkušenost a výsledek učení.

Jednotlivé vzdělávací teorie byly východisky ke změnám výukových koncepcí. V souvislosti s vývojem společnosti docházelo zejména v průběhu 20. století ke změnám v názorech na samotnou výuku, na její smysl, poslání a možnosti realizace výuky. Těmito faktory výchovně vzdělávacího procesu se budeme zabývat v další kapitole této práce.

2 Konstruktivismus a jeho aplikace ve výchovně vzdělávacím procesu

Současná proměna školství vychází zejména ze změny v chápání vzdělávání. Úkolem tak již není předání co největšího množství znalostí, ale spíše schopnost orientovat se v současné době informační společnosti. Dnešní možnost rychle vyhledat faktografické poznatky dává větší prostor k následné práci, ke konstrukci poznání prostřednictvím vlastní činnosti a jejímu dalšímu sdílení.

Konstruktivismus bývá často zjednodušeně vymezován kritikou tradičního způsobu vyučování, založené na transmisivním předávání znalostí.

2.1 Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní vyučování lze volně přeložit jako předávající, dnes často označováno jako tradiční, klasické. Podstatou transmisivní výuky je předávání hotových vědomostí a dovedností. Žák je v celém procesu pasivním článkem, naopak v popředí stojí obsah, učební osnovy. Pozice pedagoga je zde velmi dominantní.

Mezi transmisivní pojetí výuky zařazujeme např. koncepci dogmatickou (historicky dané předávání hotových poznatků), koncepci slovně-názornou představovanou zejména Janem Ámosem Komenským a Herbartovu verbálně-reprodukční koncepci, založenou na pamětném memorování bez porozumění (Zormanová, 2012).

Mezi základními znaky transmisivního vyučování patří soustředěnost pedagoga na obsah vyučování, na učební osnovy. Vlastní žák, jeho dosavadní zkušenosti a znalosti jsou upozaděny. Charakteristickými metodami jsou metody slovní (přednáška, vyprávění, vysvětlování, práce s textem), názorně demonstrační (předvádění, pozorování) a dovednostně praktické (napodobování). Z organizačních forem výuky bývá nejčastěji využívána frontální výuka.

V tomto přístupu je pro učitele prakticky nemožné přizpůsobit se rychlosti učení všem žákům, volí proto většinou tempo, které je přizpůsobeno na průměrné, popř. slabé žáky. Stejně pak není reálné diagnostikovat, jak jednotliví žáci porozuměli učivu. Výhodou ovšem zůstává, že žák získá informace utříděné, strukturovaně rozčleněné v uceleném systému (Zormanová, 2012).

Ačkoliv je zejména v poslední době tradiční výuka velmi intenzivně kritizována, nejde o nový jev. Počátky této kritiky sahají již do konce 19. století, zmiňme Ellen Kellyovou, Mariu Montessoriovou či Johna Deweye (Zormanová, 2012).

2.2 Konstruktivistické pojetí výuky

Podstatou konstruktivistického přístupu, jak již bylo zmíněno v kapitole č.1, je práce s prekoncepty. Konstruktivisté počítají s tím, že žák vstupuje do procesu s jakousi představou, konkrétní zkušeností, kterou pak dále formuje a přetváří. Zdůrazňují proto důležitost vlastního konstruování poznatků právě učícím se žákem. Učení je pak aktivním, záměrným a zejména sociálním procesem, přičemž každý žák zpracovává informace různě, v závislosti na svém emočním naladění a předchozích zkušenostech (Zormanová, 2012).

Pedagogovo postavení je v tuto chvíli zásadní – zajišťuje, aby každý žák dosáhl nejvyšší úroveň rozvoje, připravuje tedy takové situace, aby žák mohl sám svým aktivním způsobem objevovat, konstruovat nové poznatky, řešit problémové situace či vyhledávat důležité informace a kriticky o nich přemýšlet.

Učitel musí být schopen diagnostiky, musí chápat rozdíly ve způsobech myšlení svých žáků a jejich odlišnosti vnímat jako obohacení vzdělávacího procesu a sociální interakce ve třídě.

Jednotlivé výukové strategie tedy aktivizují a vedou žáka k rozvoji samostatnosti, logického myšlení i tvůrčích schopností. Využívají diskusi, brainstorming, inscenační a situační metody, kritické myšlení, skupinovou a kooperativní výuku aj.

Kritika konstruktivistického přístupu je pak založena na nesystémovosti a nekomplexnosti přijatých vědomostí. Poukazuje na možnost malé efektivity vzdělávacího procesu a následného zhoršení vzdělávacích výsledků (Zormanová, 2012).

V následující tabulce jsou porovnány oba přístupy ve vyučování (podle Krejčová, Kargerová, 2003):

Tabulka 1 - Porovnání přístupů ve vyučování

Tradiční přístup	Konstruktivistický přístup
Škola předává dětem především vzdělání, jako výsledný produkt, který je nutno si osvojit v hotové podobě.	Škola připravuje děti pro život a vzdělání je považováno za proces, který nikdy nekončí.
Obsah vzdělání je určován zvnějšku, je předkládán v oddělených předmětech a důraz je kladen především na osvojení si vědomostí.	Na rozhodování o obsahu vzdělání se podílejí všichni zainteresovaní (odborníci, pedagogové, rodiče, děti), je integrován

	do smysluplných celků a důraz je kladen na osvojení klíčových kompetencí.
Nové poznatky jsou cílem, kterého je třeba dosáhnout a které předkládá učitel prostřednictvím učebnic.	Nové poznatky jsou nástrojem k porozumění sobě i okolnímu světu, děti si je budují samy, učitelé jsou partnery podporující učení a nabízející práci s mnoha zdroji.
Učitelé nesou odpovědnost za dění ve třídě, určují pravidla a kontrolují, jsou v ní hlavní autoritou a představují roli „předavatelů“ informací.	Pravidla pro práci a chování ve třídě tvoří učitel společně s dětmi. Každý nese odpovědnost za své chování a učitelé jsou „průvodci“ na cestě za vzdělání, kteří dítě respektují.
Dítě je považováno za pasivního příjemce, za „čistý list papíru“, na který je třeba vepsat informace.	Dítě je chápáno jako aktivní tvůrce a samostatně myslící bytost, která konstruuje vlastní poznávání na základě svých zkušeností svým vlastním způsobem.
Učitel vyučuje celou třídu stejným způsobem, většinou frontálně, děti plní příkazy učitele, pracují převážně individuálně.	Učitel nabízí dětem možnost práce různým způsobem, respektuje jejich individuální rozdíly, děti mohou pracovat individuálně, ve dvojicích, ve skupinách. Mají možnost i pomáhat a spolupracovat.
Komunikace s rodiči je vyhrazena pro případy, kdy je třeba informovat o výsledcích dítěte nebo pokud se objeví nějaký problém, škola žije svým vlastním životem.	Rodiče jsou považováni za partnery učitel, jsou ve škole vždy vítáni a očekává se jejich účast na školním vzdělávání svého dítěte.
Hodnocení je zcela v kompetenci učitele a je založeno na porovnávání úspěšnosti dítěte s ostatními dětmi prostřednictvím známek.	Hodnocení zachycuje individuální pokrok každého dítěte, podílejí se na něm i děti, které společně s učitelem formulují požadavky (kritéria) hodnocení.

Kanadská pedagožka Elizabeth Murphyová se ve své práci (1997) zaměřila na konstruktivistické pojetí výuky, shrnula charakteristické znaky konstruktivisticky pojatého vyučování a vytvořila na jejich základě výzkumný nástroj, tzv. Constructivists checklist. Ten čítá 18 znaků konstruktivistické výuky a lze ho prakticky využít pro zjišťování míry konstruktivistické výuky. Kateřina Korcová (2006, str. 160) je pro studijní účely předkládá takto:

- *Učivo je předkládáno z různých hledisek, učitel využívá různých metod pro prezentaci učiva.*
- *Cíle a plány pochází přímo od žáků nebo jsou stanoveny ve spolupráci s učitelem.*

- *Učitel je v roli kouče, mentora, průvodce, facilitátora a tutora, tedy toho, kdo vyučuje, pomáhá překonat obtíže, připravuje, naznačuje, poskytuje fakta. Učitel uplatňuje takový styl řízení, který je protipólem příkazování a kontroly.*
- *Žáci aktivně sledují a řídí vlastní kognitivní činnost – vědí co umí, jak se to učí a proč.*
- *Učení je orientované na žáka, který je ve výuce hlavním činitelem.*
- *Učební situace, techniky, obsah a úkoly reprezentují přirozenou komplexnost reality světa – autentické činnosti odrážejí skutečné životní situace.*
- *Zdůrazňuje se konstrukce znalostí a ne reprodukce.*
- *Individuální poznání žáka se proměňuje díky vyjednávání, spolupráci a sociální zkušenosti – díky kooperativnímu učení.*
- *Žákovy předchozí znalosti, domněnky, názory a stanoviska jsou zahrnuty do (re)konstrukčního procesu.*
- *Klade se důraz na řešení problémů jako na didaktickou metodu, při které se zapojuje myšlení vyššího řádu a dochází k hlubokému porozumění.*
- *Chyba je respektována, zprostředkuje příležitost pro vhled do žákových předchozích znalostí – s chybou se pracuje.*
- *Zkoumání je využíváno jako nejlepší přístup k povzbuzení žáků k nezávislému získávání znalostí a dosahování cílů.*
- *Žáci mají příležitost k „učňovskému učení“ (jednota praktických úkolů a rozvoje schopností a znalostí za pomoci učitele).*
- *Jednota znalostí je reflektována v zaměření na vztahy mezi známými pojmy a na mezipředmětové vztahy v souvislosti s novým učivem.*
- *Učitel upřednostňuje kooperativní styl učení, aby žáci měli možnost vnímat alternativní názory – úkoly musí být takové, aby umožňovaly kooperativní činnosti.*
- *Žákům je poskytována pomoc při překonávání limitů svých schopností – podpůrné rozvíjející vyučování.*
- *Hodnocení je komplexní, předmětem je široké spektrum žákovských produktů.*
- *Primární data zprostředkovávají odkaz na reálný svět a jeho souvislost s učivem.*

Konstruktivistické pojetí výuky chápeme jako jednu z možných cest v současné snaze o modernizaci školství a školního prostředí. Dle Zormanové (2012, s. 8) se však „*výukové metody nemění tak rychle, jde o zaběhnutý systém práce*“. A tak bohužel není výjimkou, že i po tak dlouhé době je pro řadu zainteresovaných vyučování vnímáno jako formální, málo efektivní a nezajímavé.

3 Konstruktivistické pojetí v RVP

Změny ve společnosti, které nastaly před 30 lety, s sebou přinesly i potřebu změny ve vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) vychází z nové strategie vzdělávání, jež zdůrazňuje provázanost jednotlivých klíčových dovedností, vzdělávacího obsahu a jejich uplatnění v praktickém životě. RVP pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) navazuje na RVP předškolního vzdělávání (RVP PV) a na něj poté navazuje RVP pro střední vzdělávání (RVP SV). Hlavním úkolem a cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí a připravit je na další, ideálně celoživotní, vzdělávání (RVP, 2017).

RVP ZV jasně definuje směr, kterým se současné školství má vydat. Určuje vzdělávací výstupy a učivo, specifikuje úroveň klíčových kompetencí (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní) a zařazuje do vzdělávání průřezová témata. Tímto daným rámcem však velmi otevřeně umožňuje školám volbu ve vzdělávacím přístupu, volbu metod, forem výuky, či možnost realizace komplexních projektů, které povedou ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu jako celku. Současně mohou zajistit úpravu vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky nadané a mimořádně nadané (RVP, 2017).

Je tedy zřejmé, že již od roku 2005 mají školy ve své pravomoci realizovat změny ve vzdělávacím procesu směrem k individuálnímu přístupu ke každému žákovi, vytváření příznivého sociálního klimatu ve třídě, spolupráci žáků, spolupráci školy se zákonnými zástupci žáků, školským poradenským zařízením a také umožnit pedagogům pracovat efektivnějšími výukovými formami a metodami, založenými na podpoře vnitřní motivace každého jedince. Cílem je vést žáky k respektu, učební aktivitě a motivaci pro další celoživotní vzdělávání. Podporovat tvořivé myšlení, otevřenou a účinnou komunikaci, vztahy k lidem a přírodě a uvědomění si zodpovědnosti za vlastní činy.

Kurikulární dokumenty poskytují školám pedagogickou autonomii, podporují samostatnost a zodpovědnost za vzdělávací obsahy a současně nabízí možnost překlopit encyklopedismus směrem k činnostním aktivitám, otevřít se participaci s rodiči a držet krok s dobou. Toto ideální řešení však v mnoha ohledech ještě nenastalo. Jako nezbytnou podmínku v úspěšném procesu transformace školského systému vnímáme změnu myšlení učitelů, tedy celkovou pedagogickou inovaci (RVP, 2017).

4 Realizované kurikulum

Když se zeptáte svých blízkých, kolegů či přátel, většinou se dozvíte, že negativní zkušenosti ze školy má většina dospělých. Paní PhDr. Jana Nováčková, CSc. na svých seminářích často zmiňuje poškození ve smyslu snížení sebevědomí, malého rozvoje komunikačních a kooperačních schopností, vytvoření závislosti na autoritách a totálního snížení motivace k učení, degradaci vzdělávání na sběr známek, popř. papíru o dosaženém vzdělání...

Aktuálně zdůrazňovaná humanizace školy, která stojí zejména o komplexní kultivaci osobnosti žáka a jeho zdravý tělesný, duševní a mravní vývoj však poměrně často naráží na nedostatek kvalifikovaných pedagogů. Zavedením RVP ZV je zřejmé, že učivo není vnímáno jako to nejdůležitější, o co ve škole jde. Společnost se mění, mění se i žáci, řada učitelů však stále využívá stále stejné metody výuky. Proč ale používat staré nástroje, když již máme lepší a efektivnější?

Nováčková (Nováčková, 2006) se ve své práci zamýšlí nad podmínkami udržení zájmu o učení. Uvádí, že naše přesvědčení, že se dítě bude učit jen pod nátlakem odměn a trestů je mylné. Vnější motivaci vidí naopak jako kontraproduktivní a způsobující ve většině případů odpor k dané činnosti. Do protipólu staví vnitřní motivaci, tedy to, co děláme z vlastních pohnutek – tedy nejen věci, které dělat chceme, ale i to, o čem jsme přesvědčeni, že bychom udělat měli, protože je to správné či vhodné. Jako klíčovou podmínku uvádí tzv. „3S“ vnitřní motivace:

- **Smysluplnost** – informace, které jsou v souvislosti s okolním světem, skutečným životem; jsou adekvátní věku a jejich individuálním schopnostem
- **Svobodná volba** – možnost zvolit si způsob práce v rámci pravidel a participaci na volbě vzdělávacího obsahu (např. formou výběru z nabídky možností)
- možnost **Spolupráce** – možnost participovat na úkolu ve skupinkách či dvojicích

A jak to funguje ve školství dnes? Rámcový vzdělávací program tím, že zaměřuje pozornost učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí, dává jasně najevo, že nepovažuje výchovu pouze za doménu rodiny, ale dokonce ji nadřazuje dosavadnímu pojetí výuky a systému vzdělávání obecně. Vnímáme tedy RVP, potažmo ŠVP jako první příležitost pro učitele, aby se sami zamysleli nad smysluplností toho, co učí a dokonce, aby měli vliv na to, co své žáky skutečně učít budou.

4.1 Pojetí výuky a aktivizující vyučovací metody

S ohledem na současný život ve společnosti, který směřuje spíše k pasivnímu přijímání informací z různých zdrojů (internet, televize, rozhlas apod.), se nabízí otázka: Jak aktivizovat žáky k učební činnosti?

Nezastupitelnou roli má v tomto případě učitel, jeho přístup k žákům a zejména metody, jejich střídání. Dále pak využívání didaktických pomůcek včetně využití informačních technologií, aplikace různých organizačních forem práce a rozvíjení bezpečného klimatu ve třídě.

Vývojem prochází i vyučovací metody. Maňák a Švec (2003) člení výukové metody do tří skupin:

- Klasické výukové metody:
 - Metody slovní – vyprávění, vysvětlování, práce s textem, přednáška, rozhovor
 - Metody názorně-demonstrační – instruktáž, pozorování, práce s obrazem
 - Metody dovednostně-praktické – napodobování, manipulování, experimentování, produkční metody
- Aktivizující metody:
 - Metody diskusí
 - Metody heuristické, řešení problémů
 - Metody situační
 - Metody inscenační
 - Didaktické hry
- Komplexní výukové metody – frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem atd (Maňák, Švec, 2003).

Aktivizující metody a většina komplexních výukových metod má velký význam zejména z hlediska rozvoje osobnosti žáka. Mazáčová (2014) uvádí, že jejich předností je podněcování zájmu o učení, podpora a rozvoj intenzivního myšlení, jednání a prožívání, samostatnosti, flexibility a kreativity myšlení. Takto osvojené poznatky mají trvalejší a pevnější charakter.

„Při určitém zobecnění se tedy jedná o metody, které umožňují aktivitu žáků, podporují individuální i kolektivní strategie učení, vytvářejí prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti, získávání osobních zkušeností pro seberealizaci žáka a které přispívají k omezování negativních emocí ve školním prostředí, jako je úzkost, strach či nuda, a které přirozeně vedou k sebekontrolě a odpovědnosti žáků“ (Mazáčová, 2014, str. 58).

Není naším cílem představit všechny aktivizující metody, ale zaměřit pozornost na některé nejběžnější, které považujeme za podnětné pro současném školství.

4.1.1 Charakteristika vybraných aktivizačních metod

Mazáčová (Mazáčová, 2014, str. 55) k představení jednotlivých aktivizujících metod dodává: *„...nejedná se o specifické vyučovací metody, ale v podstatě každá metoda, která je vhodně a smysluplně zařazena do výuky, může významně podporovat, aktivizovat učební činnosti a procesy učení žáků. Základem uplatnění aktivizujících metod je promýšlet, organizovat, řídit a hodnotit výuku tak, aby k realizaci, naplnění cíle výuky docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků“.*

Představit všechny aktivizační metody z důvodu jejich různorodosti není v našich silách. V této části textu se zaměříme na vybrané metody, které podporují konstruktivistický přístup ve výuce a vnímáme je jako vhodné pro využití na 1. stupni ZŠ.

Diskusní metody

Diskuse u žáků rozvíjí zejména schopnost formulovat podstatu, přesně a pohotově komunikovat a argumentovat. Metodu je vhodné využít zejména v situacích, kdy pro řešení jednoho problému můžeme najít řadu různých řešení. Žáci se tak učí reagovat na mnohá protikladné názory a rozvíjet kreativitu. Velmi přínosné je využití této metody v závěrečné reflexi a zpětné vazbě (Maňák, Švec, 2003).

Hra jako vyučovací metoda

Při hře se žáci automaticky učí respektovat pravidla, spolupracují s dalšími žáky, naslouchají, učí se sebekontrolě a socializují se. Hra má obecně velké možnosti, výsledek často závisí na tvořivosti a organizačních schopnostech učitele. Soutěže jsou vnímány

jako zvláštní typ her, jde spíš o přijetí fair play, toleranci a budování odpovědnosti za skupinu. Neměly by vést ke konkurenčnímu soupeření a rivalitě (Maňák, Švec, 2003).

Metody simulační a situační

Simulační a situační metody vedou žáky k analýze problémů různých životních situací a hledání způsobů jejich řešení. Při této metodě žáci diskutují řešení ve skupině, často se učí tlumit emotivní postoje a chovat se asertivně (Maňák, Švec, 2003).

Metody inscenační

Žáci získávají nové zkušenosti prostřednictvím hraní rolí osob zúčastněných v určité situaci. Mají tak možnost osvojit si vhodné způsoby reakcí, získat nové emocionální zkušenosti a komunikační dovednosti. Vhodně se dají využít při konverzačních aktivitách během výuky cizího jazyka, inscenování různých témat či událostí. Velmi často je tato metoda využívána při nácviku asertivního chování či řešení problémů v mezilidských vztazích (omluva, představování se, ...) (Maňák, Švec, 2003).

Dramatizace

Konkretizuje učivo, umožňuje prožitek a hlouběji pochopit obsah. Zároveň rozvíjí četné dovednosti – komunikační, organizační či intelektové, učí se vystupovat před vrstevníky, ztrácejí ostych. Dramatizaci lze vhodně využít v řadě oblastí, kdy je na místě vyvolat hlubší zájem o probíranou látku a ukotvit v paměti (Maňák, Švec, 2003).

Metody kritického myšlení

Kritické myšlení je samo o sobě nástrojem, který umožňuje zorientovat se ve velkém množství informací, rozhodovat o věrohodnosti některých tvrzení, zaujímat stanoviska v souladu se svou morálkou a v mezích etického rámce a pomáhat žákům zaujmout postoj k životu a životním hodnotám. Metody kritického myšlení lze úspěšně využívat v průběhu vyučování nebo jako samostatný předmět či kurz (Maňák, Švec, 2003).

Třífázový model učení E-U-R

Tato metoda je v rámci kritického myšlení využívána asi nejčastěji. Udržuje jasnou strukturu hodiny, v jejímž průběhu jsou používány další metody vhodné pro jednotlivé fáze. Jednotlivé fáze (**E**vakace-**U**vědomění si významu-**R**eflexe) mají své specifické rysy.

Cílem evokace je zaujmout žáky a motivovat je (Novotná, Jurčíková, 2012). Žáci by si v této fázi měli vybavit vše, co o daném tématu vědí, strukturovat své představy o tématu a ujasnit si, co by se dozvědět chtěli. V této fázi je vhodné využít brainstormingu. Učitel naslouchá, podněcuje zájem, pokládá otázky, pomáhá se zapisováním informací. Informace se zde netřídí, nekomentují, nehodnotí. Brainstorming lze realizovat ve skupinách, dvojicích, ale i individuálně. Tato fáze by neměla být příliš dlouhá, cca 5 min.

Ve fázi uvědomění si významu žáci vyhledávají relevantní informace, souvislosti, porovnávají a zaujmají stanoviska. V této fázi lze využít metod jako např. metody I.N.S.E.R.T.

Poslední fází je reflexe. Etapa, v jejímž průběhu dochází k systematizaci všech nových poznatků, k jejich interpretaci a prezentaci spolužákům. Sdílení pomáhá ukotvit nově zjištěné a obohacuje všechny zúčastněné (Maňák, Švec, 2003).

Myšlenkové (pojmové) mapy

Tato metoda je procesem, v jejímž průběhu hledáme souvislosti mezi poznatky a graficky je znázorníme (Novotná, Jurčíková, 2012). Při tvorbě myšlenkové mapy dochází k porovnání myšlenek do uceleného logického systému, klíčové pojmy přechází z krátkodobé do dlouhodobé paměti. Jsou vhodné i pro plánování, hledání možných řešení, organizaci akcí apod. (Černý, Chytková, 2016).

Mapy se tvoří ze středu papíru, kde je v textovém poli uvedena ústřední myšlenka, jež je dále rozváděna pomocí paprsků k okrajům papíru. V textových polích jsou jednoslovná hesla, maximálně krátká věta. Mapy se dají individualizovat pomocí barevných čar, šipek, vybarvení, různých druhů písma.

Velmi vhodné je tuto metodu využít v průběhu evokace či reflexe.

Pětilístek

Metoda pětilístku podporuje žáky k dovednosti shrnout téma do několika slov. Pokud je výsledná práce ještě sdílena ve dvojici či ve skupině, přináší další možnost hovořit o tématu, diskutovat o jeho chápání a úhlu pohledu. Důležitá je i potřeba konečné dohody, neboť skupina či dvojice musí vybrat takové výrazy, na kterých se shodnou.

Volné psaní

Volné psaní patří mezi brainstormingové metody a vede nás k zachycení všech nápadů či souvislostí. Během předem stanoveného času (obvykle tři až pět minut) mají žáci zapsat na papír vše, co jim tok myšlenek přinese. Vůbec se přitom nedbá na formální či stylistickou stránku. Napsané se nijak necenzuruje ani neupravuje. Jedinou zásadou je zachytit vše, co se hlavou honí, tedy i v okamžiku, kdy zvažujeme, co napíšeme. Zaznamenávají se proto i pomocné věty typu „Teď nevím, co mám psát“.

Problémové vyučování

„Metoda řešení problémů je považována za nejpropracovanější a nejefektivnější heuristickou výukovou strategii“ (Mazáčová, 2014, s. 86). „Problém je teoretická nebo praktická obtíž, kterou žák musí řešit aktivním zkoumáním, myšlením.“ (Mazáčová, 2014, s. 87). Metoda, která výrazně motivuje žáka k učení je vlastně procesem objevování, řešení úkolů a rozvíjení dovedností pro budoucí sebevzdělávání.

Mezi další aktivizující a v praxi stále častěji využívané metody řadíme i projektovou metodu či různé dílčí techniky, jako například brainstorming. Projektovému vyučování se budeme více věnovat v další kapitole.

4.1.2 Podmínky pro užití aktivizačních metod

Spilková vnímá klima třídy jako *„komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně-emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání“ (Spilková, 2005, s. 57, 58).*

Role učitele na vytvoření klimatu třídy je nezastupitelná. V bezpečném prostředí jsou zajištěny podmínky pro kladný postoj žáků k učení, efektivní komunikaci a zpětnou

vazbu. O úloze učitele Nováčková uvádí: „*Měl by být tím, kdo dětem připraví ty nejlepší podmínky k učení. Tím, kdo vytvoří bezpečné prostředí, připraví materiály, zadá smysluplné problémy k řešení, organizuje učení ve skupinkách, poskytuje zpětnou vazbu, upozorní na chyby, aniž by za ně trestal, podněcuje diskusi mezi žáky, žádá vyhledávání z nejrůznějších zdrojů, ...*“ (Nováčková, 2015, str. 14).

K udržení bezpečného klimatu ve třídě výrazně napomáhají pravidla. Pravidla, na jejichž sestavení se podílejí žáci společně s učitelem, jsou jasná a stručná, smysluplná a pozitivně formulovaná. Učitel je pak tím, kdo dohlíží na jejich dodržování. Součástí může být i domluvený sankční řád v případě porušení některého pravidla.

Používání aktivizačních metod klade vysoké nároky i na vyučujícího nejen z hlediska organizace a přípravy.

4.2 Potřeba pedagogické inovace

V kontextu postavení školství v současné společnosti vnímáme pedagogickou inovaci nikoliv jako velkou systémovou změnu, ale spíše jako postupné zavádění řady nových prvků do procesu výuky s cílem zkvalitnit vyučování. Kořeny samotné snahy o inovaci vzdělávacího systému spadají již do 20. a 30. let minulého století, často z řad alternativních škol. Tradičním školám bývá vytýkána direktivnost, neprovázanost obsahu a praxe, zkostnatělost a jednostranná komunikace (ze školy ven).

Pro realizaci těchto změn však potřebujeme jiného učitele. Učitele, pro kterého jsou na prvním místě postoje a hodnoty (mravní hodnoty, vztahy k druhým a sám k sobě), teprve poté dovednosti (komunikovat, kriticky pracovat s informacemi, diskutovat) a až na samotném konci vědomosti (Spilková, 2005).

Spilková (2005) též uvádí potřebu přesunout těžiště profesionálních kompetencí od „co“ učit k „jak“ učit. Tedy od kompetence odborně předmětové ke kompetenci psychodidaktické. Jde tedy o přípravu takových podmínek k učení, které motivují k poznání, aktivizují žáka a myšlení, a vedou k vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve třídě. Profesionálně kompetentní učitel tak umí nejen individualizovat proces učení jednotlivých žáků z hlediska času, tempa, hloubky a míry pomoci, ale také otevřeně komunikovat (s rodiči, kolegy, institucemi), organizovat (svou činnost, systémovou práci ve třídě), diagnostikovat (a navrhnout podpůrná opatření) a sebereflektovat svou činnost.

Pro velké množství učitelů znamená výše uvedené zásadní změnu, na kterou nebyli v průběhu svého pedagogického vzdělávání připraveni. V nabídce dalšího vzdělávání pedagogů je dnes celá řada kurzů, jež jsou zaměřeny na poznatky v oblasti inovací, kurzy zaměřené na osobnostní a sociální výchovu, asertivní komunikaci, psychohygienu apod. Vzrůstá obliba e-learningových kurzů a studijních oborů v rámci celoživotního vzdělávání. Je tedy na jednotlivcích, zda budou přístupní inovačním tendencím, budou se dál vzdělávat a jít příkladem. Zvláště ve chvíli, kdy mají jejich žáci ještě přirozenou chuť sdílet své zážitky, životní postřehy a objevovat svět kolem sebe... (Spilková, 2005).

Jako možnou pedagogickou inovaci lze považovat i **projektové vyučování**, které – paradoxně – mezi nové metody určitě nepatří. Její původ můžeme dohledat v období mezi světovými válkami a jejíž myšlenku rozvinul John Dewey a William Killpatrick. Jedná se o metodu korespondující se směrem daným aktuálně platnými kurikulárními dokumenty s cílem rozvíjet klíčové kompetence, začlenit průřezová témata a vzdělávat směrem k reálnému životu.

Projektová metoda je v odborné literatuře popisována jako soubor aktivit využívajících různých metod výuky a různých organizačních forem práce. V samotném procesu zastávají dominantní roli aktivně pracující žáci, pedagog je poradcem, tazatelem, či koordinátorem, přičemž jejich aktivity vedou k dosažení společného cíle.

Typická je práce na projektech – ty rozvíjí řadu dovedností, propojuje učivo z různých předmětů a vzdělávacích oblastí, zahrnují dílčí výukové metody (Lojďová, 2012). Dle Mazáčové (Mazáčová, 2008) spojuje projekt jednání, myšlení i prožívání, teorii a praxi, školu a život.

Projektové vyučování prochází několika základními fázemi (Lojďová, 2012):

- **Záměr (plánování tématu projektu)**

První fáze zahrnuje výběr vhodného tématu, námětu či úkolu (inspirací mohou být zájmy a potřeby dětí, aktuální témata či problémy, učivo apod.), zpracování informací z různých zdrojů a volbu jednotlivých metod (např. volné psaní, myšlenkové mapy apod.). Úkol musí být smysluplný (a tedy reálný), pro žáky lákavý a zajímavý (důležitý motivační faktor), přiměřený jejich věku a možnostem, nabízející možnost integrace znalostí z různých oborů.

- **Plán (plánování procesu projektového vyučování)**

V druhé fázi musí pedagog vymezit výchovně vzdělávací cíle, zvolit motivační aktivity, organizační formy výuky, ale také způsob hodnocení, podání průběžné zpětné vazby atd. Zásadní je také stanovení délky samotného projektu (od několikahodinového po mimořádně dlouhodobý, který trvá i několik měsíců) a možnosti prolnutí v jiných vyučovacích předmětech. V této fázi je třeba zvážit, zda budou do projektu zapojeny další instituce, odborníci či rodiče (Lojdová, 2012).

- **Provedení (realizace) a prezentace (někdy jako samostatná fáze)**

Třetí fáze je fází vlastní práce žáků, obdobím získávání informací, materiálu, zpracování dat či dokumentace, exkurze, diskuse apod. Učitel zastává pozici pozorovatele, popř. poradce, podporovatele či konzultanta. Ve fázi prezentace u žáka stoupá pocit vlastní odpovědnosti na úspěšné realizaci, je důležitá pro další podobné aktivity. Lojdová (Lojdová, 2012) doporučuje pozvat na prezentaci např. i rodiče či zástupce zainteresovaných institucí či firem (Lojdová, 2012).

- **Hodnocení a reflexe**

V rámci hodnocení se posuzuje výsledek projektu, naplnění cílů, porovnání s předem danými kritérii. Hodnotí buď učitel nebo učitel ve spolupráci s žáky, přičemž součástí je hodnocení např. i aktivity, efektivní komunikace či ochoty spolupráce a není tedy vhodné známkovat. Lojdová (2012) doporučuje spíše slovní hodnocení zaměřené na vyzdvižení kladů a přínosů s možným doporučením pro příští práci. Při dlouhodobých projektech je třeba průběžného hodnocení dílčích částí.

Reflexe se zaměřuje na posouzení celého projektu z pohledu pocitů, zážitků, nově získaných zážitků, dovedností či vědomostí. Technik zpětné vazby je celá řada, je vhodné je střídat a zajistit bezpečné prostředí pro vyjadřování názorů jednotlivců či sebereflexi. Učitel je v této fázi moderátorem.

Možnou inspirací pro pedagogy by mohl být i mimořádně dlouhodobý vzdělávací projekt, který bylo možné realizovat na Základní škole V... a kterému se budou věnovat další kapitoly praktické části této diplomové práce.

5 Dlouhodobý výukový projekt „Společně na jedné lodi (nejen) po Labi“

Myšlenkou inovace vyučování předmětů vlastivědy a přírodovědy ve 4. třídě jsem se intenzivně zabývala již v na konci školního roku 2015/16. Ve školství jsem působila v tu dobu velmi krátce a do 4. třídy jsem měla jít učit poprvé. Kolegyně v paralelní třídě, Mgr. J. A. E., byla sice zkušenou pedagožkou s dlouholetou praxí, ale i pro ni měla být 4. třída premiérou. Oběma nám je konstruktivistický přístup ve vyučování blízký a od myšlenky už byl jen krok k realizaci.

5.1 Záměr (plánování tématu projektu)

Záměrem bylo připravovat po celý školní rok dětem smysluplné úkoly, které nebudou odtrženy od skutečného světa mimo školní prostředí. Takové, které prostupují více předměty, rozvíjí klíčové kompetence a které vedou k aktivitě žáka na principu svobodného výběru. Činnosti, v jejichž průběhu budou žáci pracovat s informacemi z různých zdrojů a které budou přiměřené jejich věku a schopnostem.

Plánování samotného výukového projektu předcházela řada otázek:

- Bude náš záměr dostatečně motivující pro žáky?
- Podpoří naše snahy vedení školy, které je obecně inovacím nakloněno?
- Zvládneme vhodně zakomponovat všechny výstupy dané ŠVP?
- Připravit projekt na jeden školní rok nebo na dva?
- Co na to řeknou rodiče? Budou s inovativní formou souhlasit?
- Jak rozložit vyučovací hodiny v rámci týdenního rozvrhu?
- Bude projekt finančně dosažitelný? A pokud pro některé žáky ne, jakou formu pomoci můžeme nabídnout?
- Jakou formou bude mít možnost žák dostudovat učivo v případě absence?
- atp.

S připraveným konceptem v ruce byla představa nastíněna panu řediteli, který myšlenku podpořil a pomohl i s řadou odpovědí na výše uvedené otázky. Plán byl zřejmý – připravit celoroční výukový vlastivědně přírodovědný projekt realizovaný v rámci běžného vyučování, v jeden den v týdnu. Myšlenka uspořádání jedné vyučovací hodiny

vlastivědy, dvou hodin přírodovědy, jedné hodiny tělesné výchovy a českého jazyka do jednoho „projektového dne“ umožnila jednou za čas realizovat i výuku v terénu. Organizačně jde o kombinaci projektových dní ve třídě a mimo třídu, kdy žáci vyjíždí za vlastními objevy, pro nové informace, anebo si ověřují teoretické znalosti v praxi. Schéma postupu témat a jednotlivých exkurzí do míst, jež propojí akademické znalosti s reálným životem mimo prostředí školy je uvedeno v příloze číslo 1.

Tematickou linkou celého projektu „Společně na jedné lodi po Labi“ se stala pomyslná plavba po řece Labi. Labe je řekou, jejíž jméno dalo vzniknout i názvu našeho města – Vrchlabí – a protéká 100 m od budovy školy, kterou žáci navštěvují. I tento fakt může podpořit vnitřní motivaci žáků pro poznání, stejně jako sdílení zážitků napříč třídou, respektive dvěma třídami čtvrtého ročníku.

Učivo bylo seskupeno do tematických bloků, které měly logickou souvislost s nějakým místem. Na všechna tato místa byly naplánovány výjezdy – zde měli žáci možnost zúčastnit se exkurzí, přednášek, setkání s odborníky různých oborů, diskusí atd. Plavba začínala u pramene Labe a postupovala geograficky po směru toku řeky Labe. Jednotlivá témata současně kopírovala školní rok a respektovala roční období, ve kterém byla vyučována. Na mapě jsou jednotlivá místa znázorněna žlutě.



Obrázek 2 - Lokality navštívené v průběhu projektu

Sestavování a uspořádání jednotlivých tematických bloků vycházelo ze snahy provázat zážitky z výuky s životem a přírodou kolem nás a eliminovat duplicitu témat (např. v historické části vlastivědy „Kapitoly o čase“ a „Pohyb Země“ v přírodovědě) a tedy i poznatky, které by jinak mohly být získány izolovaně v různých předmětech.

Velmi zjednodušeně lze konstatovat, že návštěva dané lokality se stala jakýmsi odrazovým můstkem pro nové učivo, nebo naopak umožnila ověřit si získané znalosti a vědomosti.

Pro příklad lze uvést návštěvu lokality Špindlerova Mlýna, v jejímž průběhu měli žáci možnost vyslechnout si přednášku o historii osídlení Krkonoš (přednáška PhDr. J. L. z KRNAP), setkat se s profesionálními záchranáři Horské služby a diskutovat o jejich práci a podívat se přímo do vnitřních prostor hráze přehrady Labská (exkurze s hrázným přehradou). Tento celodenní výukový blok velmi vhodně rozvíjel všechny klíčové kompetence, podnítil zájem žáků o vodstvo ČR, o potřebě chránit vybraná přírodní území atd. S těmito získanými informacemi pracovali v dalších projektových dnech ve škole.

Výstupem celoročního projektu je žáky zpracované portfolio (vlastní práce každého žáka) a lodní deník, který lze vnímat jako kroniku třídy. Tento lodní deník si vede každá třída sama a je jakýmsi spojovacím článkem celého projektu, který vede k rozvoji tvořivosti a aktivitě na principu svobodné volby.

5.2 Plán (plánování procesu projektového vyučování)

5.2.1 Vlastní koncept

Úvodní nadšení pro vznik něčeho tak odlišného od tradičních vyučovacích hodin ale na čas vystřídaly pochybnosti. Pochybnosti, zda dokážeme projektem zaujmout žáky natolik, aby se objevila vnitřní motivace k poznání, zda dokážeme tuto motivaci udržet, dále sytit a hlavně, zda zvládneme předat jinou formou výuky žákům potřebné vědomosti.

Základním materiálem pro přípravu jednotlivých témat se stal ŠVP Základní školy V... a učebnice z edice Nová škola. K jednotlivým výstupům z ŠVP byla přiřazena i čísla plánovaných tematických celků tak, abychom měli jistotu, že je v průběhu školního roku pokryjeme všechna, v ideálním případě i opakovaně. Jednotlivé tematické celky jsou chronologicky uspořádány v příloze číslo 1.

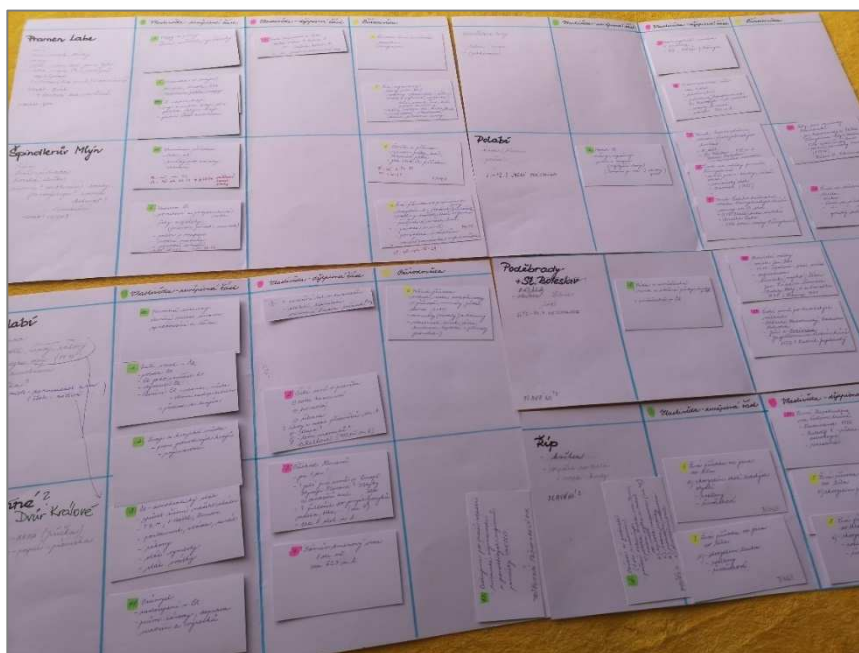
Tabulka 2 - Plánování témat dlouhodobého výukového projektu

Přírodověda		
Rozmanitost přírody		
výstupy	učivo	projektový den
Objevuje a zjišťuje propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka	Charakterizuje některá společenstva – les, louka, voda, u lidských obydlí apod. Pojmenuje běžně se vyskytující živočichy v jednotlivých společenstvech a popíše stavbu jejich těla a způsob jejich života. Pojmenuje běžně se vyskytující rostliny a houby v jednotlivých společenstvech a správně je zařadí do jednotlivých společenstev.	5.3.2.1.2. 5.3.2.1.3. 5.3.2.1.4. 5.3.2.2.1. 5.3.2.2.3. 5.3.2.3.1. 5.3.2.6.3. 5.3.2.7.2. 5.3.2.7.3. 5.3.2.8.1.
Místo, kde žijeme		
výstupy	učivo	projektový den
Zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy a nachází shody a rozdíly v přizpůsobení organismů prostředí.	Orientuje se v okolní krajině, pojmenovává rostlinstva a živočichy a vyhledává přírodní zajímavosti v okolí bydliště.	5.3.2.1.2. 5.3.2.1.3. 5.3.2.1.4. 5.3.2.2.1. 5.3.2.6.3. 5.3.2.7.2. 5.3.2.7.3. 5.3.2.8.1.
Lidé a čas		
výstupy	učivo	projektový den
Pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vtažů mezi ději a jevy. Využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek. Účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob.	Vysvětlí střídání dne a noci a ročních období jako důsledek pohybu Země ve vesmíru. Pracuje s různými druhy kalendářů, určuje čas jako fyzikální veličinu, připraví a dodrží režim dne.	5.3.2.1.1. 5.3.2.2.2. 5.3.2.3.3. 5.3.2.4.2. 5.3.2.4.3. 5.3.2.4.4. 5.3.2.6.1. 5.3.2.7.1.
Vlastivěda		
Místo, kde žijeme		
výstupy	učivo	projektový den
Určí a vysvětlí polohu svého bydliště vzhledem ke krajině a státu. Určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě. Rozlišuje mezi náčrtý, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a	Správně operuje s pojmem nadmořská výška. Najde na mapě a pojmenuje velké řeky, jezera a rybníky v ČR a v blízkosti svého bydliště a školy. Vyhledá Prahu na mapě ČR, najde své bydliště na mapě. Pojmenuje svůj kraj a krajské město. Vyhledá ČR na mapě Evropy, odliší podnebí a počasí, charakterizuje podnebí ČR, zná pojmy povodí, rozvodí, úmoří, odliší jezero a rybník.	5.3.2.1.1. 5.3.2.1.2. 5.3.2.2.3. 5.3.2.3.2. 5.3.2.3.4. 5.3.2.4.1. 5.3.2.4.3. 5.3.2.4.5. 5.3.2.6.3. 5.3.2.8.2.

sídlišťích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli.	Ví, že Praha je hlavní město ČR, vypráví staré české pověsti.	
Vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického.	Zná významné průmyslové podniky, kulturní a vzdělávací instituce. Ukáže na mapě střední, východní, severní a jižní Čechy, Moravu a Slezsko. Stručně charakterizuje jednotlivé oblasti podle mapy (povrch, poloha, hospodářství, ...).	
Zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích.	Vyhledá na mapě významná města a řeky a seznámí se s průmyslem a zemědělstvím v jednotlivých oblastech. Pojmenuje a ukáže na mapě sousední státy.	
Rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam.	Vysvětlí význam globu a mapy. Zná význam měřítka mapy. Najde a ukáže poledníky a rovnoběžky. Pracuje se základními geografickými značkami. Ukáže na mapě a pojmenuje pohraniční pohoří, rozsáhlejší pohoří, vrchoviny a nížiny v ČR. Vysvětlí rozdíl mezi pohořím, vrchovinou a nížinou.	
Lidé kolem nás		
výstupy	učivo	projektový den
Vyjádří na základě vlastních zkušeností vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci.	Zná jméno prezidenta ČR a premiéra ČR. Zná oficiální název ČR a správně ho píše. Seznámí se se státním uspořádáním ČR, státními symboly a demokracií ČR. Seznámí se s významnými místy a kulturními památkami Vrchlabí a podkrkonoší.	5.3.2.1.2. 5.3.2.2.2. 5.3.2.4.1. 5.3.2.8.1. 5.3.2.8.2.
Rozlišuje základní rozdíly mezi jednotlivci, obhájí při konkrétních činnostech své názory, popřípadě připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky.		práce na bezpečném klimatu třídy probíhala v průběhu celého školního roku
Rozpozná ve svém okolí jednání a chování, které už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.		
Orientuje se v základních formách vlastnictví; používá peníze v běžných situacích.		5.3.2.1.2. 5.3.2.4.1. 5.3.2.4.4. 5.3.2.6.1. 5.3.2.7.1. 5.3.2.8.2.
Poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce.		
Lidé a čas		
výstupy	učivo	projektový den
Pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a jevy.	Vypráví některé regionální pověsti. Správně zařadí do souvislostí některé postavy ze Starých pověstí českých. Je informován o některých významných osobnostech a památných místech českých dějin.	5.3.2.2.2. 5.3.2.4.1. 5.3.2.4.2. 5.3.2.4.3. 5.3.2.4.4. 5.3.2.4.5.
Využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako		

informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek		5.3.2.5.1. 5.3.2.5.2. 5.3.2.5.3. 5.3.2.5.4. 5.3.2.5.5.
Rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik.		5.3.2.6.1. 5.3.2.6.2. 5.3.2.7.1.
Zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích.		
Rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu, jejich význam.		
Objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů.		

Vlastní proces sestavování harmonogramu je zachycen na obr. č. 3. Barevně jsou odlišeny kapitoly historické části vlastivědy, geografické části vlastivědy a přírodovědy. Kartičky mnohokrát změnily své umístění, do plánu byly připisovány i nápady pro další dílčí projekty (např. kde využít pracovníka KRNAP a jejich environmentální školní programy, kdy mají žáci jarní prázdniny, kurz plavání) či aktivity, které by se daly využít např. v pracovních činnostech či výtvarné výchově. Konečná podoba harmonogramu je uvedena v příloze číslo 1.



Obrázek 3 - Proces vzniku harmonogramu výukového projektu

Uspořádání vyučovacích hodin vlastivědy a přírodovědy do jednoho dne v týdnu s sebou zákonitě přinesla i důležitou otázku, jak zajistit doplnění učiva v případě absence žáka. To byl jeden z důvodů, proč se pedagožky rozhodly využít, krom jiných studijních zdrojů, učebnice přírodovědy a vlastivědy z vydavatelství Nová škola. Druhým důvodem byla snaha předejít možným tlakům ze strany rodičů, kterým by projektové složky (jakési žákovské portfolio), které si žáci měli sestavovat sami jako studijní materiál, mohly připadat kvalitativně nedostačující. Třetím důvodem byla i obava učitelek, aby předkládané učivo bylo adekvátní náročností, přiměřené věku žáků a jejich schopnostem a bylo určité míry bylo v souladu s učivem, které získají žáci při tradiční formě výuky.

5.2.2 Cíle projektu, metody a organizační formy výuky

Při zvažování cílů projektu jsme vycházely zejména z osobních postojů k inovativním tendencím ve vzdělávání. Věděly jsme, že chceme, aby se žáci učili zejména prostřednictvím zážitků, které by poté mohli uplatnit v reálném životě. Připravovat práci tak, aby se žáci nebáli udělat chybu, převzali odpovědnost za své vzdělávání a rozvíjeli tak své vědomosti, dovednosti, postoje a morální hodnoty.

Celoroční projekt byl sestaven s cílem:

- propojit jednotlivé informace o regionu (geografické, historické a přírodovědné)
- podpořit u žáků vztah k místu, ze kterého pocházejí a na něž mohou být patřičně hrdé
- naučit žáky pracovat s informacemi, třídit je, vyhodnocovat, zaujímat stanoviska, umět si je obhájit a respektovat stanoviska druhých – tedy metodicky vyjít z konstruktivistické pedagogiky, která ve své podstatě respektuje mechanismy přirozeného učení
- v rámci výuky zapojit co nejvíce smyslů, kombinovat různé metody výuky (brainstorming, myšlenkové mapy atp.) a podpořit tak vnitřní motivaci žáků k učení
- projekt sestavit jako interdisciplinární záležitost – propojit i s dalšími vyučovacími předměty – českým jazykem, výtvarnou výchovou, pracovními činnostmi a v neposlední řadě také tělesnou výchovou

- vést žáky k průběžnému sebehodnocení, posilovat jejich pracovní a studijní návyky, naučit se pracovat s chybou a přebírat zodpovědnost za vlastní učení

Stanoveným cílům byla uzpůsobena i volba metod a organizačních forem výuky. V průběhu jednotlivých projektových dní bylo kalkulováno s využitím širokého spektra výukových metod – nejen metod kritického myšlení, ale i klasických výukových metod, jako je přednáška, práce s textem či exkurze. Z organizačních forem výuky byla preferována párová a kooperativní výuka (homogenní i heterogenní skupiny). Individuální práce byla využívána zejména při práci s názornými pomůckami. Tyto si vytváříme samy, vždy se sebekontrolou. Žák má tak možnost procvičovat učivo s pomocí pomůcky, kterou si vybere dle své chuti a zájmu.

S žáky ve 4. třídě jsme pracovali již s tzv. týdenní mapou učiva – zde měli žáci graficky znázorněné úkoly, které museli během týdne splnit a bylo na jejich uvážení, kdy, které úkoly udělají (na práci v mapě učiva byl vymezený čas i během vyučovacích hodin). Žáci se tak učili plánovat rozvržení úkolů dle časových možností a osobních zájmů. Právě výše zmíněné pomůcky byly obsaženy v každé mapě učiva v souladu se vzdělávacími cíli.

5.2.3 Hodnocení

Vlastní dlouhodobý projekt je ve své podstatě seskládán z jednotlivých projektových dní a jejich náplni odpovídá i způsob hodnocení a reflexe. Každý projektový den je jiný, pracuje se jinými metodami, a proto se i v rámci hodnocení počítalo s využitím různých způsobů hodnocení.

Uvědomovali jsme si, že i tento projekt je třeba nějak systematicky a pravidelně hodnotit směrem k předpokládaným cílům i kvalitě průběhu učení. Fungujeme na běžné škole, která hodnotí známkami. Obě jsme ale zvyklé pracovat více s formativním hodnocením, průběžně mluvíme s žáky o jejich pokrocích, o možnostech, jak dosáhnout úspěšně cíle a pokračovat v osobním rozvoji. Přistoupili jsme tedy k jisté kombinaci sumativního a formativního hodnocení.

Sumativní hodnocení jsme se rozhodli využívat pro hodnocení testů na závěr nějakého výukového celku. O psaní testu informovat žáky i rodiče předem. Záměrem bylo také ponechat žáky podílet se na vytváření testových otázek, což by jim pomohlo při opakování a ukotvení si učiva.

Kriteriální hodnocení jsme zamýšleli využít zejména v případě, kdy žáci měli nějakým způsobem prezentovat výsledky dílčího projektu. Chtěli jsme také podpořit hodnocení žáka žákem, tzv. vrstevnické hodnocení. Tedy vzájemně se učit hodnotit na základě předem daných kritérií, která by uvažovala i aktivitu žáka, komunikační a prezentační dovednosti, dodržování pravidel skupinové práce atd. Jako velmi vhodné nám přišlo využití metody kritického myšlení – U-O – uznání a otázka, tedy metody, kdy žák vědomě transformuje negativní hodnocení do otázky.

Formativní hodnocení využíváme stále, nejen při projektových dnech, ale také ve všech ostatních předmětech. Směrem k rodičům bylo formativní hodnocení předáváno na tzv. tripartitních schůzkách, které pravidelně realizujeme dvakrát za pololetí. Během setkání žák-rodič-učitelka prezentují žáci rodičům, jaké pokroky udělali, co nového se naučili, co je zajímavé a chtěli by se dozvědět... Lze tedy uvažovat i poměrně velký prostor pro autonomní hodnocení, posilující sebejistotu a odpovědnost za vlastní učení.

V projektech měla své významné místo také reflexe. Obě třídy jsou zvyklé pracovat s reflexí a zpětnou vazbou – my, učitelky, se v tuto chvíli stavíme do pozice moderátora, který svými otázkami usměrňuje komunikaci, ověřuje, zda a jakým způsobem bylo dosaženo cíle. V této části žáci pracují se svými myšlenkami, svěřují se se svými pocity, zážitky či nově získanými zkušenostmi. Pro efektivní zpětnou vazbu je zcela zásadní existence bezpečného školního prostředí a na tom jsme mohli stavět při vlastní realizaci.

5.3 Realizace

Vlastní projekt odstartoval ještě před počátkem školního roku. Učitelky odeslaly žákům poslední týden v srpnu elektronickou pozvánku do školy, vedenou již v námořnické tematice. I samotné třídy byly vyzdobeny v podobném duchu.

Žáci jsou částečně zvyklí na skupinovou formu práce, pracují nejen v přátelských skupinách (skupiny si sestaví dle svého zájmu), respektují a zvládají i práci



Obrázek 4 - Pozvánka do školy, foto z videa

v pracovních skupinách (složení skupiny určuje pedagog), nicméně tato dovednost vyžaduje delší nácvik a k tomu jsou pravidelné projektové dny ideální.

Pro snazší práci si žáci určují vybrané skupinové role – kapitán (vede tým, rozhoduje v případě potřeby), zapisovatel, tišič (dohlíží na tichou diskusi ve skupině), rychlá spojka (v případě potřeby vyzvedává pomůcky apod.), popř. další podle potřeby. Tyto role nejsou stálé, každý má možnost vyzkoušet si v průběhu školního roku různé role v různých skupinách a v rámci reflexe se k nim vyjadřuje.

Velmi často také žáci pracují s pomůckami, které jim s kolegyní vyrábíme. Jde o didaktické pomůcky Montessori typu, kdy žák pracuje sám či ve dvojici na společném úkolu. Klíčová je zde možnost sebekontroly. Žák sám vyhodnotí, zda učivo ovládá nebo zda je vhodné si úkol zopakovat třeba druhý den.

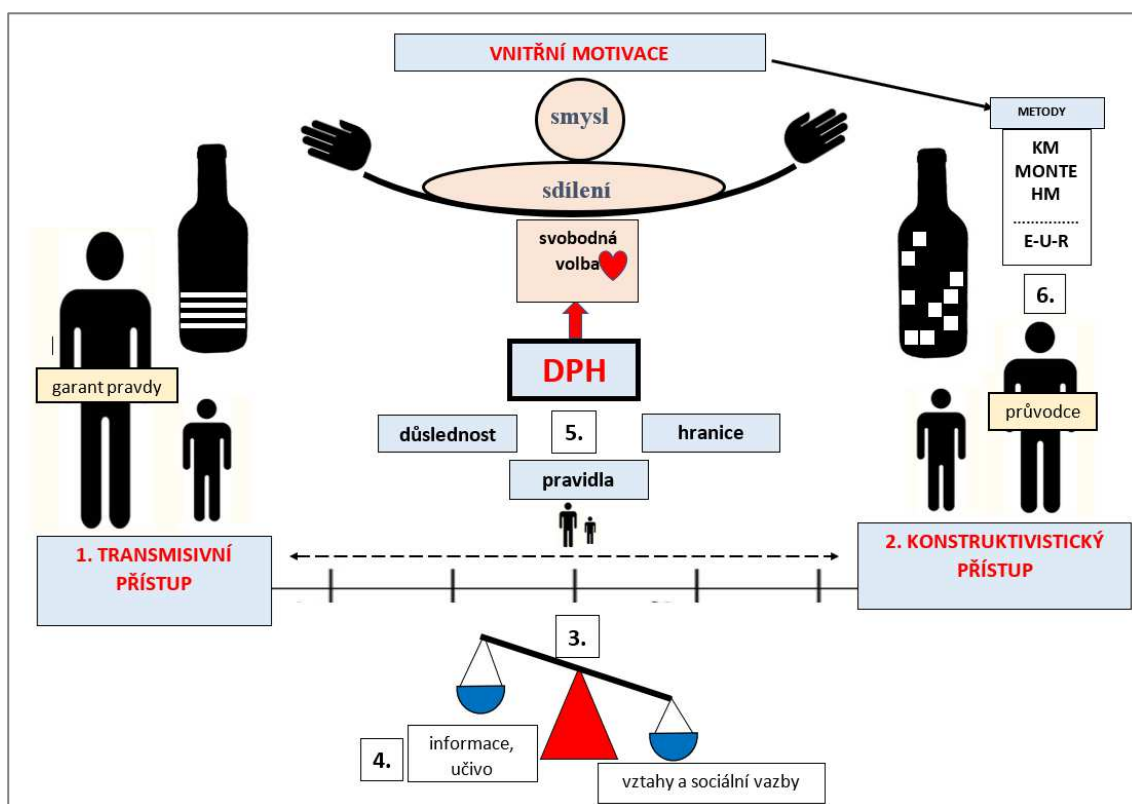
K dispozici mají žáci učebnice a pracovní sešity z nakladatelství Nová škola a prázdný sešit A4, do kterého budou průběžně přidávat záznamy. Ukázky z projektového sešitu žáka jsou součástí příloh této práce.

V průběhu projektu obdrží každá třída také „lodní deník“ – společnými silami sem budou zaznamenávat zážitky z celoroční plavby školním rokem. Nejde jen o vlastivědně přírodovědný projekt, ale také o události, které jsou pro posádku významné. Společné vedení lodního deníku chápeme jako prvek, který dává žákům smysl, kde může publikovat každý a podílet se dle svých schopností a možností. Svoje uplatnění zde najdou nejen zdatní písaři, ale i žáci výtvarně nadaní, žáci s citem pro kompozici, žáci manuálně zruční, pečliví, ale i žáci, které využijí svých schopností při pořizování fotografií, při jejich digitálním zpracování apod. Jedná se o společný výstup projektu.

5.3.1 Komunikace s rodiči

Ačkoliv je volba metody výuky plně v kompetenci učitele, rozhodly jsme se s kolegyní celý projekt představit rodičům na třídní schůzce na počátku školního roku. Vědomy si skutečnosti, že inovativní projekty mohou v počátcích vyvolávat obavy, připravily jsme stručnou prezentaci, jednoduchou animací nastínily postup tematických bloků a ústně dovysvětlily provázanost jednotlivého učiva. Součástí byl také nástin finanční náročnosti celého projektu (cca 1x měsíčně byl organizován celodenní projektový den mimo třídu, v rozpočtu bylo zahrnuté vstupné, doprava autobusem apod.), představení východisek konstruktivistické pedagogiky (obr. č. 4) a vybraných metod, které budou v průběhu projektu využívány. Jednotlivá okna prezentace jsou součástí přílohy č. 2 této práce.

Pro velmi stručné vysvětlení inovativního přístupu bylo využito tohoto schematického zobrazení:



Obrázek 5 - Schéma inovativního přístupu

1. bod – Transmisivní přístup

U prvního bodu byl rodičům stručně představen čistě transmisivní přístup ve výuce, který vidí žáka jako prázdnou nádobu a učitele, který má za úkol tuto nádobu postupně naplnit informacemi. Učitel je přenašečem hotových poznatků, garantem pravdy, žák relativně pasivním příjemcem. Ve výuce převládá frontální výuka, vztahy mezi žáky jsou poměrně neosobní, často převládá kompetitivní struktura (překonat ostatní žáky) – škola je orientována na fakta a poznatky a výrazně přispívá k rozvoji paměti.

2. bod – Konstruktivistický přístup

Při představování druhého bodu schématu byl nastíněn pravý opak, kdy učitel vnímá žáka jako nádobu, ve které již jsou určité věci obsaženy (původní představy =

prekoncepty) a který si na základě aktivního přístupu porovnává tyto prekoncepty s novými informacemi a sám si konstruuje poznatky. Učitel pomáhá najít cesty k propojování, třídění a do určité míry funguje jako koordinátor vzdělávacího procesu. Ve výuce převládá skupinové vyučování a individuální práce, přičemž zásadní jsou vztahy mezi žáky vzájemně, vztahy mezi žáky a učitelem a bezpečné klima ve třídě. Škola je orientována na rozvoj kompetencí, talentů každého jednotlivce, rozvoji myšlení a tvořivosti.

3. bod – Pohyb učitele na ose transmise-konstruktivismus

Třetí bod schématu graficky znázorňuje, že každý učitel se v průběhu své praxe pohybuje někde mezi čistým transmisivním a čistým konstruktivistickým přístupem ve výuce. Záleží na osobním nastavení, zkušenostech i možnostech (např. ve chvíli, kdy vedení školy nepodporuje další rozvoj pedagogů či inovativní přístupy ve výuce). A samozřejmě existují témata, pro která může být transmisivní přístup efektivnější a naopak. Cílem tohoto bodu bylo vysvětlit rodičům, že neexistuje jediný dokonalý pedagogický přístup optimální pro každého žáka a každého pedagoga a že i v průběhu projektu se žáci setkají s různými metodami a formami práce.

4. bod – Orientace cílů vyučovacího procesu

Tento bod představoval rodičům další živý prvek vyučovacího přístupu – orientaci na fakta, vědomosti a informace anebo orientaci na vztahy ve třídě a vazby mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem. Ačkoliv se většina pedagogů se snaží o zajištění rovnováhy mezi oběma póly, v dnešní době snadného přístupu k informacím se jeví možná orientace na vztahy a vazby pro další život mimo školu jako vhodnější.

5. bod – DPH

Nikoliv „daň z přidané hodnoty“, ale „důslednost – pravidla – hranice“ – klíčová slova, která přispívají k vytvoření bezpečného klimatu ve třídě.

V okamžiku, kdy si žáci společně s pedagogem vytvoří **pravidla** třídy, jasně si vymezí, jaké chování je žádoucí a jaké naopak ne. Sami žáci si tak vymezí **hranice** ve své sociální skupině. Ty mohou být nastaveny jinak, než je mají třeba doma, ale jsou platná

pro všechny členy. Pravidla musí být zřejmá, pozitivně formulovaná. Na porušování pravidel je třeba důkladně upozorňovat. **Důslednost** pedagoga v otázce jejich dodržování velmi zásadní, nicméně cílem pedagogického působení je také snaha, aby se sami žáci při dodržování pravidel vzájemně korigovali a cítili za ně spoluodpovědnost.

Tento bod schématu je pro celý projekt klíčový a bylo nutné jej rodičům velmi podrobně představit – jedině při splnění výše uvedených podmínek je možné zachovat „tři S“ vnitřní motivace. A proto byly rodičům představeny i některé formy a metody práce tzv. synergického učení, které jsou pro tento způsob práce vhodné a s kterými budou žáci v nadcházejícím školním roce pracovat.

5.3.2 Jednotlivé tematické celky a projektové dny

5.3.2.1 *Pramen Labe (září)*

První tematický celek byl pracovně nazván „Pramen Labe“. Probíhal v měsíci září a v jeho průběhu se realizovaly 4 projektové dny:

- Úvod do tématu
- Výlet k pramenu Labe
- Shrnutí poznatků z cesty
- Živá příroda

5.3.2.1.1 Úvod do tématu

Cílem prvního projektového dne bylo zejména vzbudit v žácích zájem o dané téma. Pro řadu z nich je téma vesmíru svým způsobem tajemné, a proto poměrně lákavé. Velmi zjednodušeně můžeme konstatovat, že přes téma vesmíru jsme se propracovali ke Sluneční soustavě, uspořádali jednotlivé planety a zacílili na planetu Zemi. Pojmenovali jsme jednotlivé kontinenty, prohlédli jsme si Evropu a našli Českou republiku. Porovnali jsme globus a mapu, rozhlédli se po mapě České republiky a hledali naše město. Objevili jsme, že naše město Vrchlabí je na řece Labi, která teče až do Severního moře. Žáci si vyzkoušeli takový výlet z Vrchlabí k prameni Labe naplánovat ve skupinkách. Pracovali s měřítkem mapy, občas potřebovali dopomoc, ale zvládli to výborně. V závěrečné reflexi zazněla řada ocenění a obecně bylo cítit, že žáci mají sami ze sebe dobrý pocit. V závěru reflexe jsem skupiny ocenila za velmi

zodpovědnou práci a zeptala se, zda by se na takový výlet nechtěly skutečně vydat?! Nadšení bylo velké a plán našeho projektu mohl pokračovat.

V průběhu následujícího týdne jsme se k tématu výletu dostali několikrát. Žáci měli například v průběhu čtenářské dílny zpracovat myšlenkovou mapu k věcem, které s sebou musí mít v batohu. Opakovaně jsem také připomněla, že sice pojedeme k prameni Labe, ale bude to výlet studijní, a tedy cestou budeme pracovat.



Obrázek 6 - Planety Sluneční soustavy z modelíny

Fotografie jsou zveřejněny se souhlasem zákonných zástupců fotografovaných žáků.

5.3.2.1.2 Výlet k pramenu Labe

Druhý projektový den jsme zahájili přesunem autobusem na Zlaté návrší. Na cestě nás doprovodil ředitel naší školy Mgr. P. J. a náměstek ředitele Správy KRNAP Mgr. J. K. Žáci se rozdělili do pracovních skupin a dostaly do rukou pracovní listy s otázkami a úkoly.

Náměstka Správy KRNAP jsme požádali o doprovod záměrně – žáci v průběhu cesty seznámil s poutavým příběhem Hanče a Vrbaty, vyprávěl o výjimečnosti Krkonoš, výskytu výjimečných a chráněných rostlin a živočichů.



Obrázek 7 - Zlaté návrší, mohyla Hanče a Vrbaty

Výlet tak dostal úplně jiný rozměr. Postupovali jsme podle plánu, který žáci ve třídě sestavili a průběžně jsme ověřovali, jestli náš odhad času na výlet byl správný.

Žáci mohli celý den používat své mobilní telefony pro studijní účely – tedy fotografovali zajímavá místa, rostliny, rozcestníky apod. Tyto fotografie měly sloužit jako studijní materiál pro další projektový den ve škole.



Obrázek 8 - Rozcestí U čtyř pánů; rašeliniště Labské louky

Zastavení u pramene Labe bylo velmi emotivní. Pan J.K. předal každé třídě vlastní „lodní deník“ – prázdnou kroniku pro budoucí posádku, do které budou moci žáci zapisovat zážitky z plavby (nejen) po Labi. Pan ředitel poté předal každému žákovi symbolický námořnický šátek a popřál šťastnou plavbu.



Obrázek 9 - Předání lodního deníku



Obrázek 10 - Námořníci ze 4.B u pramene Labe

Cesta Labským dolem do Špindlerova Mlýna byla poměrně náročná. Pro některé žáky to byl nejdelší pěší výlet, který kdy absolvovali. Cestu opět zpříjemnil pan J. K., který poutavě vyprávěl o krkonošských endemitech vyskytujících se právě



Obrázek 11 - Labská bouda

v Labském dole. Zároveň odpovídal žákům na otázky, které byly součástí pracovního listu. Zastavení na Dívčích lávkách jsme využili také pro porozumění pravo a levostranným přítokům řeky. Právě na Dívčích lávkách přijímá Labe z levé strany významnější přítok Bílé Labe a tento soutok měli žáci cestou z pramene Labe pěkně před sebou.



Obrázek 12 - Labský důl – výskyt endemitů



Obrázek 13 - Práce ve skupině

V rámci hodnocení dne žáci konstatovali fyzickou únavu, ale také velkou spokojenost s odvedenou prací. Oproti předpokladu jsme přišli do Špindlerova Mlýna o 30 minut později, ale žáci měli vyhledáno větší množství autobusových spojů, takže to nebyla žádná komplikace (naopak velké ocenění za připravenost). V autobusu dostaly skupiny za úkol prohlédnout si vzájemně pořízené fotografie a domluvit se, které mi, která skupina zašle na mail a budou sloužit jako výukový materiál pro další projektový den.

V průběhu hodiny slohu v následujícím týdnu si žáci vytvořili svůj vlastní popis – tedy jakési představení plavčíka, které doplnily kresbou. Ukázka je součástí příloh této diplomové práce.

5.3.2.1.3 Shrnutí poznatků z cesty

Další projektový den jsme zahájili shrnutím informací, které jsme získali v průběhu našeho výletu. Žáci si vzájemně pokládali otázky, které se vztahovaly k tématu. Tuto aktivitu vnímám jako velmi přínosnou – žáci se učí formulovat otázky, vzájemně si připomínají třeba nové pojmy. Pro mne je velmi zajímavé naslouchat – snadno a poměrně rychle získám přehled o znalostech, které jsou již ukotveny a které je vhodné ještě zopakovat.

Po úvodním naladění si skupiny převzaly pracovní listy z předchozího projektového dne a postupně prezentovaly odpovědi na otázky (každá skupina 3 otázky). Odpovědi si tak všichni ujednotili a zapsali do svého projektového sešitu.

S pomocí textu v učebnici roztřídili mnou připravené obrázky rostlin a živočichů a své vlastní fotografie pořízené v průběhu výletu (zmenšila jsem do potřebné velikosti a vytiskla) do kategorií: lidské výtvoř – živá příroda – neživá příroda. Nad vybranými fotografiemi vznikly zajímavé diskuse – např. kamenní mužičci v řece – je to neživá příroda anebo lidský výtvoř? Ve skupinách si poté žáci pojmenovali piktogramy, podle kterých se mají chovat v KRNAP.

Poslední vyučovací hodinu jsme strávili v prostorách muzea KRNAP, kde jsme měli domluvenou zážitkovou hodinu na téma „Ekosystém les“. Správa KRNAP zajišťuje svými odborníky i řadu vzdělávacích bloků na vybraná témata, a protože máme centrum ekologické výchovy 5 minut pěšky od školy, je to skvělá možnost představit žákům dalšího odborníka a rozšířit znalosti. Mgr. P. Ž. připravil program našim třídám na míru – téma: Ekosystém les, živá a neživá příroda v Krkonoších. Vše bylo realizováno formou

hry a zábavy, žáci měli možnost prohlédnout si vybrané exponáty, pohybovat se po expozici, dramatizovali potravní řetězec v lese, což si moc užili.

Závěrečná reflexe byla opět velmi pozitivní, žáci zmiňovali, že by v prostorách expozice Kámen a život rádi strávili více času. Pro některé žáky byla práce ve třídě ve skupinách dlouhá a náročná. Vzájemně proběhlo i doporučení na dodržování pravidel při skupinové práci.

5.3.2.1.4 Živá příroda

Poslední projektový den v září začal malým opakovacím testem. V něm jsme chtěli ověřit základní znalosti žáků o Sluneční soustavě, sousedních státech ČR a oblasti Krkonoš. O testu byli informováni dopředu žáci i rodiče, klíčové otázky jsme ještě společně zodpověděli v úvodu první hodiny.

Poté jsme navázali na předchozí projektový den – žáci byli rozděleni do skupin, z nichž každá dostala jiné téma. Úkolem skupiny bylo připravit s pomocí učebnice, počítače a připravených obrázků prezentaci na téma živá příroda. Skupiny byly tentokrát upozorněny, že jejich práce bude hodnocena na základě předem daných kritérií – správnost obsahu, prezentační dovednosti a dodržování pravidel při skupinové práci. Jedna skupina dostala téma houby, druhá společné znaky rostlin, třetí rostliny výtrusné a semenné, čtvrtá skupina společné znaky živočichů a poslední dělení živočichů dle stavby těla. Každá skupina měla k dispozici předpřipravený pracovní list, který fungoval jako osnova prezentace. Prezentování dosažených výsledků byla pro žáky poměrně nová zkušenost, a proto jsme zvolily tento způsob, kdy jim pracovní list pomohl utřídit si myšlenky a orientovat se ve struktuře zápisu.

Při vlastních prezentacích si ostatní žáci sami doplňovali zápisky do svých projektových sešitů, společně jsme kontrolovali. Po prezentacích všech skupin jsme zhodnotili práci všech skupin dle daných kritérií. Děti ve 4. třídě již poměrně efektivně zvládají zpětnou vazbu v podobě „oceňuji – doporučuji“. V závěrečné reflexi jsme se zabývali neklidem ve třídě při práci. Žáci, které mají potíže soustředit se při čtení v učebnici či jiných materiálech, vyrušovali ostatní. Znovu jsme tedy zopakovali pravidla a vysvětlili význam společné práce.

V poslední části hodiny jsme pracovali klasickou frontální metodou. Po náročné skupinové práci jsem se pro tuto formu rozhodla i kvůli potřebě změny (ten den se skupinová práce příliš nedařila), ale i z důvodu časové tísně. Žáci dostali obrázek

jednotlivých pater lesa a řadu obrázků. Společně jsme lesní patra pojmenovali a přilepili si obrázky typických rostlin v daných patrech. Žáci, kteří měli práci rychleji hotovou, mohli vyhledat i další druhy rostlin do jednotlivých pater z materiálů KRNAP.

5.3.2.2 Špindlerův Mlýn (říjen)

V říjnu byly s ohledem na státní svátek uskutečněny tři projektové dny, z nichž jeden byl také realizován mimo třídu. Šlo o témata:

- Ekosystém les, chráněná území ČR
- Historie Krkonoš, osídlení Krkonoš, Horská služba
- Neživá příroda – voda, vodstvo ČR

V tuto roční dobu nebývá v podkrkonoší přívětivé počasí, kalkulovaly jsme s kolegyní při přípravě i s tímto faktorem a projektový den mimo školu byl organizován z větší části v uzavřených prostorách. V tomto tematickém celku jsme se chtěly zaměřit na lokalitu první obce na řece Labi, která leží v ochranném pásmu KRNAP a živou a neživou přírodu v našem okolí. Současně jsme cílily na propojení zážitku s generalizací nově získaných znalostí.

5.3.2.2.1 Ekosystém les, chráněná území ČR

První říjnový projektový čtvrtek se uskutečnil ve znamení opakování a příprav na další výjezdovou výuku. V úvodu dne žáci pracovali v hnízdech – na každém hnízdě byla připravena jiná aktivita, postupně se na stanovištích vystřídali. Aktivity byly nakombinovány – v některých hnízdech pracovali žáci s pomůckami Montessori typu a v některých se věnovali práci v pracovním sešitě. Na úkolech mohli spolupracovat při dodržení nastavených pravidel. Cílem této části bylo zopakovat si informace z předchozího projektu, pracovat s jinými zdroji informací (pracovní sešit, učebnice) a pomůckami.

Práce pokračovala shlédnutím videa k chráněným územím České republiky a následně dostali žáci téměř slepou mapu České republiky – byly zde zakresleny pouze národní parky a chráněné krajinné oblasti. S pomocí učebnice a atlasu České republiky si žáci samostatně dohledali názvy jednotlivých oblastí a poté jsme společně zkoušeli hrát hru „Sova“. Myslím si chráněnou krajinnou oblast na východě České republiky... Žáci

tedy dál pracovali s mapou chráněných území, formulovali otázky, ve kterých procvičovali klíčové dovednosti při orientaci a práci v mapě.

V závěrečné části projektového dne měli žáci možnost vyzkoušet si práci novináře. Žákům jsme prozradily, že další projektový výlet bude do Špindlerova Mlýna. Že se zde setkáme s odborníkem na historii a osídlování Krkonoš, poznáme práci záchranářů Horské služby a podíváme se na první přehradu na řece Labi. Úkolem žáků bylo rozmyslet otázky, které je zajímají k jednotlivým tématům a správně je zformulovat. Některé otázky si pak žáci zkoušeli pokládat navzájem – prověřovali, zda někdo nezná odpověď a zároveň ověřili, jestli někdo nechce položit podobnou otázku. Žáci zároveň dostali informaci, že z jejich otázek si vyzkouší v hodině slohu napsat interview.

V reflexi žáci zmínili, že tentokrát se jim skupinová práce dařila lépe, několikrát se vzájemně ocenili za dodržování pravidel skupinové práce. Projektový sešit jsem si tentokrát vybrala a zkontrolovala. Případné chyby jsem označila barevným štítkem, aby žáci měli možnost samostatné opravy.

5.3.2.2.2 Historie Krkonoš, osídlení Krkonoš, Horská služba

Na další projektový den jsme vyrazili autobusem do Špindlerova Mlýna. V dopolední části projektu čekala na žáky přednáška v knihovně a pak setkání se záchranáři Horské služby. Historie a osídlení střední části Krkonoš se zhostil odborný pracovník Krkonošského muzea Správy KRNAP. Pro žáky si připravil prezentaci plnou fotografií a poutavě popsal, z jakých důvodů došlo k osídlení našeho okolí. Na formu klasické přednášky nejsou žáci moc zvyklí a pro některé byla tato forma pasivního přijímání informací dlouhá. Více aktivní začali být ve chvíli, kdy mohli pokládat své vlastní otázky, které pan J. L. trpělivě zodpovídal.

Z knihovny jsme přešli jen do 100 m vzdálené budovy Horské služby, kde nás přivítal záchranář M. F. V úvodu vyzval žáky, aby zkusili pojmenovat vše, co dělá záchranář Horské služby. Ačkoliv jsem musela konstatovat, že měli opravdu dobré



Obrázek 14 - Setkání se záchranáři Horské služby

povědomí, řada z informací pro ně byla překvapením. Dozvěděli se například, že připravují tyče na značení turistických cest, aby lyžaři v zimě v mlze nezabloudili. Také si uložili si do svých mobilů číslo 1210, pomocí kterého se dovolají vždy na nejbližší stanici Horské služby. Pan M. F. provedl žáky celou budovou, ukázal vybavení a věci, které záchranáři používají, a nejen chlapani byli nadšeni z možnosti seznámit se s vozovým parkem ukrytým v garáži. Sněžný skútr se saněmi, terénní čtyřkolka na gumových pásech, terénní vůz, ... Řada žáků odcházela s pocitem, že na Horské službě pracují skuteční hrdinové, což často zmiňovali v průběhu dne.

Z centra Špindlerova Mlýna nás čekala příjemná procházka podél přehrady Labská až k samotné hrázi. Zde nás vyhlížel hrázný – pan T. K. Vysvětlil žákům důvody vzniku přehrad obecně, popsal specifika přehrady ve Špindlerově Mlýně a pak je provedl vnitřní chodbou hráze. Pro většinu žáků to byl velký zážitek, ačkoliv některé zmiňovali úvodní obavy. Tato část projektového dne byla již relativně krátká a reflexi jsme provedli jen pomocí barometru – vzpažená ruka značí naprostou spokojenost, připažení velkou nespokojenost. Všichni žáci hodnotili projektový den lépe než průměrně. Při dalším povídání v autobusu cestou do Vrchlabí jsme se s kolegyní dozvěděly, že nejlépe byla hodnocena část na Horské službě, nejméně naopak přednáška, kterou vnímali jako zdlouhavou.



Obrázek 15 - Vnitřní prostory přehrady Labská

5.3.2.2.3 Neživá příroda – voda, vodstvo ČR

Další projektový den realizovaný ve třídě byl věnovaný vodě a vodstvu České republiky. V rámci evokace jsme si připomněli, co vše víme o vodě – kde všude na ni můžeme narazit v přírodě, žáci vysvětlili koloběh vody a v představách jsme se vrátili zpět k prameni Labe, k malému potůčku v Labském dole, potoku přibírajícím další potůček, i větší levostranný přítok na Dívčích lávkách, řeku pod přehradou Labská ve Špindlerově Mlýně a u nás u školy.

Ve fázi uvědomění jsme využili učebnici vlastivědy i přírodovědy – žáci dostali za úkol zkusit si dokončit zápisky do sešitu. Šlo o novou dovednost, proto jsem zvolila práci ve dvojicích v lavici. Pracovní listy dostali žáci předpřipravené, úkolem bylo doplňovat správně podle smyslu klíčová slova. Do přípravy pracovního listu k vodním tokům ČR jsem použila záměrně většinu fotografií, které žáci sami pořídili při našem výletu od pramenu Labe do Špindlerova Mlýna.

Další část projektového dne byla zaměřena na práci s mapou a atlasem. Dvojice žáků měly zjistit co nejvíce informací o vybraných řekách a jejich přítocích. Několik dvojic dostalo řeku Labe, jiné dvojice řeku Vltavu, další pak Odru a Moravu. Společně jsme pak poté všichni doplnili vybrané řeky a přítoky do mapy řek ČR. Tato část projektového sešitu je zachycena v příloze DP.

Pro fázi reflexe jsme využili řeku, kterou jsme si ve třídě vyrobili z ručníků – žáci s jejich pomocí vytvarovali řeku od pramene po ústí do moře. Pak se měli posadit na takové místo na řece, podle toho, jak jsou si jistí přehledem o vodách a vodstvu ČR. Ti, pro které bylo učivo hodně nové a náročné, se usadili k prameni, ti, kteří se cítili silní a učivo rozuměli se posadili do dolní části toku řeky. Většina žáků se usadila do střední části řeky, pět žáků až k ústí řeky do moře. Obecně zmiňovali, že zvládli s pomocí učebnic doplnit potřebné údaje do zápisu do sešitu, ale orientace v mapě byla pro některé z nich složitější. Vyhodnotili, že práce ve dvojici byla pro většinu z nich příjemná, lépe se domlouvali a bylo pro ně snazší dodržovat pravidla.

5.3.2.3 Vrchlabí (*listopad, prosinec*)

Další tematický celek přesunul námořníky do prvního města na řece Labi – do Vrchlabí. Město, které bylo 16. století významnou důlní oblastí je i v současnosti městem s významným zastoupením průmyslu. Právě z tohoto důvodu jsme uspořádaly tematický celek tak, aby vyšel z lokálních podmínek, aby si žáci uvědomili, že průmysl zpracovává celou řadu surovin a plodin, které nám poskytuje příroda. Tento blok projektů zahrnoval 4 projektové dny, z důvodu státního svátku 17. listopadu se jeden projektový den uskutečnil počátkem prosince. Jednotlivá témata tohoto celku byla:

- Neživá příroda, horniny a minerály
- Průmysl ČR a exkurze do výrobní firmy
- Vlastnosti látek
- Kraje ČR

Po celou dobu tematického bloku měli žáci k dispozici celou řadu pomůcek pro procvičování učiva vztahující se k předchozímu učivu, zejména kvůli orientaci v mapě a ukotvení klíčových pojmů.

5.3.2.3.1 Neživá příroda, horniny a minerály

K výuce o horninách a minerálech jsme využili školní sbírky nerostů, které máme k dispozici. Pro žáky bylo velmi lákavé si jednotlivé vzorky osahat. Pracovali jsme s učebnicí, kde jsme se dočetli o využití jednotlivých hornin a pak si žáci zkoušeli pokládat otázky, na něž odpovídali právě vzorkem ze sbírky nerostů. S pomocí velké společné myšlenkové mapy jsme rozdělili horniny na vyvřelé, usazené a přeměněné. Postupně jsme se tak přesunuli k tématu nerostných surovin a jejich zpracování člověkem. Využili jsme i výukové video a v diskusi jsme otevřeli i otázku ekologickou. Žáci sami otevřeli téma rekultivace krajiny, byla jsem překvapená, kolik toho někteří z nich věděli např. o obnovitelných zdrojích energie.

5.3.2.3.2 Průmysl ČR a exkurze do výrobní firmy

Další projektový den zahájili žáci opakovacím kvízem. Vsedě na zemi v kruhu si žáci vymýšlí vzájemně otázky z vybraného tématu. Učí se formulovat otázky, vyvolávají kamarády k zodpovězení a také posuzují, zda jeho odpověď byla správná, úplná, či neúplná. Učitel pouze rozdává žetony za dobře zformulovanou otázku a správnou odpověď. Získané žetony se v závěru opakování sečtou a žáci mají možnost získat malou jedničku. Jde sice o formu vnější motivace, ale je to možnost i pro slabší žáky zlepšit si známku například správně položenou otázkou. Sbíráni žetonů není omezeno jedním projektovým dnem, ale žáci si mohou žetony uschovat a získávat postupně potřebné množství.

Po tomto opakování jsme se pěšky přesunuli do nedaleké výrobní společnosti, kde nás uvítal její majitel, celým provozem nás provedl a děti zasvětil



Obrázek 16 – V HST s.r.o.

do celého výrobního procesu. Největší radost měly žáci v okamžiku, kdy si všichni mohli nechat vyříznout na speciálním stroji vánoční ozdobu z polystyrenu podle svého vlastního grafického návrhu. Tuto ozdobu jsme poté ve škole v rámci výtvarné výchovy a pracovních činností dotvořili.

Ve třídě jsme se vrátili k tématu průmyslu ještě v učebnici a dalších textech, které jsem pro ně připravila. Žáci dostali za úkol si přečíst nejprve text v učebnici a zapsat si na papírek, co je zaujalo, co nového se z textu dozvěděli, popř. čemu nerozumí a chtěli by porozumět. V okamžiku, kdy byli někteří žáci rychleji hotoví, samostatně přecházeli do středu třídy, kde byly připraveny další články z novin, časopisů a webu. Ty už byly zaměřeny spíše na jednotlivá průmyslová odvětví. S těmito texty pak pracovali stejně, jen jsem tak získala čas pro žáky, kterým čtení trvá delší čas a následující aktivitu jsme mohli realizovat společně.

Po úvodu, kdy žáci říkají informace, které je zaujaly, nebo kterým nerozuměli jsem diskusi nasměrovala k úvaze o vhodných lokálních podmínkách pro průmysl. Žáci zvažovali a pokoušeli se nad velkou mapou České republiky odhadovat, které oblasti by mohly být spíše vhodné pro zemědělství a které pro průmysl. Opět se tak posilovali ve čtení mapy, argumentaci a opřeli se i o vlastní zkušenosti – někteří jako důvod uváděli, že v konkrétním místě byli na dovolené a tam byl velký průmyslový závod apod.

V závěru projektového dne jsem zadala úkol na doma – ve dvojicích si připravit prezentaci jednoho kraje České republiky. Žáci dostali k dispozici také velkoformátovou šablonu jednoho kraje – tu si měli obkreslit na připravené čtvrtky a během následujících 2 týdnů ztvárnit i výtvarně – zakreslit významné řeky a pohoří, významná města. Pro zpracování vlastního projektu dostali i jakousi osnovu, o kterou se mohli při přípravě opřít.

5.3.2.3.3 Vlastnosti látek

Pro tento den jsme s kolegyní nachystaly do každé třídy 6 stanovišť s rozličnými úkoly. Žáci si zkoušeli měřit, jak dlouho jim bude trvat 30 dřepů, teplotu vody před a po vhození kostky ledu různými teploměry, vážili různé předměty na různých typech vah, měřili délku lavic a svoji výšku pomocí různých metrů a počítali svůj věk (rok a měsíc). Práci zaznamenávali do připravených pracovních listů, ve skupině porovnávali své výsledky. Z těchto výsledků jsme potom společně pojmenovali zkoumanou veličinu,

její základní jednotku a možné způsoby měření různých věcí. V učebnici jsme si přečetli příslušnou kapitolu a s pomocí obrázků jsme připravili zápisu do sešitu.

Ze závěrečné reflexe vyšlo najevo, že žákům přišlo učivo velmi snadné, protože s měřením i vážením se setkávají ve svém životě poměrně často. Konstatovali, že je zaujaly různé varianty metrů, teploměrů, hodin apod. Den byl poměrně rušný, ale žáci byli zabraní do práce a vlastních pokusů a porovnávání výsledků měření různými způsoby.



Obrázek 17 - Veličiny, jejich jednotky, způsoby měření

5.3.2.3.4 Kraje ČR

Tento projektový den byl určen pro prezentace žáků o krajích ČR. Každému žákovi jsem připravila sadu připravených obrázků – tyto představovaly jednotlivé kraje. Žáci si pak při prezentacích přemýšleli, které obrázky by přiřadili ke kraji, o kterém spolužáci hovořili. Tedy v okamžiku, kdy žáci hovořili o Libereckém kraji a zmínili, že je to kraj vyhlášený sklářským průmyslem, ostatní hledali na obrázcích rádek s věcmi, které by tomu odpovídaly. Takto jsme prošli společně všemi 14 kraji a obrázky postupně nalepili do sešitu. Po každé prezentaci dostala prezentující dvojice zpětnou vazbu nejen od učitelky, ale zejména od spolužáků. Žáci hodnotili podle předem daných kritérií a v závěru měli navrhnout i známku. Součástí prezentace bylo také výtvarné pojednání svého kraje – z jednotlivých krajů jsme si tedy vyskládali svoji velkou mapu ČR. Jednotlivé prezentace jsme proložili videem z řady České pexeso (cyklus na Děčku ČT), kvízovými otázkami a aktivitami při kterých se žáci hýbali a aktivně pracovali (hledání dvojic, práce s pomůckami, ...).

U společné reflexe žáci konstatovali, že nejtěžší pro ně byl okamžik, kdy měli dát spolužákovi známku. Uvědomovali si, že to není snadné. Nevěděli, jak naložit se situací, kdy někdo neměl úplně plynulý projev, ale úkol zvládl dobře a snažil se apod. Shodli jsme se, že vyjadřování hodnocení pomocí zpětné vazby ve formátu „Oceňuji Tě“ a „Doporučuji Ti“ je nám všem příjemnější.

5.3.2.4 Dvůr Králové nad Labem (prosinec, leden)

Tematický blok, který se realizoval částečně před vánočními prázdninami a pak po Novém roce. Relativně hodně času bylo třeba věnovat upevnění získaných znalostí. Znovu jsme se vrátili k aktivní práci s mapou – hráli jsme hry typu Sova („Myslím si CHKO ve východních Čechách, ...“), usuzovali jsme z geografických údajů příhodnost průmyslu či zemědělství. V průběhu projektových dní jsme vyzkoušeli celou řadu metod kritického myšlení – myšlenkovou mapu, volné psaní, pětilístek atd.

Připravena byla tato témata:

- Tři pilíře demokracie, místní samospráva
- Plavba proti proudu času
- Opakování
- Exkurze – ZOO Dvůr Králové, expozice obrazů Zdeňka Buriana
- Po stopách našich předků

5.3.2.4.1 Tři pilíře demokracie, místní samospráva

S tématem demokracie pracujeme jako s průřezovým tématem průběžně celý školní rok. Připomínáme si demokratické principy i státní symboly u státních svátků či při jiných významných příležitostech.

Učivo ve smyslu státoprávního uspořádání je pro žáky velmi náročné. Je plné nových pojmů. Pro úvod do tématu jsme využili texty z učebnice a společně jsme doplnili pojmy do předpřipraveného pracovního listu, který žákům sloužil jako zápis z hodiny. Lekce nebyla nijak objevná ani zážitková. Cílem bylo představit 3 pilíře demokracie v České republice na velmi obecné rovině.

V druhé části projektového dne jsme se vydali na Městský úřad ve V... Ujal se nás pan místostarosta PhDr. M. V., který s žáky prošel jednotlivé odbory na MÚ a představil stručně náplň jejich práce. Žáci měli možnost pokládat panu místostarostovi řadu otázek a ten je trpělivě zodpověděl. V samotném závěru pozval žáky na veřejné jednání městského zastupitelstva, na kterém se měla probírat možná investice do výstavby městského bazénu.

Po návratu do třídy nás čekalo závěrečné shrnutí. Původně plánovanou realizaci myšlenkové mapy ve skupinách jsme nakonec uskutečnili na velký arch papíru společně uprostřed třídy. Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že téma žáky moc nezajímalo.

Argumentovali také tím, že jsou ještě malí, řadě věcí nerozumí a dospěláci jim často nenaslouchají. Často se také ozývaly hlášky, které slychávají doma – o špinavé politice, marné snaze apod. Ačkoliv se žáci zapojili do diskuse, pocity z tohoto projektového dne byly poměrně rozporuplné.

5.3.2.4.2 Plavba proti proudu času

V posledním předvánočním projektovém dni jsme si vyzkoušeli plavbu proti proudu času. Nejprve jsme si společně vysvětlili, co takové tvrzení „Plout proti proudu času“ vlastně znamená. Nejprve jsme si s pomocí výukového videa připomněli oběh Země kolem Slunce, otočení Země kolem své osy a přidali oběh Měsíce kolem Země.



Obrázek 18 - Oběh Země kolem Slunce

S pomocí nafukovacího míče, který symbolizoval Slunce, globusu (Země) a míčku (Měsíc) jsme si vlastní procesy vyzkoušeli. Připomněli jsme si zařízení, která nám pomáhají měřit čas a zaměřili se na kalendář.

Ve třídě jsme rozložili dlouhou časovou osu a každý z žáků dostal konkrétní časový údaj – jeho úkolem bylo umístit ho na správné místo a vysvětlit spolužákům, do jakého století jeho časový údaj patří. Dostali jsme se k roku 0 a době před ní.

Metodou volného psaní si žáci mohli zaznamenat své postřehy a v následné diskusi se o svoji práci se spolužáky podělit. Ochota sdílet své záznamy byla veliká. Téma dinosaurů či života lidí v pravěku žáky nadchlo, někteří z nich měli rozsáhlé znalosti z různých dokumentů o teoriích vzniku Země apod.

Diskusi jsme zakončili shlédnutím výukového videa, které popisovalo vývoj Země od svého vzniku



Obrázek 19 - Etapy vývoje na Zemi

po čtvrtohory. Žáci poté dostali do rukou různě dlouhé stuhy, které jsem pro tyto účely opatřila suchým zipem a řadu obrazových a textových karet (barevně korespondující s barvami stuhy). Inspirací byla Montessori pomůcka. Jednotlivé etapy vývoje Země jsou na stuze jinak barevné a pomocí suchých zipů je lze spojit v jednu, 16 m dlouhou stuhu. Úkolem žáků bylo správně spojit stuhy a přiložit k nim jednotlivé textové i obrazové karty. Žáci museli spolupracovat, argumentovat a domluvit se na postupu. Úkol nebylo možné splnit ve třídě, proto jsme všichni pracovali na chodbě před třídami. Aktivitu žáci zvládli a byli neuvěřitelně překvapeni, jak dlouhý úsek stuhy zabírají starohory a naopak, jak krátký úsek patří čtvrtohorám, tedy době člověka. Nutno dodat, že jednotlivé rozměry stuhy korespondují v určitém měřítku délce trvání, jen čtvrtohory byly trochu „zvětšeny“ – aby zabraly alespoň 2 cm stuhy (a šel k ní přišít suchý zip).

Stuhu jsme ponechali na chodbě i s kartičkami a společně jsme ve třídě vyplnili předpřipravený zápis do sešitu. Poté si žáci časovou osu vybarvili podle barev stuhy a dostali volný čas si stuhu projít, pročíst jednotlivé textové karty a prohlédnout karty obrázkové.

Závěrečná reflexe zrcadlila atmosféru celého dopoledne. Žáky téma nadchlo, k řadě informacím připojovali vlastní poznatky, o které se chtěli podělit. S výsledky své práce byli spokojeni a já také.

5.3.2.4.3 Opakování

První projektový den pro vánočních prázdninách jsme v první části věnovali opakování. S pomocí pomůcek a kvízových otázek jsme si připomněli předchozí učivo a správné odpovědi na základní otázky. Následoval krátký písemný test, o kterém byli žáci informováni předem.

Další část byla věnována Českým zemím v pravěku. Zahájila jsem ji čtením části kapitoly z knihy Eduarda Štorcha Lovci mamutů.

S pomocí učebnice jsme doplnili předpřipravený zápis do sešitu a zhlédli výukové video. Ve škole máme k dispozici velmi staré názorné pomůcky z pravěku, a tak si mohli žáci prohlédnout pazourek, pěstní klín a další předměty, typické pro tu dobu. V knihách jsme si prohlédli obrázky jeskynních maleb a některé fotografie z archeologických sbírek.

V závěrečném bloku žáci informace shrnuli pomocí metody NIK (nejdůležitější informace kurzu/hodiny) – každý si měl připravit jednu větu, informaci o pravěku, kterou

si z projektového dne odnáší. Velmi jednoduchou formou jsme tak shrnuli a zopakovali důležité informace. Závěrečná reflexe opět prokázala, jak lákavé je to pro žáky téma.

Na tento projektový den jsme navázali ještě ve výtvarné výchově – z řady materiálů měli žáci možnost vytvořit si svého „pračlověka“ nebo znázornit jeskynní malby. Jednotlivé práce byly opravdu originální.

5.3.2.4.4 Exkurze – ZOO Dvůr Králové, expozice obrazů Z. Buriana

Projektový den mimo třídu, který by se vztahoval k tématu, jsme se s kolegyní rozhodly strávit v zoologické zahradě ve Dvoře Králové nad Labem. Cílem však tentokrát nebylo safari ani pavilony s exotickými zvířaty, ale budova hlavní správy ZOO Dvůr Králové. Nachází se v ní Galerie Zdeňka Buriana. I tato instituce nabízí pro školní kolektivy programy s různým zaměřením, které flexibilně upravují dle požadavků a potřeb jednotlivých skupin.

Žáci vstupovali do Galerie s jednoduchým úkolem: „Rozhlížeš se a nech na sebe působit obrazy. Ten, který tě nejvíce osloví, si zapamatuj, případně vyfoť na mobil. Budeš to ještě potřebovat“. Lektor provedl žáky galerií s řadou paleontologických rekonstrukcí, které právě pro ZOO Dvůr Králové namaloval Zdeněk Burian. Žáci měli možnost prohlédnout si kromě obrazů také cenné exponáty různých fosilií a pokládat lektorovi zvědavé otázky. Obdivuhodné znalosti lektora oslnily nejen žáky.

V závěrečné reflexi zaznělo opakovaně, jak na žáky obrazy emočně zapůsobily. Zmiňovali úžas nad velikostí zvířat, pestrostí rostlin a zázraky přírody obecně. Několikrát žáci uvedli, že do Galerie příště vezmou i své rodiče. Já jsem velmi ráda konstatovala, že jsem byla na své děti velmi pyšná – možná i díky předchozí práci s pomůckami se žáci velmi dobře orientovali v posloupnosti jednotlivých vývojových etap Země a měli široký přehled. Působení výtvarných děl zcela jistě v žácích zanechá svoji stopu.



Obrázek 20 - Galerie Z. Buriana

V průběhu následujících dní jsme se k návštěvě Galerie vrátili. Tentokrát ve slohu, kdy žáci dostali zadání napsat vyprávění o výletu do ZOO a v jeho rámci se zaměřit na popis jednoho obrazu, který je zaujal. Společně jsme vytvořili vhodnou osnovu a poté již žáci pracovali sami. Práce se staly součástí lodního deníku a ukázka je i součástí příloh této diplomové práce.

5.3.2.4.5 Po stopách našich předků

Projektový den nazvaný „Po stopách našich předků“ zahrnoval poměrně široké časové období, kdy se na našem území vystřídaly kmeny Keltů, Germánů a po stěhování národů také kmeny Slovanů. Věnoval se založení Sámovy říše i období, které známe jen z pověstí. Záměrně jsme nechtěly jít do přílišných podrobností, zaměřily jsme se zde na základní rozdíly mezi kmeny a časovou posloupnost.

Základ projektového dne tvořila práce s časovou osou a textovými a obrazovými kartičkami. Vhodným doplňkem byla také videa ze série „Udatné dějiny národa českého“. Jsou velmi vhodně zpracována pro tuto věkovou kategorii, vtipná a relativně krátká. Obsahují i řadu zajímavých informací, které se pro výuku hodí. Obvykle jsme měly ke každému videu připravenou sadu kvízových otázek, na které mohli žáci při pozorném sledování získat odpovědi. Při správném vyřešení mohli žáci získat malou jedničku. Ač šlo o vnější formu motivace, která v projektu moc často využívána nebyla, zvolena byla záměrně, aby i slabší žáci měli možnost získat relativně snadno pěknou známku do celkového hodnocení.

Společně jsme poté doplnili chybějící vhodná slova do zápisu do sešitu a pouze pokládáním stručných otázek jsme učivo zopakovali.

Závěrečná část projektového dne byla věnována dramatizaci tří vybraných pověstí. Ve škole máme k dispozici vybrané české pověsti zpracované jako jednoduchý scénář. Žáci se rozdělili losem do tří skupin a jejich úkolem bylo nastudovat čtení pověsti tak, aby to vypadalo jako čtená zkouška v divadle.

Následující půlhodina ve třídě byla velmi rušná, ale žáci se do aktivity pustili s velkým nadšením, a tak nebylo vhodné do činnosti příliš zasahovat. Závěrečné čtení pověstí jednotlivými skupinami bylo velmi podařené a v reflexi velmi oceněné žáky navzájem.

Na tento projektový den jsme navázali i v hodinách čtení, kdy si žáci mohli přečíst i jiné pověsti a poté i v hodinách výtvarné výchovy, kdy jsme se pokusili zachytit vybrané

pověsti v komiksovém podání. Práce byly víc než zdařilé, žáci pracovali ve dvojicích a možnost participace na výtvarném díle hodnotili kladně.

5.3.2.5 Polabí (únor, březen)

Dalším tematickým blokem byla historická etapa od Přemyslovců po Lucemburky. Protože téma je poměrně obsáhlé, zaměřily jsme se v přípravách na klíčové informace – dílčím cílem se pro nás stala historická posloupnost, významní panovníci a obecný kulturní kontext včetně architektonických slohů. Téma jsme se snažily velmi zjednodušit, nechtěly jsme zacházet do podrobností. Pro řadu žáků se ale historie stala natolik atraktivní, že sami přicházeli s podrobnostmi, které sdíleli se svými spolužáky.

Do tohoto bloku jsme s kolegyní neměly naplánovaný žádný projektový den mimo školu. Nejen z důvodu počasí, které v únoru a březnu nebývá příliš vlídné, ale také kvůli jarním prázdninám, které se v jeho průběhu uskutečnily. Shrnutí tohoto učiva a výjezd za poznáním mimo školu jsme naplánovaly do projektového dne v počátku dalšího tematického bloku, společně s návštěvou Poděbrad.

V tomto bloku byla připravena tato témata:

- Přemyslovská knížata, Konstantin a Metoděj
- Vláda přemyslovských knížat
- Vláda přemyslovských králů
- Opakování
- Vláda Lucemburků

5.3.2.5.1 Přemyslovská knížata, Konstantin a Metoděj

V úvodní části projektového dne jsme zaměřili pozornost na oblast, do které se Slované dostali – tedy na území Čech a Moravy. Opět jsme pracovali s mapou, žáci si ve skupinách „vystavěli“ pohoří chránící naši zem z modelíny na zalaminovanou podložku, nejvyšší vrcholy popsali a označili jejich nadmořskou výšku. Až při této práci si uvědomili, jak je naše země přirozeně ohraničena pohořím ze všech stran.

Do pracovních listů znázorňovali nadmořskou výšku vybraných vrcholů a porovnávali je vzájemně. Ve společné diskusi jsme poté přemýšleli, zda je tato poloha ve střední Evropě výhodná či nikoliv.

Po této „odbočce“ do geografického tématu jsme se vrátili zpět k historii a Velkomoravské říši. Zaměřili jsme se na význam příchodu Konstantina a Metoděje na naše území a přiblížili si hlavní myšlenky křesťanské víry.

V reflexi žáci zmiňovali radost z poznatku nad mapou našeho území. Teprve při manipulaci s barevnou modelínou si uvědomili přirozenou hranici jednotlivých pohoří a její možný význam pro obranu naší země.



Obrázek 21 - Povrch ČR

5.3.2.5.2 Vláda přemyslovských knížat

Pro úvod do tématu jsem připravila velký, ale velmi zjednodušený rodokmen rodu Přemyslovců. Frontálně vedená výuka byla prokládána videi ze série Udatných dějin národa českého, která vždy shrnula dané téma a zdůraznila klíčové události. Společně jsme také doplnili zápis do sešitu a postupně přidávali kartičky se jmény do velkého rodokmenu Přemyslovců uprostřed třídy. Stejný rodokmen, jen v menším formátu, dostali žáci k nalepení do sešitu.

U jednotlivých videí pracovali žáci opět s připravenými otázkami, na něž získali v průběhu sledování videa odpověď. Poté jsme vše společně zkontrolovali a porovnali s informacemi v učebnici.

Závěrečná část projektového dne byla zaměřena na opakování. Žáci dostali k dispozici didaktické karty s obrázky vybraných přemyslovských knížat a jejich úkolem bylo přiřpat k některým z nich informace, které si o nich zapamatovali.

Ačkoliv tento projektový den nebyl nijak zážitkový ani objevný, v reflexi žáci zmiňovali, že těžko rozumí textům v učebnici. Upozorňovali na skutečnost, že z krátkého videa si toho pamatují více, a ještě je to baví. Konec dne jsme tedy věnovali diskusi o významu porovnávání různých zdrojů informací a schopnosti pracovat s různými typy zdrojů, tedy kriticky myslet.

5.3.2.5.3 Vláda přemyslovských králů

Tento projektový den se strukturou a uspořádáním aktivit velmi podobal tomu předchozímu. Doplňovali jsme společně další část rodokmenu, shlédli několik dílů z Udatných dějin národa českého a přesunuli svoji pozornost na život ve středověku – na rozdíl v životě lidí ve vesnicích a ve městech, významu církve a architektury.

Žáci dostali do skupin řadu fotografií románských a gotických staveb – jejich úkolem bylo pokusit se je správně roztřídit a vyhledat rozdíly. Jednotlivé postřehy ke gotickému slohu jsme se pokusili správně pojmenovat (lomený oblouk, vitráže, ...), některé žáci dohledali na internetu.

Informace jsme ještě porovnali s textem v učebnici a poté si žáci sami doplnili předpřipravený zápis do sešitu. K jednotlivým gotickým stavbám, které měli žáci k dispozici na fotografiích, jsme ještě přiřadili název a místo, kde památku nalezneme.

V závěrečné reflexi jsme ještě otevřeli téma pseudogotických staveb – žáci zprvu uvedli, že vrchlabský kostel, který stojí hned vedle naší školy, je určitě také postaven v gotickém slohu. Tvrzení jsem záměrně nepopřela, jen jsem žáky vybídla, zda si nechtějí zjistit rok, kdy byl kostel postaven... Žáci si vyhledali tento údaj na internetu a sami přišli na to, že kostel svatého Vavřince byl postaven až o několik století později. Celý proces bádání byl velmi zajímavý nejen pro děti, ale i pro mě samotnou...

5.3.2.5.4 Opakování

Den, který sloužil k ukotvení učiva o rodu Přemyslovců. Žáci měli připraveno ve třídě několik stanovišť s různými pomůckami, pracovními listy a obrazovými kartami. Součástí byla i práce s časovou osou, aktivita „pravda a lež“ (také pomůcka, při které žáci pracují se sebekontrolou) a další didaktické materiály. Žáci měli možnost v průběhu první poloviny projektového dne zopakovat si zábavnou formou své znalosti a o postupu a výběru aktivit si rozhodovali sami. U některých pomůcek se museli střídat, jinde byla žádoucí spolupráce se spolužákem.

Práci s časovou osou a textovými kartičkami jsme pak ještě zopakovali společně. Druhá část výukového dne byla zaměřená výtvarným směrem – žáci dostali za úkol zkusit si vytvořit ve dvojicích gotické vitrážové okno. Po úvodní motivaci nad fotografiemi se žáci pustili do práce – pracovali se skicou, museli se ve dvojicích domluvit na barevnosti a symbolech... Celou práci na vitrážovém okně jsme poté ukončili v průběhu dalšího dne během hodiny výtvarné výchovy.

V reflexi projektového dne žáci uváděli většinou spokojenost při samostatné práci s pomůckami, které pro ně byly nově připravené. Někteří žáci zmiňovali, že se jim jednotliví panovníci pletou a že si některé z pomůcek vyzkouší i v dalších dnech.

5.3.2.5.5 Vláda Lucemburků

Projektový den nazvaný „Vláda Lucemburků“ byl z větší části zaměřen na vládu Jana Lucemburského, Karla IV. a rozkvět našich zemí za jeho vlády. Vládu Václava IV. a Zikmunda jsme záměrně zmínily jen okrajově, nastínily jsme další vývoj v zemi, husitské bouře i vládu Jiřího z Poděbrad – připravily jsme tak žáky na další projektový výukový den mimo třídu, který byl v plánu.

V úvodní části jsme využili práci s textem v učebnici, doplnili jsme společně zápis do sešitu a věnovali se období vlády Karla IV. Ve skupinách se žáci věnovali přípravě krátké prezentace na vybranou stavbu, která byla vystavěna anebo jejíž stavba byla zahájena za vlády Karla IV. Prezentace měly předem danou pomocnou osnovu a společně jsme také připravili kritéria jejich hodnocení.

Pro tuto část práce jsem záměrně využila rozdělení do homogenních pracovních skupin dle jejich schopností. Jednotlivé prezentace byly velmi zdařilé, žáci zmiňovali, že jim velmi pomohla připravená struktura, jakási osnova, která jim pomohla zorientovat

se v poměrně velkém množství textu. Vzájemně si předali ocenění a doporučení pro další práci.

Závěrečná část projektového dne vedená frontálně měla žákům nastínit nejbližší vývoj naší země po smrti Karla IV. až do doby, kdy na trůn nastoupil Jiří z Poděbrad. O něm se již žáci měli dozvědět více v průběhu výjezdového projektového dne následující týden.

5.3.2.6 Poděbrady (duben)

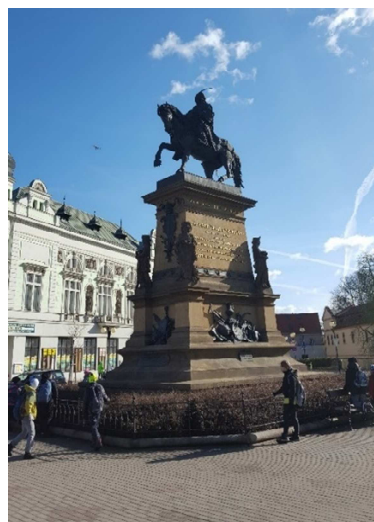
Dubnový tematický celek zahrnoval jen 3 projektové dny, neboť v měsíci dubnu měli žáci velikonoční prázdniny. Projektový den mimo třídu byl naplánován ještě na počátek dubna, kdy jsme mohly očekávat ještě chladné počasí, ale také pozorovat změny v přírodě kolem nás a otevřít téma zemědělství a připravit tak další odbočku z historického tématu.

Do dubna byla zahrnuta tato témata:

- Projektový den v Poděbradech a na hradišti Slavníkovců
- Husité a období po husitských válkách
- Úrodná oblast – zemědělství

5.3.2.6.1 Projektový den v Poděbradech a na hradišti Slavníkovců

Celodenní projektový výlet do Polabí byl zaměřen na více faktů. Z podkrkonošského Vrchlabí jsme vyjeli do nížiny, kde již bylo jaro v plném proudu a žáci měli možnost všimnout si rozdílů v přírodě při přesunu pouhých několika desítek kilometrů. První zastávkou byla návštěva lázeňského města Poděbrady. Protože o Jiřím z Poděbrad neměli žáci téměř žádné informace, pojalý jsme tuto část spíše jako pátrací a objevovací záležitost. Přímo pod pomníkem Jiřího z Poděbrad na náměstí sestavili žáci ve skupinách z několika textových částí jeho životní příběh, který jsme si společně prošli. Velmi pozorně jsme prohlédli sochu a z textových materiálů vyhledali, co znamenají jednotlivé emblémy a symboly a pokusili se je vzájemně vysvětlit.



Obrázek 22 - Poděbrady

Poté jsme se přesunuli do areálu zámku a k řece Labe. Pro řadu žáků bylo Labe ve své podobě v Poděbradech velkým překvapením. Znovu jsme si připomněli pojmy horní, střední a dolní tok řeky. Žáci tak získali přesnější představu a měli možnost prohlédnout si i fungování zdymadla.

Poté jsme se autobusem přesunuli do nedaleké obce Libice nad Cidlinou. V místě původního hradiště si žáci vyzkoušeli dramatizaci události vyvraždění rodu Slavníkovců podle stručných informací, které dostali v textové podobě do skupinek. Jednotlivá vystoupení si žáci vzájemně okomentovali a své výkony ocenili. Při cestě zpět k autobusu jsme se ještě zastavili v místním muzeu a prohlédli si archeologické nálezy z místního hradiště, které bylo osídleno již v době bronzové.



Obrázek 23 - Slavníkovské hradiště, sousoší svatého Vojtěcha a svatého Radima

Společnou reflexi jsme realizovali až druhý den ve třídě. Zpětné vazby byly velmi různorodé a s časovým odstupem se dá konstatovat, že každý si z projektového dne mimo školu odnesl jiný zážitek – ať už to pro někoho byla šířka Labe v Poděbradech, archeologické nálezy v muzeu v Libicích, velikost památníku Jiřího z Poděbrad či učitelkami povolenou hru na „vyvraždění Slavníkovců“. Žáci zmiňovali i poměrně velkou únavu – ač jsme nešli žádné dlouhé pochody, bylo chladné větrné počasí, které tuto únavu umocnilo.

5.3.2.6.2 Husité a období po husitských válkách

V dalším školním projektovém dni jsme se zaměřili na propojení a doplnění informací mezi obdobím vlády Lucemburků a vládou Jiřího z Poděbrad. Pro práci jsme využili textové materiály z učebnice a společně připravili zápis do sešitu. K jednotlivým dílům Udatných dějin národa českého měli žáci připraveny otázky, které zodpovídali a poté jsme je společně zkontrolovali.

V poslední části dne jsme se zaměřili na renesanci, na porovnávání rozdílů mezi gotikou a románským slohem, ale také na změny ve společnosti a významné objevy ve světě. Žáci pracovali s řadou didaktických pomůcek, porovnávali obrazový materiál a vyhledávali neznámá slova v literatuře a na internetu. Den jsme zakončili oblíbenou hrou na pokládání otázek a odpovědí s možností získávat žetony.

V reflexi žáci zmínili, že jim předcházející projektový den v Poděbradech usnadnil porozumět posloupnosti historických událostí. Jednoho žáka dokonce zaujala část o husitských válkách natolik, že druhý den přinesl do školy vlastnoručně vyrobenou atrapu řemdihu.

5.3.2.6.3 Úrodná oblast – zemědělství

Na projektový výlet do Polabí jsme navázali i v dalším školním projektovém dni. Úvodní část jsme zahájili opět nad mapou České republiky. Vyhledali jsme oblast Polabí a žáci zkusili definovat o jakou oblast se vlastně jedná. Pomocí brainstormingu jsme porovnali tamní klimatické podmínky a podmínky u nás v podhůří Krkonoš. Zapátrali jsme v historii, ve kterých oblastech se usadili Slované a proč tomu tak asi bylo...

Poté jsme shromáždili informace z textu o zemědělství ČR a o ekosystému pole. Jednotlivé pracovní skupiny dostaly za úkol vytvořit myšlenkovou mapu. Žáci měli k dispozici také řadu fotografií z ekosystému pole a připravenou jednoduchou aktivitu na poznávání jednotlivých druhů obilovin.

V závěrečné části projektového dne jsme se pokusili shrnout data z jednotlivých myšlenkových map do jedné ucelené a doplnit obrazovým materiálem. Z myšlenkové mapy nakonec žáci vyrobili pomůcku, kterou pak používali v průběhu dalších dnů a týdnů.

5.3.2.7 Říp (květen)

Květnový tematický blok dostal název Říp záměrně. Měl se stát jakýmsi pomyslným uzavřením historického celku, kdy se z vršku Řípu podíváme na tu naši zemi z jiného úhlu pohledu. Z úhlu praotce Čecha – na tu naši zemi zaslíbenou, mlékem a strdím oplývající...Začneme pozorovat krásu přírody kolem nás, seznamovat se s jednotlivým ekosystémy a rozlišovat jednotlivé druhy rostlin a živočichů kolem nás. A nakonec se symbolicky u soutoku Labe s Vltavou rozloučíme s naším celoročním projektem a necháme Labe téct směrem do Ústí nad Labem a dál do Severního moře.

V květnu nás čekaly 3 projektové dny:

- Projektový den na Řípu
- Ekosystém louka, park a okolí lidských obydlí
- Ekosystém rybník, potok a řeka

5.3.2.7.1 Projektový den na Řípu

Na tento projektový den nás doprovodil sám pan ředitel, který nám pomohl i sehrát klíčovou roli. Celodenní projektový den byl sestaven dle modelu E-U-R a v jeho průběhu žáci využili řadu různých zážitkových metod i některé metody kritického myšlení. Podrobný scénář celodenního programu je součástí příloh této diplomové práce.

Do vlastního výstupu na vrchol jsme zakomponovaly řadu dílčích aktivit na rozvoj komunikace, spolupráce a řešení problémových úloh. Ty měly také zpříjemnit výstup na vrchol Řípu, zapojit všechny účastníky a současně limitovat rozdělení kolektivu dvou tříd na fyzicky zdatnější a méně zdatné jedince. Do skupin rozdělení žáci měli za úkol

vyluštit křížovku na téma pověsti o praotci Čechovi, přičemž pro každého účastníka skupiny byla záměrně připravena situace, kdy bude odkázán na pomoc ostatních členů skupiny.



Obrázek 24 - Skupinová práce cestou na vrchol Řípu

Na vlastním vrcholu Řípu jsme obhlédli rotundu a žáci dostali prostor pro vyplnění pracovního listu a dokončení skupinové křížovky.

V závěru pak přišlo velké překvapení, kdy jsme se šli s žáky podívat na vyhlídku – zde již stál praotec Čech (naš pan ředitel v úžasném kostýmu), udivené žáky oslovil a poukázal na krásu naší země, plnou ptáků a zvěře. Vyzdvihl význam našeho státu, práce našich lidí a smysl vzdělávání dalších generací. Tento



Obrázek 25 - Praotec Čech předává své poselství

zážitek byl pro řadu žáků velmi emotivní a zmiňovali ho ještě velmi dlouho.

Cestou zpět do Vrchlabí jsme ještě zastavili u soutoku Labe a Vltavy – symbolicky jsme rozloučili s řekou Labe i s naším celoročním projektem.

5.3.2.7.2 Ekosystém louka, park a okolí lidských obydlí

Věnovat se učivu o ekosystémech pouze ve škole nám nepřišlo příliš efektivní. Opět jsme tedy využily možnosti a domluvily spolupráci s centrem ekologické výchovy Správy KRNP a programu na míru pod vedením odborníka.

Polovina projektového dne byla realizována přímo v zámeckém parku, kde je i velké množství luk a je umístěno v podstatě uprostřed města. Pro žáky byly připraveny zajímavé hry s ekologickou tematikou, v části bloku pracovali samostatně do pracovního listu, v části ve skupinách.

Druhá polovina projektového dne se uskutečnila ve třídě, kde jsme pracovali s pomůckami a trénovali poznávání rostlin a živočichů daných ekosystémů.

V závěrečné reflexi žáci zmínili radost z výuky v parku i to, že si uvědomili, že ekosystém není ohraničená záležitost kapitolou v učebnici, ale že se ekosystémy vzájemně propojují a setkávají.

5.3.2.7.3 Ekosystém rybník, potok a řeka

Pro výuku dalších ekosystémů jsme překvapivě nešli k řece, rybníku ani potoku, ale přímo do prostor muzea Správy KRNAP. Jejich úžasná expozice nesměla naše žáky minout. Doprovod odborníka byl velmi cenný, žákům zodpověděl řadu zajímavých otázek.

V druhé části projektového dne jsme se vrátili do školy, kde jsme poznávali rostliny a živočichy, pracovali s textovým materiálem z učebnice a otevřeli i diskusi o nezbytné ochraně životního prostředí.



Obrázek 26 - V muzeu Správy KRNAP

5.3.2.8 Opouštíme ČR (červen)

Do měsíce června jsme již nedávali žádná konkrétní výuková témata, neboť se obvykle realizují jiné mimoškolní akce, které pravidelně navštěvujeme. Naším cílem bylo smysluplné uzavření projektu, na který žáci rádi vzpomínají a který je oslovil.

V průběhu školního roku jsme byly s kolegyní svědky neuvěřitelných okamžiků, kdy vybrané učivo zaujalo žáka natolik, že si o něm začal sám hledat další informace a měl chuť je sdílet se spolužáky. Velkým překvapením byl například žák s dyslexií, který se natolik nadchl pro historii, že sám od sebe navštívil knihovnu a zapůjčil si literaturu k tomuto tématu a doma začal číst příběhy. Celá řada takových drobných impulzů nám dávala zpětnou vazbu, že výuka projektovou cestou má pro žáky i nás osobně velký smysl. Začaly jsme tedy plánovat i pokračování projektu v 5. třídě.

V posledním měsíci školního roku byly realizovány pouze dva projektové dny:

- Opakování, shrnutí
- Praktický výcvik plavčků – rafting, projekt v 5. třídě

5.3.2.8.1 Opakování, shrnutí

V poslední školní projektový den jsme shrnuli vše, co se týkalo ekosystémů. Pracovali jsme ve skupinách na prezentacích jednotlivých ekosystémů, žáci prezentovali svoje skupinové myšlenkové mapy, které doplnili o obrázky jednotlivých rostlin a živočichů.

Závěrečná reflexe nebyla jen o zpětné vazbě k prezentacím, ale projektu jako celku. Žáci zmiňovali spokojenost s projektem, vzpomínali na řadu zážitků, které jsme společně prožili i na zajímavé informace, které v průběhu projektu zjistili. Společnými silami jsme ještě doplnili zápisy do lodního deníku třídy.

V závěrečné části bloku vešla do třídy paní asistentka, která mě poměrně nahlas oslovila a řekla: „Ivčo, už zase...“. Žáci zbystřili, porozuměli, že se děje něco mimořádného... Moje další otázka však směřovala přímo k nim: „Zahrajeme si hru na JAKO?“. To je signál, po kterém žáci vědí, že přijde něco, co není úplně pravda, ale dovolí nám to hrát si a více si užít nějakou aktivitu. Tento způsob využíváme s žáky i v jiných předmětech, jsou na něj zvyklí a umí s tím pracovat. Tentokrát bylo opravdu důležité se ujistit, že hru na JAKO přijímají.

Pak jsem začala vyprávění o tom, jak facebookovými a emailovými kanály prosáklo ven, že máme přírodovědně vlastivědný projekt „Společně na jedné lodi po Labi“. Fotky a videa se šířila po internetu – někomu se to líbilo, někdo záviděl. Člověk, který se na internetu objevil pod facebookovou přezdívkou „kapitán Hook“ začal atakovat naše osobní stránky nezabezpečenými zprávami, urážkami a komentáři. Má plán a posílá nám video, kde vyhrožuje, že vše dobré a pěkné zničí. Zmiňuje mikrobiologickou nálož, kterou umístí do Českého ráje, aby z něj udělal České peklo.

Zde bylo na místě ošetřit žáky, aby si znovu uvědomili, že jde o aktivitu, hru. V některých z nich video vyvolalo obavy. Bylo to tedy nutné udělat odbočku i k nutné ostražitosti při pohybu po sociálních sítích, třídění a ověřování informací.

Hook avizoval, že nálož bude otevřena v den, kdy jsme měli naplánovaný školní výlet do Českého ráje a jejím působením by došlo k porušení rovnováhy ekosystémů a postupnému rozkladu všeho krásného.



Obrázek 27 - Kapitán Hook

Jedinou možností, jak této zkáze zabránit, je otevření všech 13 náloží v dřevěných soudcích v době, kdy budou ještě nedozrálé a denní světlo a čerstvý vzduch je zlikviduje.

Žáci ihned souhlasili, že se do záchrany pustí a vyběhli do sousední třídy, aby se ujistili, že spolužáci ze 4.A půjdou do výzvy s námi.

Celá akce byla dopředu domluvena s rodiči, žáci netušili, co je v den výletu čeká. Dostali pouze seznam věcí, které si mají sbalit s sebou... O výletu do Českého ráje a o hledání soudků si žáci povídali celý týden. Byli nedočkaví, napjatí a chvílemi to vypadalo, že úplně zapomněli na to, že se jedná o hru na JAKO.

5.3.2.8.2 Praktický výcvik plavčků – rafting, projekt v 5. třídě

Ranní setkání bylo netradiční. Nejprve jsme si totiž pozvali do třídy pouze rodiče, kteří nabídli svoji pomoc a na výlet se rozhodli jet s námi. Pustili jsme jim video kapitána Hooka a rozdali potřebný materiál. Byli to oni, kteří nám pomohli s předstihem rozmístit nálože tak, aby si toho žáci v průběhu putování nevšimli.

Na Malou Skálu nás dopravil autobus. Znovu jsme si vysvětlili, že v průběhu výletu je třeba mít oči dokořán a hledat něco jako soudek. V případě nálezu je třeba se chovat velmi obezřetně. Cestou na Panteon se žákům podařilo nalézt hned dva soudky. Napětí ve skupině rostlo. Na Pantheonu žáky oslovila obsluha stánku se suvenýry a ptala se, proč nosíme námořnické šátky a odkud jsme. Žáci vše vysvětlili a obsluha dodala, že zrovna před dvěma hodinami se po Pantheonu pohyboval zvláštní námořník, vypadal spíše jako pirát a choval se velmi podivně. Během chvíle našli žáci další dva soudky.

Napětí mezi žáky stoupalo. Žáci obsluze položili řadu otázek a dozvěděli se, že pirát zmínil, že plánuje cestu po vodě.

U Jizery otevřeli žáci diskusi, jestli bychom mohli splout řeku na raftech. A to byl prostor pro herecké vystoupení nás dvou učitelek. Předhazovaly jsme, již dopředu liché, argumenty týkající se bezpečnosti, nedostatku financí apod. Zlom přišel ve chvíli, kdy cesta vedla kolem Žluté plovárny – žáci oslovili obsluhu půjčovny raftů a ptali se, zda neviděla kapitána Hooka.

Obsluha potvrdila, že si od něj půjčil zvláštní muž raft s tím, že pokračuje do Dolánek. A pak začala úžasná diskuse. Žáci začali vyjednávat. Nabídli svoji pomoc, za kterou by poté mohli využít raftů a sjet Jizeru až do Dolánek. Velmi působivě popsali, jak zachraňují Český ráj před hrozbou Českého pekla...

Obsluha s návrhem souhlasila a žáci museli nafouknout pumpami všechny rafty v půjčovně. Díky této pomoci se poté nalodili, každá posádka s jedním rodičem, na rafty a spluli jsme až do Dolánek. Cestou jsme, kromě velké zábavy



Obrázek 28 - Vyplouváme

a průběžného osvěžování, sesbírali další soudky. Zážitek to byl velký pro nás všechny.

V Dolánkách rodiče hlídali soudky a žáci pomáhali s nakládáním raftů na přívěs. V tu chvíli se rodiče „odhalili“ – ukázalo se, že jsou celou dobu obdivovateli kapitána Hooka a mají všechny soudky ve svých rukách. Další série aktivit, která vedla k pokusům žáků získat soudky do svých rukou končí v okamžiku, kdy žákům dojde, že bojem se nad zlem zvítězit nedá. Všichni se chytají za ruce, udělají velký kruh kolem povstalců a začínají vysvětlovat... Proč je třeba zachránit přírodu, projekt, co se jim na projektu líbilo, proč se takhle chtějí učit, že to má smysl apod. Emotivnější moment v projektu dosud nebyl.



Obrázek 29 - Počítání soudků

Po několika prvních argumentech odhazují rodiče – piráti – postupně šátky a dávají žákům za pravdu. Zmiňují, že jim vlastně trochu záviděli způsob výuky, že oni sami takovou možnost neměli apod.



Obrázek 30 - Řešení tajenky

Nakonec žáci získávají všech 13 soudků zpět do svých rukou... Skupiny si soudky rozeberou a ve stejném okamžiku je společně otvírají. Uvnitř je kus papíru – jeden z krajů ČR popsáný tajenkou. Tajenkou, která se týká žáků samých. Např. jméno

slečny ze 4.B, která ráda hraje tenis a má doma kotě. Postupným vyřešením tajenek se tak žáci dozvídají hesla – témata, která je budou provázet projektovou výukou v páté třídě.

Závěrečná reflexe byla velmi emotivní. Žáci zmiňovali nadšení z jízdy na raftech, únavu z dlouhého dne, ale zejména radost, že se jim podařilo splnit úkol. Vyjádřili i touhu dozvědět se něco víc o plánovaném projektu pro další školní rok.

5.4 Hodnocení a reflexe

5.4.1 Analýza a porovnání konstruktivistických znaků

K vlastnímu zhodnocení, zda didaktické ztvárnění učiva v našem celoročním projektu vykazuje znaky konstruktivistického vyučování, jsem použila výzkumný nástroj sestavený Elizabeth Murphyovou. Každý z uvedených znaků se pokusím najít v realizovaném vzdělávacím projektu a stručně je připomenout. Pokud bude možné dokázat, že většinu sledovaných ukazatelů v projektu nalezneme, lze o uskutečněném projektu hovořit oprávněně jako o konstruktivisticky vedeném.

- ***Učivo je předkládáno z různých hledisek, učitel využívá různých metod pro prezentaci učiva.***

Lze konstatovat, že s tímto znakem se v průběhu celoročního projektu setkáváme poměrně často. Učitelky připravovaly celou řadu úkolů, které odpovídaly individuálním odlišnostem žáků. Často si žáci mohli zvolit ty úkoly, které jim samotným více vyhovují či je více zajímaví. Výukové metody byly voleny s ohledem na stanovené cíle, podněcovaly zájem, podporovaly myšlení, samostatnost i kreativitu.

- ***Cíle a plány pochází přímo od žáků nebo jsou stanoveny ve spolupráci s učitelem.***

Cíle celoročního projektu byly stanoveny učitelkami a vycházely z platného ŠVP Základní školy V.... Podíl stanovování cílů a plánů žáky byl i v průběhu projektových dní relativně malý. Dílčí cíle měli žáci možnost stanovit si u drobných aktivit skupinového typu či při formování kritérií hodnocení. U řady aktivit si však žáci mohli vybrat, co je zajímavé a uzpůsobit si tak svůj vlastní vzdělávací plán. Pracovat s krátkodobými plány a cíli měli také možnost v týdenních mapách učiva, které zahrnovaly i řadu aktivit k procvičení a ukotvení získaných znalostí a dovedností z přírodovědně vlastivědné oblasti. Do plánování mohli zasáhnout i rodiče, kteří se

podíleli na realizaci některých projektových dní a některá témata podpořili svojí iniciativou a pomohli téma posunout směrem k reálnému životu. Příkladem by mohla být např. exkurze do výrobní společnosti nebo účast rodičů na závěrečném projektovém dnu.

- ***Učitel je v roli kouče, mentora, průvodce, facilitátora a tutora, tedy toho, kdo vyučuje, pomáhá překonat obtíže, připravuje, naznačuje, poskytuje fakta. Učitel uplatňuje takový styl řízení, který je protipólem přikazování a kontroly.***

V rámci projektu se obě učitelky snažily být více průvodcem či partnerem. Pozice garanta pravdy jim obecně není vlastní a dosavadní práci s kolektivem v projektu zúročily. Žáci zvládali skupinovou práci, dokázali živě diskutovat, poskytovat nezraňující zpětnou vazbu a dodržovat pravidla, která si nastavili. V případě jejich porušení také přijali předem dané důsledky svého chování. Bezpečné prostředí ve třídě je zajištěno i přátelskými vazbami mezi dětmi obou tříd i učitelkami. Participace žáků na vytváření třídních pravidel pomáhá učitelům dostat se do pozice, kdy jen dohlíží na dodržování nastavených hranic. Sankce za jejich porušení pak žáci vnímají jen jako předem domluvený důsledek jejich jednání.

- ***Žáci aktivně sledují a řídí vlastní kognitivní činnost – vědí co umí, jak se to učí a proč.***

V projektu poměrně často využívaná metoda E-U-R umožňuje žákům v rámci evokace uvědomit si šíři a hloubku svých vědomostí a propojení s reálným světem mimo školní prostředí. Zajímavé bylo i pozorování žáků při každotýdenní práci v tzv. mapě učiva. Zpočátku měli žáci potíže s organizací práce, ale postupně si každý našel svoji vlastní strategii a práce začala být efektivní. Ve vlastních projektových dnech si žáci mohli vybírat z nabídky úkolů, které jim byly nabízeny.

Využití formativního hodnocení v průběhu celého projektu umožňovalo žákům sledovat svůj vlastní pokrok, efektivně pracovat na svém zlepšení či konstatovat, jaký druh pomoci potřebuje k dosažení stanoveného cíle.

- ***Učení je orientované na žáka, který je ve výuce hlavním činitelem.***

Celý školní rok využívaly učitelky rozličné formy a metody práce. Ty byly voleny záměrně tak, aby podporovaly individuální potřeby dětí a jejich zájmy. Byly podporovány kooperativní činnosti, role učitele byla upozaděna. Stala se spíše rolí moderátora, podněcováče a hlavně partnera.

- ***Učební situace, techniky, obsah a úkoly reprezentují přirozenou komplexnost reality světa – autentické činnosti odrážejí skutečné životní situace.***

Právě ucelenost tématu a zakomponování jednotlivých výukových oblastí do celoročního projektu je silnou stránkou tohoto projektu. Žáci jsou vedeni ke spolupráci, komunikaci a řešení praktických úkolů v návaznosti na svět mimo školní třídy. Projekt je sestaven tak, aby žáci pracovali s informacemi, které mimo školu získají anebo si prakticky ověřovali svoje předpoklady. Celkově staví na podpoře vnitřní motivace každého žáka a tím i větší úspěšnosti při osvojování nových znalostí.

- ***Zdůrazňuje se konstrukce znalostí a ne reprodukce.***

Východiskem projektu je předpoklad, že každý žák o daném tématu něco ví a že dalším krokem v procesu vzdělávání bude jakási úprava poznatku a dostavění určité sítě tak, aby do sebe znalosti logicky zapadaly. Práce žáků byla často zadávána do skupin, přičemž prezentovat a obhajovat dosažené výsledky musel být schopen kterýkoliv člen skupiny. S ohledem na druh práce byla proto kombinována práce v homogenních či heterogenních skupinách. Žáci byli vedeni k úvahám nad danými problémy, k argumentaci a vedení diskusí.

- ***Individuální poznání žáka se proměňuje díky vyjednávání, spolupráci a sociální zkušenosti – díky kooperativnímu učení.***

Velmi preferovanou formou práce bylo právě kooperativní vyučování. Ať již šlo o práci v homogenních a heterogenních skupinách, vždy byla nastavena pravidla této práce tak, aby všichni její členové měli ze společné práce užitek. Projekt respektoval přirozenou touhu dětí komunikovat a ochotu učit se jeden od druhého. Učitelky také kladly důraz na poskytování konstruktivní zpětné vazby mezi účastníky skupin nejen v průběhu projektu, ale i ve všech jiných předmětech, což zásadně podpořilo pocit sounáležitosti nejen mezi dětmi ve třídě, ale napříč oběma třídami.

- ***Žákovy předchozí znalosti, domněnky, názory a stanoviska jsou zahrnuty do (re)konstrukčního procesu.***

Učitelky jsou si vědomy skutečnosti, že efektivní učení je vhodné začít vybavením si předchozích znalostí a strukturováním těchto představ k učebnímu tématu dřív, než se

začne s jeho studiem. Děti se učí formulovat své názory, na jejichž základě se poté může dané schéma rekonstruovat do nové podoby. V projektu byla metoda třífázového vyučování využívána velmi často.

- ***Klade se důraz na řešení problémů jako na didaktickou metodu, při které se zapojuje myšlení vyššího řádu a dochází k hlubokému porozumění.***

Ačkoli se na první pohled zdá, že problémové vyučování v projektu nebylo zapojeno, považujeme za vhodné zaměřit se spíše na hlavní vzdělávací cíl této metody. Tím je jednoznačně rozvoj kognitivních dovedností žáka, tedy rozvoj myšlení, hodnocení a tvořivosti. V průběhu vzdělávacího projektu se žáci setkávali s různými situacemi, které rozvíjely tyto dovednosti, ač by se souhrnně jako problémové vyučování označit nedaly. Kladení otevřených otázek, práce s rozličnými pomůckami, sebekontrola, obhajoba vlastních názorů vycházejících z porozumění tématu – toto všechno jsou kroky, které podporují rozvoj kompetence k řešení problémů a byly v projektu často využívány.

- ***Chyba je respektována, zprostředkuje příležitost pro vhled do žákových předchozích znalostí – s chybou se pracuje.***

„Chyba je kámoška“ – tvrzení, které používají obě učitelky a ujalo se velmi rychle i u žáků. Práce s chybou nebyla jen součástí tohoto projektu, ale prostupuje jejich výukou napříč. Žáci si v rámci zpětné vazby často sdělují, v čem a kdy chybovali, učí se formulovat stanovisko a předávají ho vlastně jako radu svým spolužákům. Takové informace děti mnohem snáze přijmou za své.

- ***Zkoumání je využíváno jako nejlepší přístup k povzbuzení žáků k nezávislému získávání znalostí a dosahování cílů.***

Základní tezí projektu je učení prožitkem – žáci mají možnost navštívit místa různých historických událostí, zdramatizovat si je, vyzkoušet si ověřit vlastní domněnky v praxi, tedy učit se prostřednictvím vlastní činnosti. Řadu z témat bylo možné navázat na události běžného života (místní samospráva, ...).

- ***Žáci mají příležitost k „učňovskému učení“ (jednota praktických úkolů a rozvoje schopností a znalostí za pomoci učitele).***

Pojem „učňovské učení“ není nikde v projektu zmíněn. Můžeme tedy jen tušit, že mu odpovídá vzor učitele, který ale není mentorem, garantem pravdy, ale spíše rádcem, pomocníkem a průvodcem na cestě poznání. Učitelky zde nepůsobily jako předkladatelé hotových znalostí, ale připravovaly prostředí tak, aby se žáci mohli učit z vlastní zkušenosti v průběhu vlastní činnosti.

- ***Jednota znalostí je reflektována v zaměření na vztahy mezi známými pojmy a na mezipředmětové vztahy v souvislosti s novým učivem.***

V rámci projektu byla vytvořena celá řada situací, kdy měli žáci možnost uvědomit si souvislosti mezi novým učivem a tím, co už o daném tématu vědí. Byly připraveny také situace, kdy se žáci učili prostřednictvím vlastní činnosti a vlastního pozorování. V průběhu celého školního roku se učitelky snažily zprostředkovat souvislosti mezi tématy a předměty tak, aby co nejvíce odpovídaly skutečnému světu mimo školní třídy. I celé téma projektu, které kopírovalo směr toku řeky Labe, řeky, která protéká místem jejich bydliště, má logickou posloupnost a odpovídá přirozeným vazbám v učivu.

- ***Učitel upřednostňuje kooperativní styl učení, aby žáci měli možnost vnímat alternativní názory – úkoly musí být takové, aby umožňovaly kooperativní činnosti.***

Činnosti v průběhu projektových dní byly z velké části organizovány tak, aby bylo možné využít kooperativního učení. Nejen kvůli učení, ale zejména kvůli podpoře sociálních dovedností. Žáci pracovali v přátelských i pracovních skupinách, tří až šestičlenných, tak, aby práce byla po všech stránkách co nejvíce efektivní. Velmi často byli žáci podporováni v argumentaci, komunikaci s ostatními, volbě efektivní strategie a smysluplným rozdělení rolí.

- ***Žákům je poskytována pomoc při překonávání limitů svých schopností – podpůrné rozvíjející vyučování.***

Kooperativní způsob práce hojně využívaný v průběhu celého školního roku dával bezpochyby učitelkám možnost věnovat se žákům, kteří potřebují individuální podporu. Největší časový prostor pro individuální práci s dětmi měly učitelky v čase, kdy se žáci věnovali práci v mapě učiva. Tedy v době, kdy žáci pracují samostatně či ve dvojicích.

Podpora růstu každého žáka s ohledem na jeho vývojovou úroveň je zcela jistě umožněna i díky bezpečnému klimatu ve třídě a roli učitele. Tedy učitele podporujícího, partnerského a nápomocného...

- ***Hodnocení je komplexní, předmětem je široké spektrum žakovských produktů.***

Hodnocení v projektu bylo ve své podstatě dvojího charakteru. Hodnocení pomocí kontrolních testů na konci každého tematického bloku vycházelo z obvyklého porovnávání výsledků žáka s předem stanovenými kritérii, tedy i srovnávání žáků mezi sebou.

Mnohem častější ale bylo hodnocení formální, tedy hodnocení výsledků práce žáka ve skupině, hodnocení celého pracovního procesu žáka v průběhu jednotlivých aktivit a také hodnocení jeho portfolia. Zpětnovazební proces probíhal ve spolupráci se všemi aktéry výuky – učitelem, žáky i rodiči žáků (nejen v průběhu tripartitních schůzek). To vše vede žáka k uvědomění si vlastního pokroku, svého vývoje a budování zdravého sebevědomí a sebejistoty.

- ***Primární data zprostředkovávají odkaz na reálný svět a jeho souvislost s učivem.***

Žákům byly po celou dobu k dispozici autentické materiály pro výuku. Učitelky zajistily celou řadu encyklopedií, odborných materiálů (většinou z KRNP) do třídní knihovny, žáci mohli využívat počítač s připojením na internet, velké množství didaktických pomůcek a materiálů, které odkazovaly na reálný svět. Všechny výjezdové projektové dny byly přesně cíleny na propojení učiva se světem mimo školní třídy.

5.4.2 Reflexe autorky

Do vlastní přípravy projektu jsme s kolegyní nastoupily s obrovským nadšením a chutí do práce. Věděly jsme, proč chceme projekt dělat a tušily jsme, že nás čeká velký kus práce. Práce, která nám však dávala smysl...

Časová a organizační náročnost

Samotné plánování bylo časově náročné – rámcový plán na rok jsme postupně konkretizovaly, optimalizovaly a průběžně přizpůsobovaly novým skutečnostem, aktuální situaci či nečekaným možnostem. Průběžně jsme ho také více propojovaly s dalšími předměty, zejména s českým jazykem a výtvarnou výchovou.

I vlastní realizace zabrala velké množství času. Z většiny výjezdových dní jsme se vraceli později, než by končila vlastní výuka, ale k našemu milému překvapení to nebylo nikomu nepříjemné, účast dětí rodiče podporovali.

Připravit na každý týden dílčí projekt bylo také organizačně náročné. Naši nespornou výhodou byla skvěle nastavená spolupráce, schopnost komunikovat, diskutovat a ochota připravovat se na výuku inovativním způsobem. Velké množství volného času nám zabrala i vlastní výroba různých druhů a typů pomůcek, se kterými žáci manipulovali a mohli svůj výkon sami ohodnotit díky sebekontrolé. Začaly jsme si vyrábět i vložené karty do pracovních Logico piccolo destiček, puzzle, lotta apod. Každý týden jsme pro děti připravovaly i tzv. mapy učiva – přehled úkolů, které měly povinně splnit v průběhu pracovního týdne. Bylo proto třeba mít poměrně přesně nachystané přípravy i na ostatní předměty v celém týdnu.

Zajímavé bylo i navázání užší spolupráce s ekologickou sekcí Správy KRNAP. Jejich programy jsou velmi různorodé a pedagogové velmi flexibilní. Dokázali pro nás uzpůsobit řadu programů nejen obsahově, ale i časově a kapacitně. Přitom jejich zapojení do projektu nebylo finančně nedosažitelné – cca 10-20 Kč/žáka.

Obecně mohu konstatovat, že všechny do projektu zapojené organizace a osoby projekt podporovaly a oceňovaly naši snahu využít jiné metody a možnosti výuky. O našem projektu bylo možné dočíst se i v časopisu Krkonoše a místním měsíčníku Puls. Nespornou výhodou byla i podpora vedení školy a pana ředitele osobně. Zúčastnil se s námi prvního i předposledního projektového dne, přičemž v obou ztvárnil důležitou roli.

Zpětná vazba od žáků

Zpětnou vazbu od žáků jsme dostávaly průběžně. Každý projektový den jsme končili reflexí a o projektu jsme si povídali i v průběhu celého týdne. Žáci se poměrně často vraceli k zážitkům a některé aktivity si přáli opakovat. Práce s pomůckami, které jsme s kolegyní k jednotlivým přírodovědně-vlastivědným tématům vyrobily, byla součástí map učiva a žáci s nimi v průběhu celého týdne pracovali. S vědomím, že je v jejich zájmu s pomůckou zodpovědně pracovat a podle sebekontroly usměrnit svoji další práci.

Ve zpětné vazbě se žáci nepříliš kladně stavěli k tématům demokratického uspořádání státu, zejména pro řadu cizích slov, někteří žáci zmiňovali, že je to pro ně

těžko pochopitelné a složité. Naopak mezi oblíbená patřila historická témata (zejména pravěk, Přemyslovci, Karel IV.). Jednoznačné bylo ale nadšení z projektových dní mimo třídu. Žáci vnímali celodenní práci mimo školu spíše jako výlet, pyšně nosili námořnické šátky, které dostali z rukou pana ředitele u pramene Labe. Často také o projektu mluvili s lidmi ze svého okolí či při vhodné příležitosti ve škole. Ať již šlo o setkání s profesorem Hejným, který navštívil naši školu, s hráči HC Vrchlabí, kteří přišli pozvat žáky na play off, paní knihovnici či řidičům autobusu. Z jejich projevu byla evidentní spokojenost a radost z netradiční možnosti.

Zajímavá byla i ochota žáků samostatně pracovat v našem třídním lodním deníku. Žáci sami přicházeli s nápady, co všechno bychom do deníku mohli zapsat. Byli schopni se domluvit na formě zápisu, rozdělení práce a vlastní realizaci. A to byly okamžiky, ze kterých jsem měla opravdu velkou radost.

Zpětná vazba od rodičů

Zpětné vazby od rodičů se nám dostávalo také průběžně. S rodiči máme nastavený poměrně blízký vztah, komunikujeme často. Za celý školní rok jsme s kolegyní nečelily jediné negativní připomínce či kritice. Naopak podpora a nabídka pomoci přicházela velmi často. Nejen v průběhu projektové výuky, ale i mimo ni. V okamžiku, kdy jsme rodičům nastínily naši úvahu jet s dětmi na raftech a požádaly je o pomoc s doprovodem, zájem byl natolik velký, že jsme nakonec vzaly jen prvních deset, kteří se nám přihlásili.

V situacích, kdy jsme s rodiči hovořily osobně či mailem, zmiňovali velkou podporu a nadšení. Někdy přišel i děkovný mail za realizovanou projektovou výuku, která konkrétního žáka velmi zaujala.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo ilustrovat principy konstruktivisticky vedené výuky ve vybraném tématu učiva 1. stupně základní školy.

Teoretická část byla založena na představení historických východisek pro konstruktivisticky vedenou výuku a východisek pro vzdělávání v České republice. Všíhá si také aktuálních tendencí a přístupů ve vzdělávání.

Praktická část vychází z teoretických poznatků a představuje realizovaný dlouhodobý projekt ve všech jeho fázích. Tento přírodovědně vlastivědný projekt realizovaný ve školním roce 2016/2017 na Základní škole V... byl v této diplomové práci představen jako možná inspirace pro pedagogy, kteří se, díky současné školské koncepci, odhodlávají pustit se do inovativních projektů a aktivit.

Analýzou jeho cílů, metod a forem práce a jeho porovnáním se základními znaky konstruktivisticky vedené výuky pomocí nástroje sestaveného Elizabeth Murphyovou můžeme s jistotou tvrdit, že celý projekt je postaven na konstruktivistických základech. Je průkazná aktivní činnost žáků, kteří nově získané poznatky individuálně zahrnují do existujících schémat či si vytváří schémata nová. Projekt jim dává smysl, pracují s výrazným podílem vnitřní motivace a touhou poznávat a dozvídat se. Žáci, rodiče a pedagogové jsou zde partnery, plují „na jedné lodi“ a jsou efektivně zapojeni do celého vzdělávacího procesu. Pedagog je zde partnerem, jakýmsi průvodcem na cestě poznání. Není garantem pravdy, dovolí si nevědět bez pocitu selhání před žáky. Hodnocení projektu je založené na kombinaci obvyklé klasifikace, odpovídající klasifikačnímu řádu uvedeném v ŠVP konkrétní základní školy, a také na hodnocení širokého spektra žákovských produktů, dle předem daných kritérií (společně žáky a pedagogem).

Nelze předpokládat, že se projekt stane předlohou, kterou by mohli jako šablonu využít další vyučující. Ani to nebylo záměrem. Ale pokud by se stal inspirací anebo pomohl v rozhodnutí jednoho jediného pedagoga ke změně uvažování a přístupu ke vzdělávacímu procesu, pak práce naplnila svůj účel.

Vnímáme, že základ fungující společnosti mohou tvořit lidé, jež jsou ochotni převzít zodpovědnost za své chování a činy. Právě proto je třeba vést žáky k tomu, aby přikládali velký význam vztahům, směrem k druhým volili správná slova a uměli projevit svůj názor a emoce. Propojení skrz projektovou výuku je jednou z možných cest. Ačkoliv tato pedagogická snaha není tou nejjednodušší, má velký smysl.

Seznam použitých zdrojů

BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.

ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D., 2016. *Efektivní učení: Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0479-5.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F., 2009. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy ve vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-397-0.

KASÍKOVÁ, H., 2004. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOVALIKOVÁ, S., 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-0-7.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., 2003. *Začít spolu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-906-4

MAŇÁK, J. a kol. 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, J., 2003. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU. ISBN: 80-210-3123-9

MAZÁČOVÁ, N., 2008. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole. studijní text pro distanční studium*. Praha: PdF UK. ISBN 978-80-7290-373-3

61 s.

MAZÁČOVÁ, N., 2014. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: PdF UK. ISBN 978-80-7290-677-2

NOVÁČKOVÁ, J., 2015. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVOTNÁ, J., JURČÍKOVÁ, J., 2012. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-239-0.

- PRŮCHA, J., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SPIPKOVÁ, V. a kol., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠIKULOVÁ, R., 2013. *Didaktika primární školy*. Ústí n. L.: UJEP. ISBN 978-80-7414-594-0
- TONUCCI, F., 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pdf UK. ISBN 80-9010-65-1-X
- VYGOTSKIJ, L. S., 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1258-4
- ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0

Elektronické zdroje:

- KORCOVÁ, K. (2006). *Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole*. [online]. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. [vid.15. 11. 2019]. ISBN 80-210-4143-9. Dostupné z:
<https://docplayer.cz/40186587-Konstruktivismus-v-inovativnich-vzdelavacich-programech-v-ceske-skole.html>
- KORCOVÁ, K. (2006). *Učí učitelé konstruktivisticky?* [online]. Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 15. konference ČAPV. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. [vid.1. 11. 2019]. ISBN 978-80-7040-991-6. Dostupné z:
https://is.muni.cz/el/1421/jaro2008/UZB003/um/4429574/Uci_ucitele_konstruktivisticky.pdf

LOJDOVÁ, K. (2012). *Projektové vyučování. Skripta ke kurzu 13. 12. 2012.* [online] [vid. 20.10.2019]. Dostupné z:

https://katkalojdova.weebly.com/uploads/2/4/3/0/24306750/projektove_vyucovani.pdf

MOLNÁR, J., SCHUBERTOVÁ, S., VANĚK, V., (2007). *Konstruktivismus ve vyučování matematice.* [online]. [vid. 15.8.2019]. Dostupné z

http://esfmoduly.upol.cz/texty/konstr_m.pdf

MURPHY, E. (1997). *Konstruktivistický kontrolní list.* [online]. [vid. 20.10.2019].

Dostupné z <http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle4.html>

NEZVALOVÁ, D. a HRBÁČKOVÁ, K., (2006). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání.* [online]. [vid. 15.8.2019]. ISBN 80-244-1258-6. Dostupné z http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf

SPIPKOVÁ, V., 1996. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol.* *Pedagogika*, č. 2., str. 135-146. [vid. 20.10.2019]. ISSN 0031-3815. Dostupné z

<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2935&lang=cs>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Aktualizovaný text RVP ZV – s účinností od 1. 9. 2017. In: . Praha, 2017. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 15.8.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Časopisy:

KUŘINA, F., *Vzdělávací a poznávací proces.* *Pedagogika*. 2001. 3, s. 264–276. ISSN 2336-276.

VYBÍRAL, M., *Cesta k domovu (pokus o konstruktivistický přístup k jednomu tématu vlastivědy).* *Pedagogika*. 1995. 4, s. 350 – 362. ISSN 2336-2189

Seznam příloh

- Příloha 1: Harmonogram témat dlouhodobého výukového projektu
- Příloha 2: Prezentace dlouhodobého výukového projektu rodičům
- Příloha 3: Příprava na projektový den „Úvod do tématu“
- Příloha 4: Příprava na projektový den „Výlet k prameni Labe“
- Příloha 5: Příprava na projektový den na Řípu
- Příloha 6: Ukázky z žákovského sešitu (portfolio)
- Příloha 7: Ukázky z lodního deníku
- Příloha 8: Zajímavé vzpomínky na projekt na fotografiích

Příloha 1: Harmonogram témat dlouhodobého výukového projektu

	Číslo a název kapitoly v učebnicích vydavatelství Nová škola		
	VL – geografie	VL – historie	Př
<p>Pramen Labe</p> <p>Září</p> <p>4 projektové dny</p> <p><i>Úvod do tématu</i></p> <p><i>Výlet k pramenu Labe</i></p> <p><i>Shrnutí poznatků z cesty</i></p> <p><i>Živá příroda</i></p>	<p>4. Mapy a plány – čtení, měřítko, vysvětlivky</p>	<p>1. Malá kapitola o čase</p> <ul style="list-style-type: none"> - oběh Země kolem Slunce - oběh Měsíce kolem Země - rotace Země kolem své osy 	<p>1. Příroda živá a neživá</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozdělení - ekosystém
	<p>5. Orientace v krajině – kompas, buzola, GPS</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientace podle mapy 		<p>2. Živé organismy</p> <ul style="list-style-type: none"> - houby - rostliny – vlastnosti, dělení rostlin, dělení rostlin dle místa a užitku - živočichové – vlastnosti, dělení, potravní vazby
	<p>14. V našem kraji</p> <ul style="list-style-type: none"> - info o místě, kraji, jeho poloha, řeky v kraji - jízdní řád autobusu 		

<p>Špindlerův Mlýn</p> <p>Říjen</p> <p>3 projektové dny</p> <p><i>Ekosystém les, chráněná území ČR</i></p>	<p>12. Chraňme přírodu</p> <ul style="list-style-type: none"> - CHKO, NP - značky pro zásady chování <p>VL uč. s. 44</p> <p>VL PS s. 23-24</p>		<p>6.Člověk a příroda</p> <ul style="list-style-type: none"> - význam půdy, lesů, vodních ploch - jak chránit přírodu <p>Př. uč. s. 70-72</p> <p>Pr. PS s. 30-31</p>
<p><i>Historie Krkonoš, osídlení, horská služba</i></p> <p><i>Neživá příroda – voda, vodstvo ČR</i></p>	<p>7.Vodstvo ČR</p> <ul style="list-style-type: none"> - povrchová a podpovrchová voda - řeky a potoky (pramen, přítok ...) - práce s mapou - vodní nádrže - povodí, úmoří <p>VL uč. s. 28-31</p> <p>VL PS s. 16-17</p>		<p>3.Živá příroda od podzimu do zimy</p> <ul style="list-style-type: none"> - ekosystém les - rostliny našich lesů - živočichové našich lesů <p>Př uč. s. 18-29</p>
<p>Vrchlabí</p> <p>Listopad</p> <p>4 projektové dny</p> <p><i>Neživá příroda – horniny a minerály</i></p>	<p>10.Nerostné suroviny</p> <ul style="list-style-type: none"> - členění nerostných surovin - zpracování, těžba 	<p>1.Malá kapitola o čase</p> <ul style="list-style-type: none"> - označení let v kalendáři - století, tisíciletí - narození Krista jako počátek letopočtu 	<p>4.Neživá příroda</p> <ul style="list-style-type: none"> - vzduch, voda, koloběh vody v přírodě - minerály a horniny - vlastnosti látek (délka, hmotnost,

			teplota + převody jednotek)
<i>Průmysl ČR a exkurze do výrobní firmy</i>	1.Naše vlast – ČR - poloha ČR - ČR jako součást EU		
<i>Vlastnosti látek</i>	- obyvatelé ČR		
<i>Kraje ČR</i>	- členění ČR		
	2.Kraje a krajská města		
Dvůr Králové nad Labem	3.ČR – demokratický stát - způsob řízení našeho státu - významné osobnosti - parlament, vláda, senát - zákony - státní symboly - státní svátky	2.České země v pravěku - doba kamenná, bronzová, železná - Keltové VV – tlupa, lovci mamutů, skalní malby ČJ – E.Štorch - Lovci mamutů	
Prosinec			
<i>3 pilíře demokracie</i>			
<i>Místní samospráva – setkání na Městském úřadu</i>			
<i>Plavba proti proudu času</i>			
		3.Příchod Slovanů	
Leden		4.Sámův kmenový svaz	

<p>3 projektové dny</p> <p><i>Opakování</i></p> <p><i>Exkurze – ZOO</i></p> <p><i>Dvůr Králové</i> <i>(galerie Z.Buriana)</i></p> <p><i>Po stopách našich předků</i></p>		<p>5.Naše nejstarší minulost v pověstech</p>	
		<p>6.Velkomoravská říše</p>	
<p>Polabí</p> <p>Únor, březen</p> <p>5 projektových dní</p> <p><i>Přemyslovská knížata, Konstantin a Metoděj</i></p> <p><i>Vláda přemyslovských knížat</i></p> <p><i>Vláda přemyslovských králů</i></p>	<p>6.Povrch ČR</p>	<p>7.Vznik Českého státu, vláda přemyslovských knížat</p>	
		<p>8.Život za vlády prvních Přemyslovců</p>	
		<p>9.Vznik Českého království, vláda přemyslovských králů</p>	
		<p>10. Český stát za vlády Lucemburků</p>	
		<p>11.Život ve středověku</p>	

<p><i>Opakování</i></p> <p><i>Vláda Lucemburků</i></p>			
<p>Poděbrady</p> <p>Duben</p> <p>3 projektové dny</p> <p><i>Výlet do Poděbrad a na hradiště Slavnikovců</i></p> <p><i>Husité a období po husitských válkách</i></p> <p><i>Úrodná oblast – zemědělství</i></p>	<p>9.Půda a zemědělství</p>	<p>12.Husitské války</p> <p>13.České země po husitských válkách</p>	<p>5. Živá příroda od jara do léta</p> <p>- ekosystém pole</p>
<p>Říp</p> <p>Květen</p> <p>3 projektové dny</p> <p><i>Výlet na Říp</i></p>		<p>14.První Habsburkové na českém trůně</p>	<p>5. Živá příroda od jara do léta</p> <p>- ekosystém okolí lidských obydlí</p> <p>- ekosystém louka</p> <p>- ekosystém park</p>

<p><i>Ekosystém louka, park a okolí lidských obydlí</i></p> <p><i>Ekosystém rybník, potok a řeka</i></p>			<p>- ekosystém rybník</p> <p>- ekosystém potok a řeka</p>
<p>Opouštíme ČR</p> <p>Červen</p> <p>2 projektové dny</p> <p><i>Opakování, shrnutí</i></p> <p><i>Praktický výcvik plavčků – rafting, odhalení témat pro projekt v 5. třídě</i></p>			
<p>Kapitoly, jež byly uchopeny jako průřezové téma a prolínaly se celým projektem</p>	<p>8.Počasí a podnebí</p>		
	<p>13.Cestujeme po naší vlasti</p>		

Příloha 2: Prezentace dlouhodobého výukového projektu rodičům

„Společně na jedné lodi po Labi“



„Společně na jedné lodi po Labi“

Cíl projektu:

- propojit jednotlivé informace o regionu (vlastivědné, historické,...)
- naučit se pracovat s informacemi – vyhodnocovat, třídít, zaujímat stanoviska, umět si je obhájit, respektovat jiná stanoviska
- získat vztah k místu, ze kterého pocházím a prohlubovat vlastenectví
- zapojit co nejvíce smyslů ve výuce
- podpořit vnitřní motivaci dětí k učení
- podpořit a rozvíjet kooperativní učení

„Společně na jedné lodi po Labi“

Východiska:

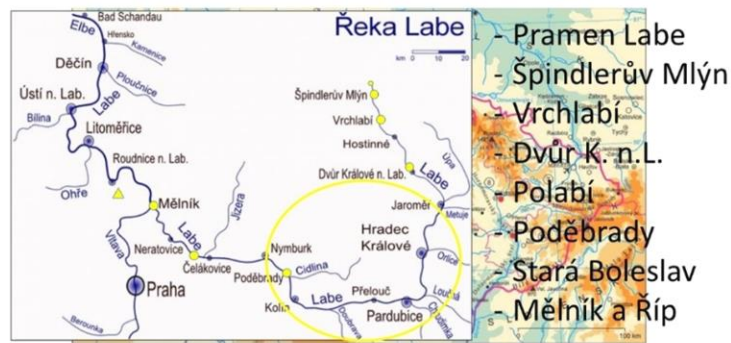
- konstruktivistická pedagogika – využíváme třífázový model vyučování
 - E Evokace
 - U Uvědomění si informací
 - R Reflexe
- respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování

„Společně na jedné lodi po Labi“

Použité metody:

- brainstorming
- volné psaní
- myšlenková mapa
- pětílístek
- kostka
- klíčová slova
- zpřeházené věty
- V. CH. D.
 - Vím
 - Chci se dozvědět
 - Dozvěděl jsem se

„Společně na jedné lodi po Labi“



„Společně na jedné lodi po Labi“ – pramen Labe

Projektový den ve třídě:

- Sluneční soustava – jednotlivé planety, velikost, ...
- Země – globus, vznik map, kontinenty ...
- Evropa – ČR jako součást, sousedící státy ...
- Česká republika – mapa, světové strany, měřítko, topogr. značky ...
- Krkonoše – „výlet nanečisto“ – co s sebou, co potřebují vědět, určí vzdálenost ze Zlatého návrší k prameni Labe a poté do Špindlerova Mlýna, jak dlouho bude výlet trvat, autobusy ...

„Společně na jedné lodi po Labi“ – pramen Labe

Projektový den mimo třídu:

- vlastní realizace projektu dětí
- doprovod pracovníka KRNAP
- lokální výjimečnosti – geografického, geomorfologického, historického, přírodního charakteru...; KRNAP
- fotorallye
- lodní deník
- vyhodnocení vlastního projektu (sebereflexe)

„Společně na jedné lodi po Labi“ – pramen Labe

Projektové dny ve třídě (2 dny):

- vyhodnocení projektu po realizační stránce (dodržení pravidel, timemanagement, ...)
- co jsme viděli – kategorizace (živá/ neživá příroda)
- ekosystém
- živé organismy – houby, rostliny, živočichové (propojení s fotorallye)

po proudu Labe doplujeme do Špindlerova Mlýna (další projekt)

Příloha 3: Příprava na projektový den „Úvod do tématu“

Úvod do tématu

Téma projektového dne:

Kde jsme? Tady!

Vesmír – Sluneční soustava – Země – ČR jako srdce Evropy – Krkonoše – Vrchlabí

Výchovně vzdělávací cíle:

Zapamatovat – vyjmenuje planety Sluneční soustavy ve správném pořadí, vyjmenuje jednotlivé kontinenty na Zemi, určí polohu České republiky na mapě Evropy, vyjmenuje sousední státy

Porozumět – určí světové strany s využitím buzoly, využije měřítko mapy pro výpočet odhadu vzdálenosti, dokáže se orientovat v mapě

Aplikovat – navrhne vhodnou trasu pro pěší výlet, naplánuje zastávky, vyhledá autobusové spojení

Klíčové kompetence:

k učení – využívá různé metody pro efektivní učení, vyhledává a třídí informace, operuje s obecně užívanými termíny, pojmy a symboly, poznává smysl a cíl učení

k řešení problému – promýšlí a plánuje způsob řešení, nenechá se odradit případným nezdarem, je schopen obhájit svoje rozhodnutí

komunikativní – naslouchá druhým, zapojuje se do diskuse, argumentuje

sociální a personální – spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření příjemné atmosféry v týmu, přispívá k diskusi, chápe potřebu efektivně spolupracovat na řešení úkolu

občanská – spolupracuje ve skupině, nikoho neodmítá

pracovní – rozezná dobře splněný úkol

Očekávané výstupy: Vyjmenuje planety Sluneční soustavy ve správném pořadí, najde na mapě Evropy Českou republiku, vyjmenuje sousední státy České republiky, orientuje se v mapě České republiky, určí světové strany, orientuje se v mapě Krkonoš, naplánuje výlet k prameni Labe

Struktura projektového dne:

Téma	Aktivita	Poznámky a pomůcky
Sluneční soustava ve vesmíru	Klíčová otázka: „Kde jsme?“ ... ve třídě, ve škole, v České republice, ... ve vesmíru	Práce na elipse Evokace
	http://www.solarsystemscope.com/	Shlédnutí – upozornit případně na ubíhající čas na obrazovce
	planety Sluneční soustavy <i>- každá skupina vyhledá důležité informace a poté je prezentuje třídě</i>	Skupinová práce, připomenout pravidla práce, role ve skupině, prezentace Pomůcky – Montessori karty, učebnice, encyklopedie, internet
	Pracovní list <i>– zakreslení planet, barvy, názvy, vlepít do sešitu</i>	Samostatná práce s využitím materiálů, které připravily pracovní skupiny Pomůcky – pracovní list
	Shrnutí – aktivita pravda nebo lež	Třídu rozdělit na 2 skupiny, otázka vždy z jedné skupiny do

	<p>- každý žák vysloví „tvrzení“ – např. „Země je středem Sluneční soustavy“ a vyvolá kamaráda ze třídy. Ten odpoví, zda jde o pravdivé či lživé tvrzení a případně dovysvětlí či přidá další zajímavou informaci</p>	<p>druhé, vystřídají se všichni, mohou se poradit, popř. přidat doplňující informace</p>
	<p>- UČ. VL dějepis – „Malá kapitola o čase“ – str.4</p> <p>- PS. VL dějepis – str. 5, otázky a úkoly cv. 1</p>	<p>Samostatná práce</p>
Země	<p>Globus – zmenšený model Země</p> <p>- prohlédnout, co znamenají barvy, co zde najdeme</p>	<p>Pomůcky: globusy</p> <p>Diskuse</p>
	<p>Modelace miniglobusu</p> <p>- každý si zkusí vytvořit z modelíny vlastní globus</p>	<p>Pomůcky: modelína, podložky</p> <p>Samostatná práce</p>
	<p>„Jak z 3D udělám 2D“</p> <p>- pojem 3D a 2D, atlas, mapa</p> <p>- zploštění jejich planety</p>	<p>Pomůcky: atlas, nástěnná mapa, encyklopedie</p>
	<p>Vyjmenovat jednotlivé kontinenty</p>	<p>Práce ve dvojici</p>
ČR součástí Evropy	<p>Montessori puzzle</p> <p>- umístit vybrané vlajky evropských států na správné místo, zemi pojmenovat</p>	<p>Práce ve skupině</p> <p>Pomůcky: modelína, párátko, vlajky některých států Evropy, atlasy, encyklopedie, internet</p>
	<p>Slepá mapa Evropy</p> <p>- vybarvit ČR a vlepít do sešitu</p>	<p>Samostatná práce</p>

	<p>- PS VL zeměpis – str. 29 – vystříhnout přílohu č. 1 a 2 a vlepít do sešitu</p>	Samostatná práce, sdílení ve dvojici
Mapa ČR	<p>Opakování určení světových stran</p> <p>- opakování práce s buzolou</p> <p>– úvodní hádanka UČ. VL str. 11, cv. 1 a, b</p>	Práce ve dvojici Společná kontrola
	<p>Práce s mapou ČR: PL s úkoly typu: „Mělník je na ___ od Prahy...“</p> <p>- <i>po společné kontrole vlepít do sešitu</i></p>	Práce ve dvojicích
	<p>Měřítko mapy</p> <p>- <i>Co udává, proč se používá</i></p>	Evokace
	<p>Přepočet a ověření</p> <p>- <i>žáci si zkusí pomocí pravítka přeměřit vzdálenost mezi městy a pomocí měřítka zjistit jeho přibližnou vzdálenost ve skutečnosti</i></p> <p>- <i>kontrola na internetu</i></p> <p>- „Proč jsou přepočty orientační?“ – <i>pojem vzdušná čára, ...</i></p> <p>- <i>obvyklé topografické značky (k čemu slouží, kdo jaké zná)</i></p> <p>- <i>hra k poznávání topografických značek „Myslím si ...“</i></p>	Samostatná práce Společná diskuse
		Aktivita pro dvojice

Výlet nanečisto	<p>Na mapě Krkonoš najdeme pramen Labe</p> <p><i>- úkolem je naplánovat skutečný výlet</i></p> <p><i>(Urči vzdálenost ze Zlatého návrší na pramen Labe, urči vzdálenost od pramenu Labe do Špindlerova Mlýna, na jakém území se budeme pohybovat, ...)</i></p> <p><i>- pro rychlou skupinu – gradovaná úloha – odhad času – slovní úloha – půjdeme-li rychlostí 4 km/hod., za jak dlouho budeme ve Špindlerově Mlýně? Od kolika hodin nás bude zajímat autobusové spojení? Kterým autobusem pojedeme?</i></p>	<p>Práce ve skupinách</p> <p>Pomůcky: pracovní list</p> <p>(přípravit odrazové body – co s sebou, odkud kam půjdeme, co potřebuji vědět, ...), mapy Krkonoš – střed, přístup k internetu www.idos.cz</p>
	<p>Shrnutí informací z projektového dne</p>	<p>Reflexe</p>
	<p><i>- závěrečná otázka: „Co byste říkali tomu, kdybychom se na vámi naplánovaný výlet skutečně vydali? Třeba hned příští čtvrtek?“</i></p>	

Příloha 4: Příprava na projektový den „Výlet k prameni řeka Labe“

<i>Téma projektového dne:</i>	Výlet na místo, kde pramení řeka Labe Realizace naplánovaného výletu, prohloubení vztahu k místu, kde žijeme
<i>Výchovně vzdělávací cíle:</i>	Zapamatovat – zopakuje příběh Hanče a Vrbaty, popíše zajímavá místa během výletu, pojmenuje vybrané endemity, zná číslo na horskou službu Porozumět – určí světové strany podle pozorování krajiny kolem sebe, využije měřítko mapy pro stanovení skutečné vzdálenosti, dokáže se orientovat v mapě Aplikovat – efektivně plánuje čas na odpočinek a svačinu v průběhu výletu tak, aby celá skupina dorazila včas k autobusu Analyzovat – rozhoduje, zda a které části plánu výletu byly vhodně naplánovány; rozliší živou, neživou přírodu a lidské výtvary, nachází princip uspořádání a jejich vztahy, pořizuje fotografický záznam Hodnotit – zdůvodní zařazení objektu mezi živou, neživou přírodu či lidské výtvary, argumentuje, navrhuje doporučení pro příští plánování akce
<i>Klíčové kompetence:</i>	k učení – přizpůsobuje se různým výukovým aktivitám, propojuje nově získané informace s dřívějšími zkušenostmi, k řešení problému – předvídá, jaká řešení by mohl předložit v případě drobného problému (zdržení na cestě), drobný problém řeší sám, vyvozuje závěry z poznatků, formuluje problém, vidí negativní dopady (enviromentální otázka porušování chování v KRNAP) komunikativní – rozlišuje, zda mluví se svým vrstevníkem nebo s dospělým, naslouchá druhým, zapojuje se do diskuse, když něčemu nerozumí, zeptá se

sociální a personální – před zahájením práce probere s ostatními ve skupině svůj postup, v případě potřeby nabízí svou pomoc, umí vhodným způsobem podat ocenění i doporučení, podílí se na vytváření příjemné atmosféry v týmu

občanská – emocím druhých se neposmívá, chová se tak, aby důsledky jeho chování neomezovaly druhé lidi a nepoškozovaly prostředí, zná telefonní čísla, místa nebo osoby pro přivolání pomoci, nikoho neodmítá, prohlubuje osobní vztah k prostoru, kde žije

pracovní – přehledně zaznamenává svůj pracovní postup, rozezná dobře splněný úkol, získává informace o různých profesích

Očekávané výstupy:

Určí světové strany podle pozorování krajiny a postavení slunce, orientuje se v mapě Krkonoš, vyjmenuje alespoň jeden krkonošský endemit a ví, v které oblasti Krkonoš se vyskytuje, naplánuje výlet k prameni Labe, pořizuje fotografie z průběhu výletu, které pak dále zpracuje

Struktura projektového dne:

Téma	Aktivita	Poznámky a pomůcky
Odjezd	Sraz dětí v 7:20 na náměstí, přivítání pana ředitele Mgr. P. J.	Rozdělení dětí do pracovních skupin
	Představení J. K., pracovníka KRNAP, důvod jeho doprovodu	Žáci mají pro tento den povoleno používání mobilních telefonů pro pořízení fotografií živé a neživé přírody a lidských výtvorů
Zlaté návrší	Zóna KRNAP	

	<p>- <i>Co to znamená, jaké to s sebou nese důsledky pro nás?</i></p> <p>Zadání úkolu pro skupiny</p> <p><i>„Zaznačte do mapy místo, kde se právě nacházíme. Trasu, po které půjdeme, průběžně zakreslujte. Od našeho průvodce byste v průběhu dne měli slyšet odpovědi na všechny otázky, které v pracovním listu najdete.“</i></p>	<p>předání pracovního listu a okopírované mapy</p>
Mohyla Hanče a Vrbaty	<p>J. K. (KRNAP)</p> <p>– <i>silný příběh dvou přátel a jednoho závodu na lyžích, zakomponované téma podnětu pro vznik Horské služby</i></p>	<p>Přednáška</p> <p>Diskuse</p> <p>Průběžné pořizování fotografií</p>
Rozcestí u čtyř pánů	<p>Původní hranice 4 panství (Harrachov, Rezek, Krausovy boudy, Vítkovice)</p> <p>Rašeliniště a jejich význam</p>	<p>Přednáška</p> <p>Diskuse</p>
Pramen Labe	<p>Erby měst na Labi</p> <p>- <i>žáci pojmenují erby měst na pracovním listu, určí jejich pořadí od pramene Labe</i></p>	<p>Skupinová práce</p>
	<p>Předání lodního deníku</p> <p>- <i>předání z rukou J. K.</i></p> <p>Předání námořnických šátků</p> <p>- <i>předání z rukou pana ředitele</i></p>	<p>Oficiální ceremoniál</p> <p>Pomůcky: lodní deník s vlepenou úvodní stranou a podpisem J. K. (KRNAP), ušité námořnické šátky</p>
	<p>Vrcholové foto – celá třída</p>	

Labská bouda	Symboly správného chování v KRNAP	Práce v pracovním listu
Labský důl	Živá a neživá příroda kolem nás - <i>tvar údolí, vznik působením ledovce, moréna</i> - <i>místo výskytu krkonošských endemitů</i> - <i>cestou doplnění chybějících odpovědí v pracovním listu</i>	Diskuse s J. K. - KRNAP Přednáška Rozhovor s J. K. - KRNAP
Špindlerův Mlýn – Myslivna	Soutok Labe a Bílého Labe - <i>seznámení s pojmem soutok, určení levostranný/pravostranný</i>	
Špindlerův Mlýn – centrum	Reflexe - <i>vyhodnocení plánu trasy, časového harmonogramu, spolupráce ve skupinách</i>	Vybrat od skupin pracovní listy
	Zadání domácího úkolu - <i>vyber 5 svých nejzajímavějších fotografií a pošli je na mail paní učitelce</i>	

Příloha 5: Příprava na projektový den na Řípu

- Forma:** celodenní výukový program, metoda E-U-R
- Cíl projektu:** projektový den propojuje žákům učivo od období, které nám připomínají pouze pověsti české, po období raných Přemyslovců zážitkovou formou
- Dílčí cíle:**
- dílčí aktivity zpříjemní výstup na vrchol Řípu, zapojí všechny účastníky, limituje se tak rozdělení kolektivu na fyzicky zdatnější a méně zdatné jedince
 - skupina díky jednotlivým indiciím vyluští křížovku na téma pověsti o praotci Čechovi
 - každé dítě ve skupině zažije v průběhu aktivit pocit, kdy je odkázáno na pomoc ostatních
 - skupiny sehrají dramatizaci pověsti o praotci Čechovi a natočí ji na video
 - možnost zažít úspěch ve skupině má každý
- Potřebný materiál dětí:** šátek, batoh s pitím, podložka na psaní, psací potřeby, čepice pro případ prudkého slunce, větrovka, pláštěnka, kapesníky, případné léky a sáček pro případ nevolnosti v autobusu, alergici léky, sportovní oblečení a obuv
- Potřebný materiál pedagog:** lékárnička, kopie textových částí z příloh pro každou skupinu, mobilní telefon (pro natáčení videa a pořízení fotografií), lentilky, telefon na řidiče autobusu (pro případ zpoždění), šátky navíc pro zapomnětlivce

Orientační časový harmonogram:

10:00	příjezd autobusu – obec Rovné – bezplatné parkoviště Děti se s batůžky přesouvají cca o 150 m směrem po cestě k lipové aleji, svačina
10:15	společné foto evokace – společná část – „černá ovce“ – viz. aktivita A
10:25	cesta pod Říp lipovou alejí, aktivity v průběhu – viz. aktivita B
11:15	cesta na Říp až k vrcholu – bez aktivit, cestou zastávka na vyhlídce
11:35	vrchol Řípu – svačina + vrcholový úkol - viz. aktivita C
12:45	reflexe
13:00	sestup zpět k autobusu
13:45	svačina, odjezd z obce Rovné

Rozpis jednotlivých aktivit – metoda E-U-R

Evokace: aktivita A

- aktivita „**Černá ovce**“ – které slovo do skupiny nepatří a proč?
- Přátelské skupiny po 4-5 žácích dostávají do rukou lístečky, na kterých je pět slov: „putování – vrchol – Libuše – praotec – bratr“
- skupiny prezentují svoje stanovisko a argumentují, proč se pro dané heslo rozhodli

Uvědomění si souvislostí: aktivita B

- Každá skupina dostane PL s tajenkou, všechny děti si vyndají šátek z batůžku (použití pro zavazování očí a jiných částí těla...)
- Pro krátkou část cesty lipovou alejí dostávají skupiny dílčí úkoly, které by měly přiblížit strastiplnou cestu praotce Čecha a jeho druhů:

Část 1.:

„Cíl je v dohledu, pokusíme se vžít do situace kmene bratrů Čecha a Lecha ... mají za sebou dlouhou cestu, jsou unavení, hladoví, jdou s nimi pomalé ženy, děti a starci, někteří z nich jsou nemocní...“

Úkol: vymezení úseku cesty, po který je nutné nést a střídat se v nošení zraněného; pokud se raněný dotkne země, skupina je postižena nemocí (šátek jednomu z nich přiváže ruku za tělo, aby ji nemohl používat)

Po splnění úkolu: nemocný dostává od učitelky semínko z léčivé byliny (lentilka) a uzdraví se. Skupina získává indicii (první slovo do tajenky – viz. příloha k této přípravě).

Část 2.:

„Prudké sluneční paprsky způsobily jednomu z vašeho kmene dočasnou ztrátu zraku. Ved'te ho a dbejte, aby se mu nic nestalo.“

Úkol: vymezení úseku cesty, po který je nutné bezpečně vést nevidomého (oči zavázané šátkem); pokud skupina selže, sváží se dva členové k sobě za ruce; pokud je skupina např. 5i členná, je možné nevidomého uprostřed cesty vyměnit

Po splnění úkolu: nevidomý dostává od učitelky semínko z léčivé byliny (lentilka) a uzdraví se. Skupina získává indicii (druhé slovo do tajenky - viz. příloha).

Část 3.:

„Vaši druzi jsou již velmi žízniví. Sucho v ústech jim nedovoluje ani promluvit. Komunikovat se svými blízkými mohou pouze gesty.“

Úkol: vymezení úseku cesty, po který se nesmí promluvit ani vydávat jakékoliv zvuky; za porušení pravidla se dva účastníci sváží za ruku a nohu k sobě

Po splnění úkolu: žízniví účastníci dostávají od učitelky semínko z léčivé byliny (lentilky) a občerství se. Skupina získává indicii (třetí slovo do tajenky – viz. příloha).

Část 4.:

„Slabší druzi vašeho kmene jsou již vyčerpaní a potřebují pomoc. I vaše cesta k úpatí Řípu nebude snadná...“

Úkol: vymezení úseku cesty, po který jsou k sobě členové skupiny svázáni šátky k sobě (ruka a noha).

Po splnění úkolu: účastníci dostávají od učitelky semínko z léčivé byliny (lentilky) a doplní si energii.

Společně rychlá reflexe: „Co se dělo?“ „Co tě překvapilo?“
„Koho oceníš?“ „Co ti bylo nepříjemné?“
„Co bys doporučil?“ atp.

Závěr aktivity B: vyluštění tajenky v PL

Reflexe: aktivita C

Úkol: 1. Načrtni do PL stavbu rotundy

2. Sehraje celá třída podle daného textu příchod praotce Čecha na horu ŘÍP. Zvolte čtenáře a režiséra a kameramana (tuto aktivitu doporučuji zařadit pouze v případě, že máte dostatek času a vaše děti jsou zvyklé pracovat ve velké skupině, jinak doporučuji vynechat).

Reflexe pomocí metody **pětilístek**

- stručné shrnutí tématu, názor, postoj
- učí žáky přesně formulovat myšlenky, neodbíhat od tématu

Postup:

- 1.řádek - 1 slovo – téma, název (např. Říp)
- 2.řádek - 2 slova – přídavná jména (jaké je téma, např. jaký je Říp)
- 3.řádek - 3 slova – slovesa (co téma dělá)
- 4.řádek - 4 slova – věta (souvislé vyjádření o tématu)
- 5.řádek - 1 slovo – co tě první napadne o tématu, nebo synonymum

Příklad:

		Podzim	
	barevný	deštivý	
čaruje	fouká	barví	
Na	podzim	padá	listí.

Drak

putování

vrchol

Libuše

praotec

bratr

1. indicie:

Říp je památné místo české mytologie a historie.

Podle pověsti sem přišel praotec Čech, přehlédl okolní krajinu a rozhodl se zde usadit. Název hory je však mnohem starší a pravděpodobně pochází ze starogermánského *rīp - pahorek. Nápadná vyvýšenina poutala pozornost lidí od nejstarších časů a v rovinaté krajině byla důležitým orientačním bodem. Jméno je indoevropské a jeho původ tak sahá až do doby bronzové. Znamená prostě *Hora*. Vychází z keltského "rib" tzv. "žebro" tj. žebro země. Legenda, kterou poprvé zaznamenal počátkem 12. století kronikář Kosmas, pokládá právě horu Říp a její okolí za místo, kde se usadili první Slované vedení praotcem Čechem při příchodu do nové vlasti a kde se odehrálo rituální "vzetí do vlastnictví" okolní země, vrcholící jejím novým pojmenováním po vůdci těchto Slovanů, Čechovi (latinsky *Boemus*). V časně slovanské době však bylo území Řípu neosídleno, patrně pro nedostatek vody.

Do tajenky doplň, co znamená v překladu starogermánské slovo

***rīp**

1. indicie:

Není totiž žádným tajemstvím, že Říp je vyhaslá sopka, přesněji řečeno obnažený zbytek sopouchu. Stejně jako homole nedalekého Českého středohoří, i on už má nejlepší léta za sebou: naposledy si zasoptil ve třetihorách a toho, že by se ještě probudil, se bát nemusíme. Svým tvarem je Říp stolová hora s vrcholovou plošinou ve tvaru elipsy s delší osou ve směru S-J dlouhou 850 m a kratší osou 500 m. Jde o pozůstatek jádra třetihorní sopky, která se tyčila do výšky více než 1 km nad úroveň dnešního vrcholu. Říp je dnes již značně snižen zvětráváním, se silnými suťovými vrstvami na úpatí. Až do roku 1879 byl Říp bezlesý, dnes téměř celou horu pokrývá dubohabrový les; z dalších dřevin se vyskytuje javor, borovice, jasan a lípa. Na několika holých místech se vyskytuje i vzácná teplomilná květina (například křivatec český a kosatec nízký).

Do tajenky doplň, jakého původu je hora Říp?

2. indicie

Na vrcholu hory stojí románská rotunda sv. Jiří, původně zasvěcená svatému Vojtěchovi. Připomíná se k roku 1126, kdy nechal kníže Soběslav I. stávající kostelík opravit a rozšířit. Kostel, jehož zasvěcení bylo mezitím změněno na sv. Jiří, se v 17. a 18. století stal oblíbeným poutním místem.

Do tajenky doplň, jakého původu je kostelík stojící na vrcholu Řípu?

pětilístek

- 1.řádek - 1 slovo – téma, název – ŘÍP
- 2.řádek - 2 slova – přídavná jména (jaký je Říp)
- 3.řádek - 3 slova – slovesa (co dělá Říp)
- 4.řádek - 4 slova – věta (souvislé vyjádření o Řípu)
- 5.řádek - 1 slovo – co tě první napadne, když se řekne ŘÍP nebo napiš synonymum

Text pro hranou scénku

- Úkol: a) Zvolte režiséra a kameramana (mobil vám dá paní učitelka)
- b) Přečtěte si krátký text.
- c) Rozdělte si role – praotec Čech, jeho bratr Lech, ženy a děti, starci a muži.

TEXT PRO SCÉNKU

Čech a jeho bratr Lech se svým kmenem putují ze své charvátské země hledat novou zem. V jejich zemi se rozpoutaly boje a nebylo tam bezpečno. Jelikož už byli po cestě velmi unavení, zastavili se u hory Říp, kde si odpočinuli. Všichni se uložili ke spánku.

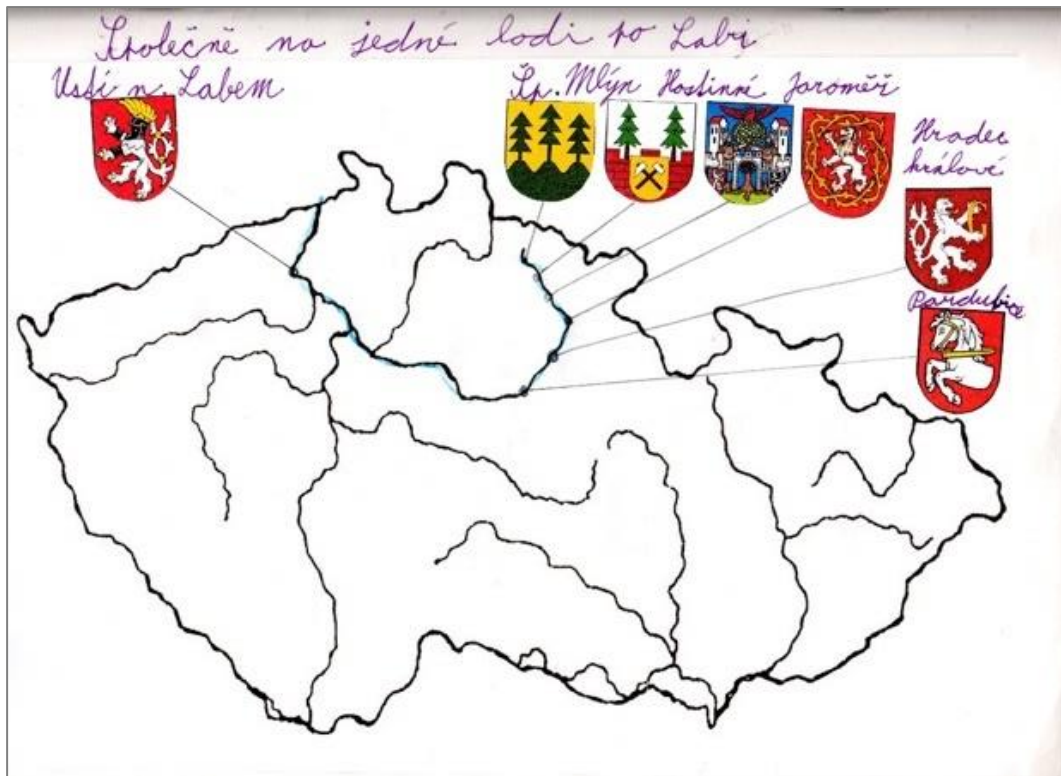
Hned z rána vystoupil Čech na horu, odkud viděl úrodnou krajinu. Nadšený pak sešel k lidu a řekl, co viděl: „To je ona, ta země zaslíbená, mlékem a strdím oplývající.“ Čech rozhodl, že se tu usadí. Strdí znamená med – včelí plástve. Po pohledu na úrodnou zem se někdo z lidí zeptal: „Jak se země bude jmenovat?“ Po chvíli ticha někdo zvolal: „Ať se jmenuje po tobě otče Čechu!“ Čech souhlasil. „Ano, země se bude jmenovat Čechy.“ Čech se zahleděl na zemi, která se rozprostírala kolem hory Říp. Všichni se v tichu a pokoře zahleděli s ním. Mnozí z mužů a žen v pokoře poklekli na zem. Nová země je vítala s otevřenou náručí...

Slabiky pro sestavení tajenky

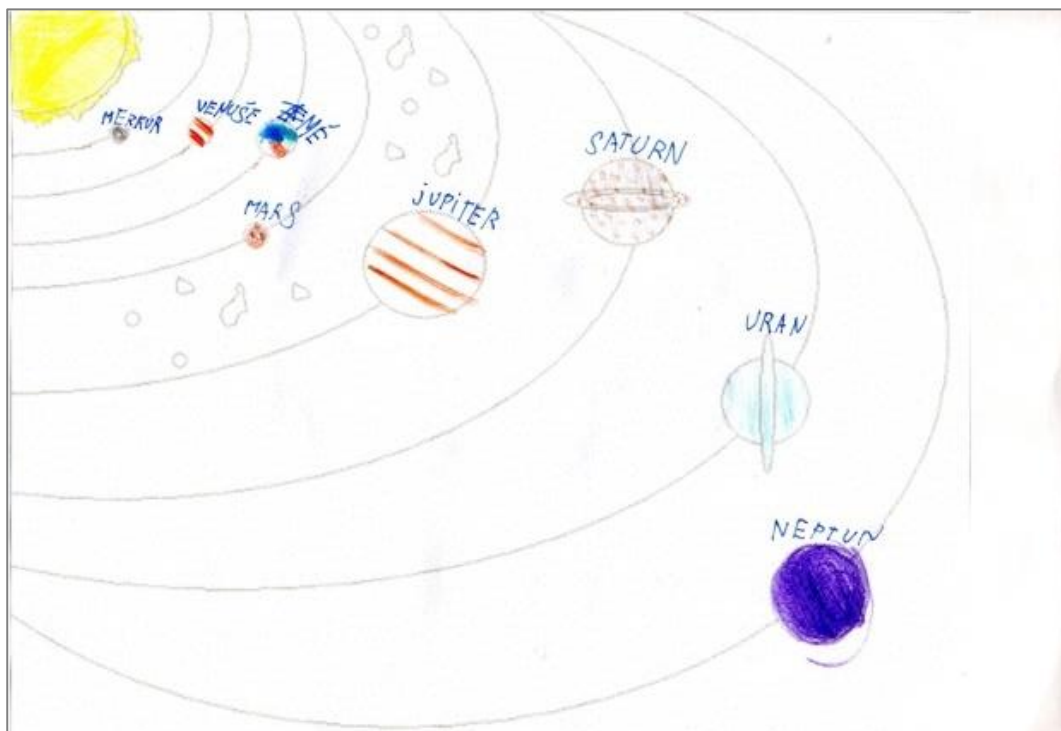
Pozn.: jednotlivé slabiky předat dětem rozstříhané, v přeházeném pořadí...

NÁ	ROD
NÍ	HO
DI	VAD
LA	

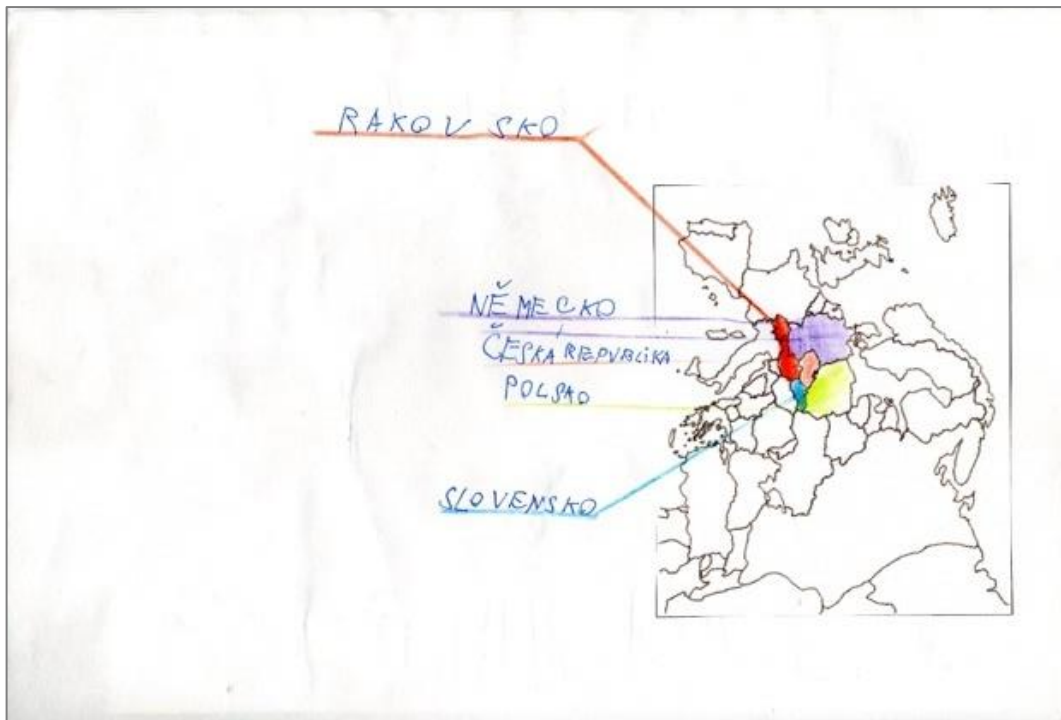
Příloha 6: Ukázky z žákovského sešitu (portfolio)



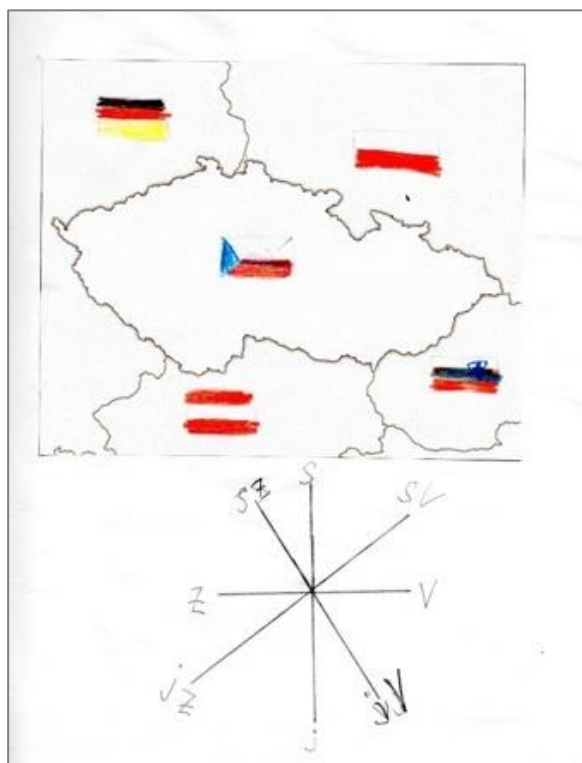
Úvodní strana žákovského sešitu



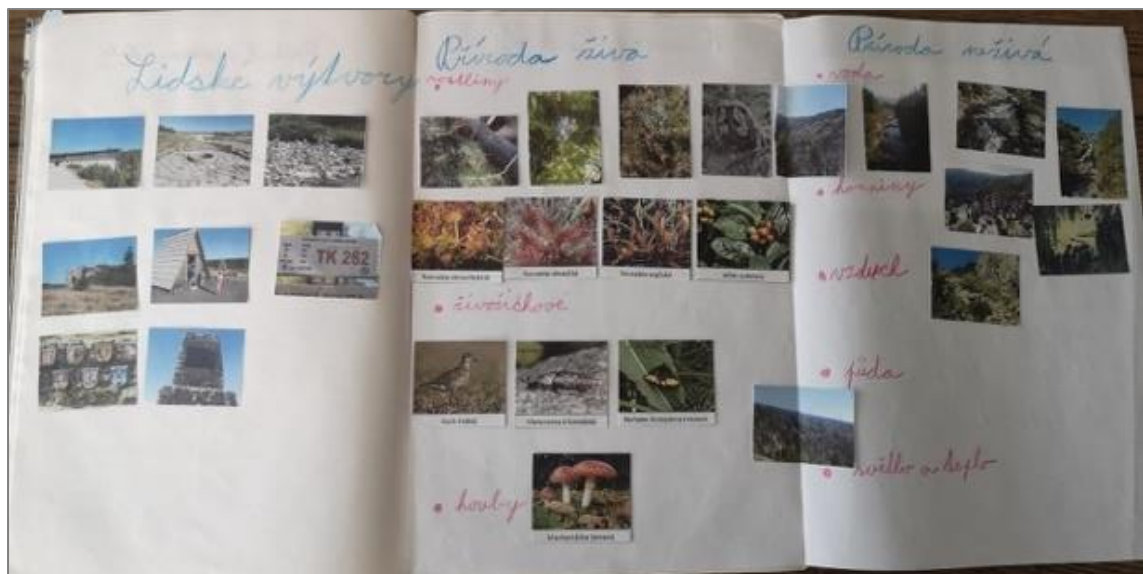
Sluneční soustava



Evropa – sousední státy ČR



Evropa – sousední státy ČR



Život kolem nás – příroda živá, neživá a lidské výtvoary



Piktogramy chování v NP a jejich vysvětlení

Co jsem se dozvěděl/a? Co jsem zjistil/a?

a) Čím je významné rašeliniště?

rašelina vody

b) Kterými horninami jsou převážně tvořeny Krkonoše?

Granit, žula, gnejs

c) Jaké rudy se kdysi těžily v Krkonoších?

železo, stříbro, železné rudy

d) Znáš některé endemity Krkonoš z říše rostlin?

Jeřáb Sudecký, Rosnarka
Anglická

e) Znáš některé endemity Krkonoš z říše zvířat?

Věševka Krkonošská, Kuřálek
Zlatozářský Krkonoš.

f) Jak vznikl Labský důl?

ledovec

g) Jaký byl důvod pro osídlení Krkonoš?

těžba

h) Co znamená slovo EKOSYSTÉM?

vztah mezi živou a neživou
přírodou

i) Co znamená zkratka KRNP? Víš proč, a kdy vznikl?

Krkonošský národní park. v roce
1963

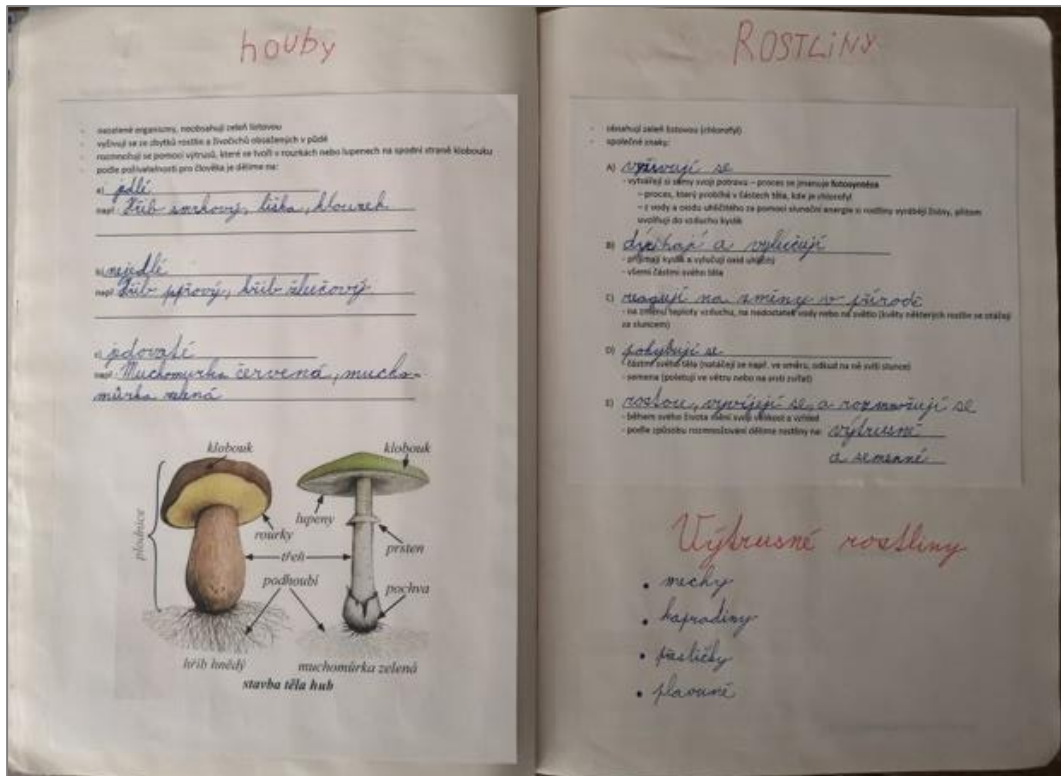
j) Jaká je nejvyšší hora Krkonoš a jaká je její nadmořská výška?

Sněžka 1603 m n. m.

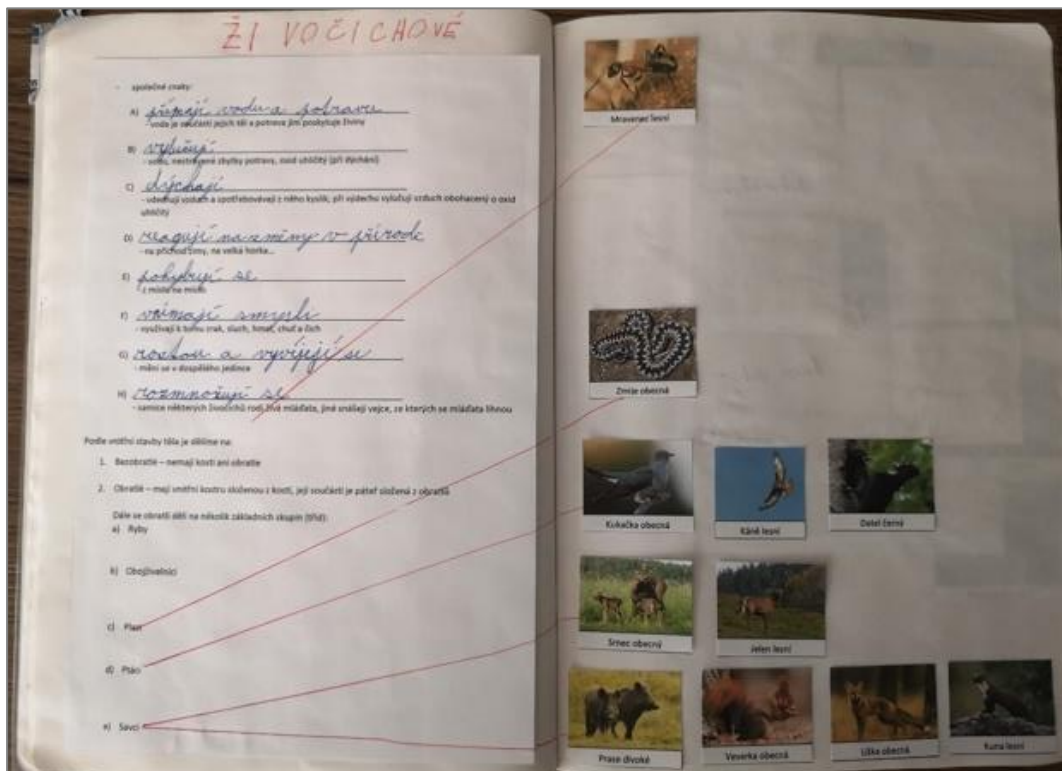
k) Jak kdysi vznikla Sněžka? Jaký má tvar?

proč každý jehlau vytvořovali ho
bí ledovec

Otázky, které měli žáci zodpovědět v průběhu výletu k prameni Labe



Příroda živá – houby, rostliny



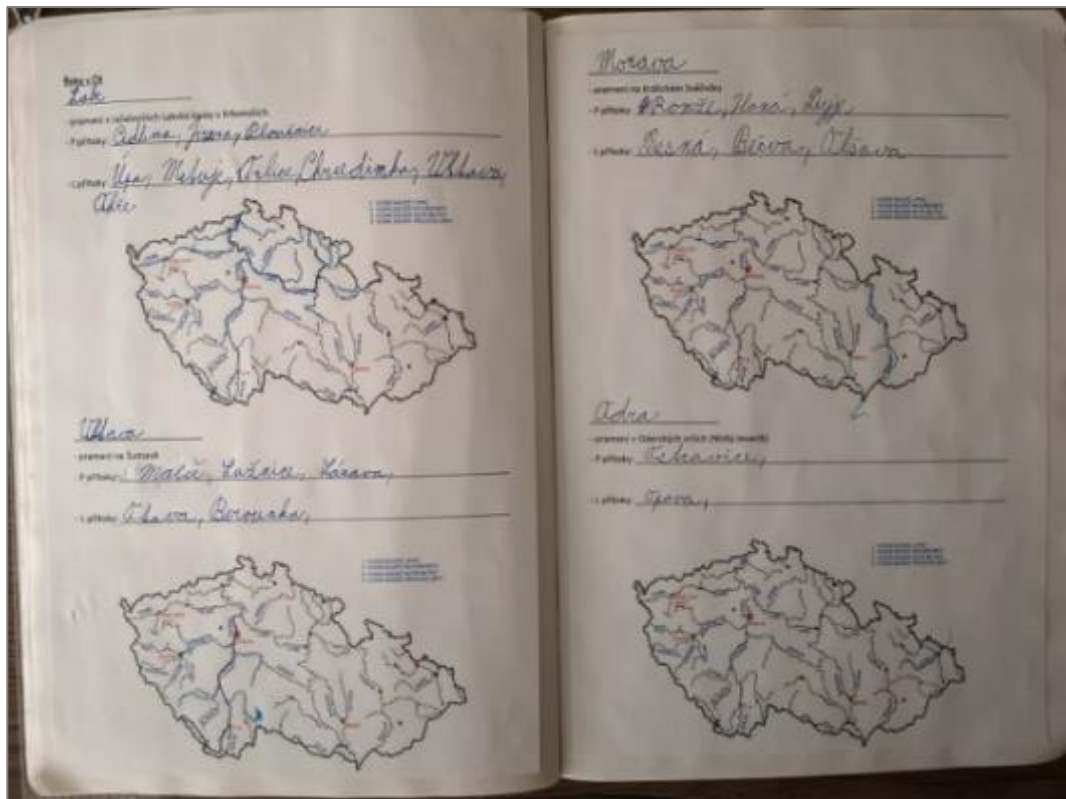
Příroda živá – živočichové



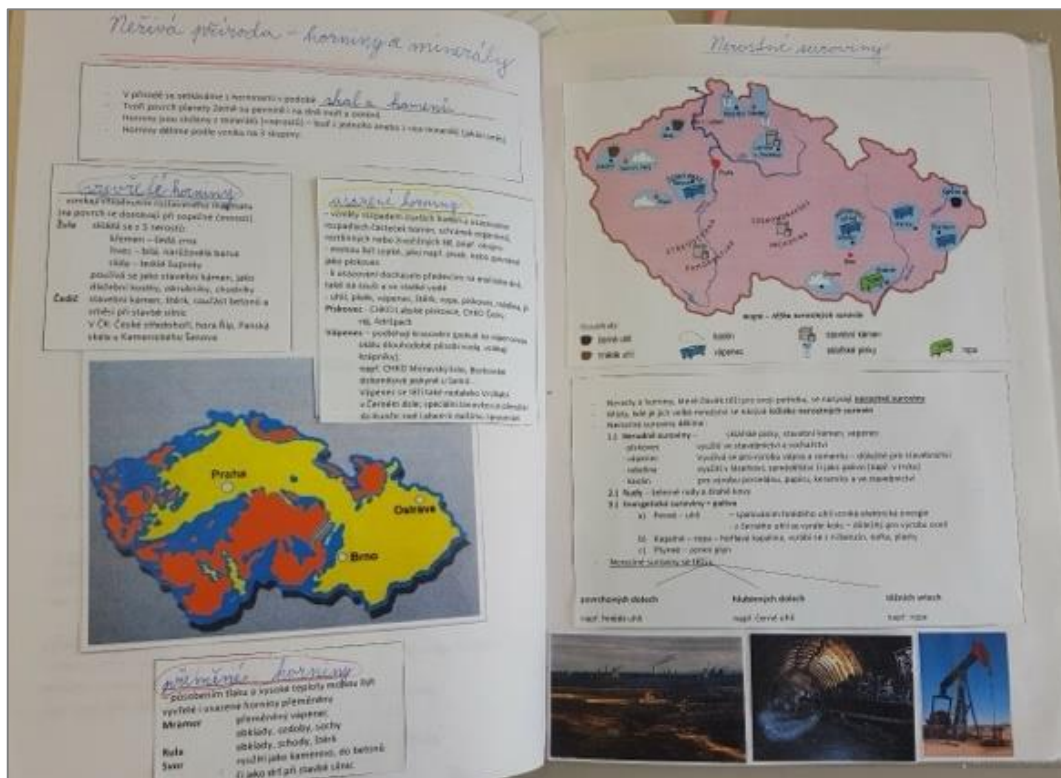
Ekosystém les



Neživá příroda – voda



Řeky ČR



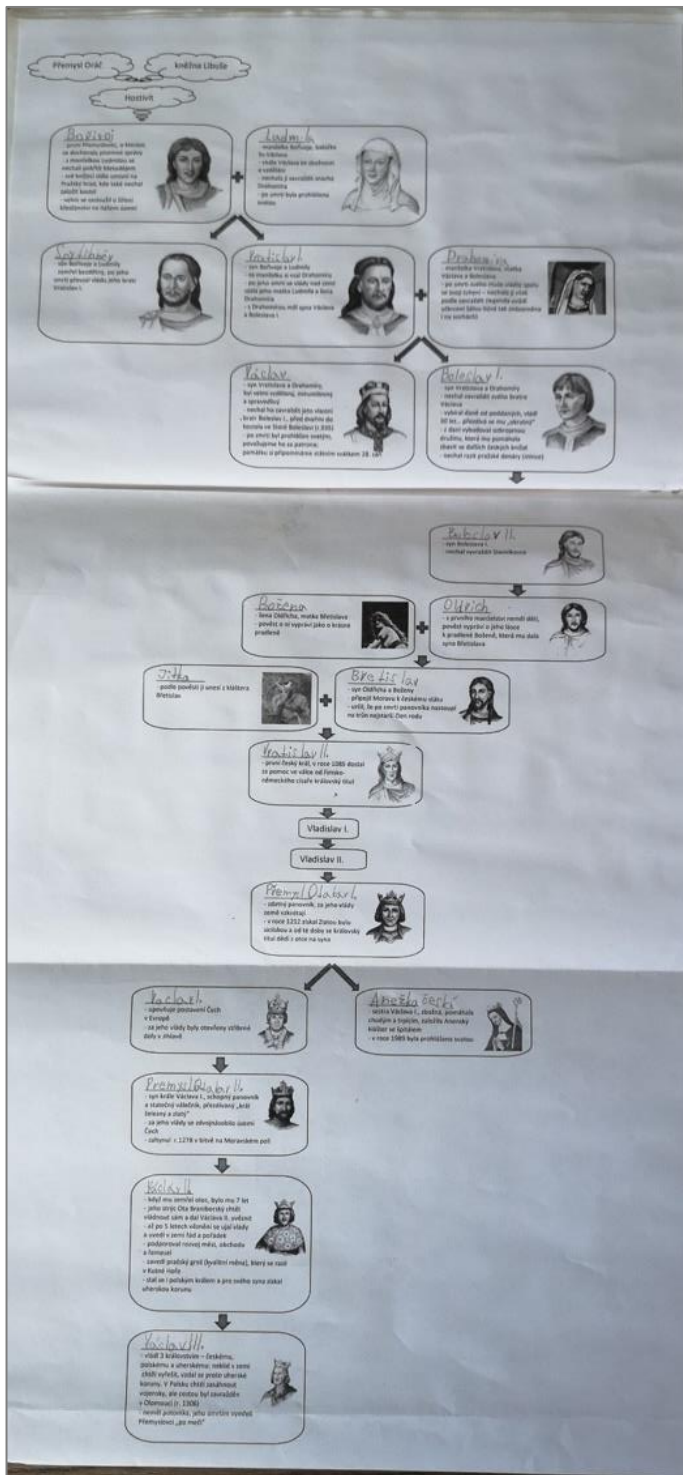
Příroda neživá – horniny a minerály



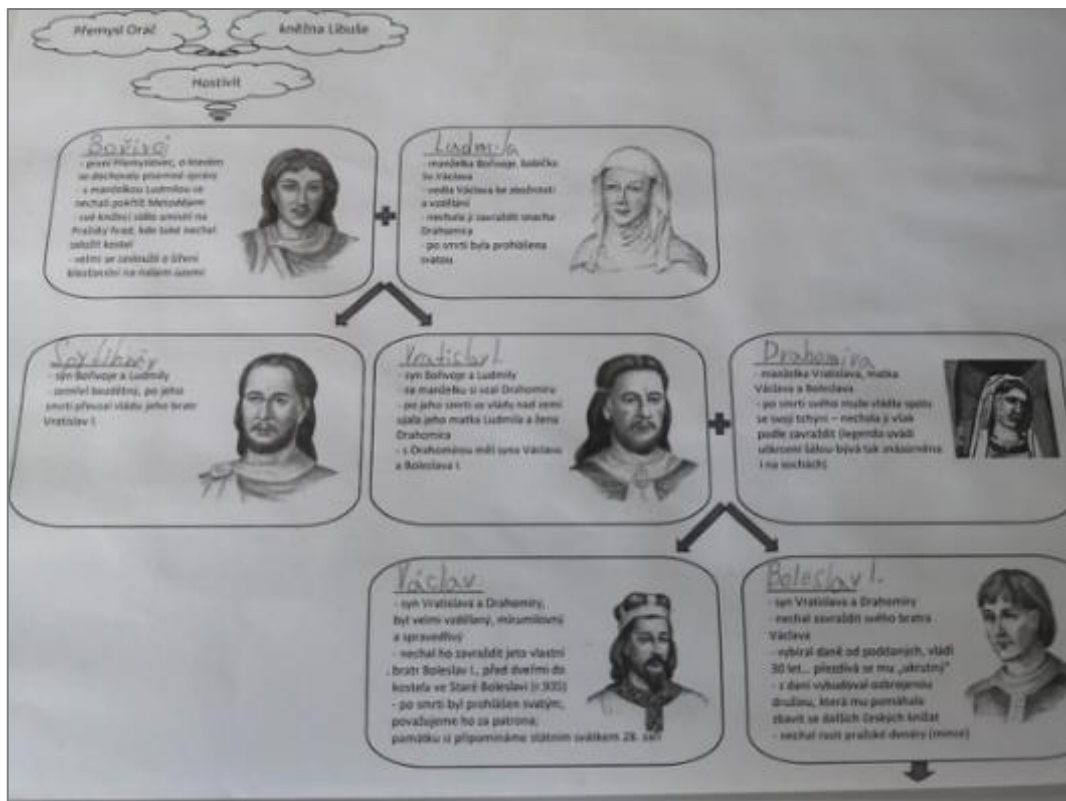
Kraje ČR



Vlastnosti látek



Rodokmen Přemyslovců



Rodokmen Přemyslovců – detail

ČESKÝ STÁT ZA VLÁDY LUCEMBURKŮ

Rod Přemyslovců, který vládl 400 let, smrtí Václava III. vymřel po meči
Po čtyřletých hádkách a bojích o korunu se ujímají vlády panovníci z rodu

Lucemburkové

JAN LUCEMBURSKÝ

- oženil se se sestrou zavražděného Václava III. Elisabou Přemyslovnou
- je synem římskoněmeckého krále, nerozumí ani českému jazyku ani české zemi
- odvážný bojovník, získal nová území, ale Čechy neprosperují
- po jeho smrti v boji u Besécku (1346) vládně jeho syn Václav, známý jako Červený IV.



KAREL IV.

- od 7 let se ve Řevnicích u svého kmotra krále Karla vzdělával, podle něj má i nové jméno
- na přání české šlechty v 17- ti letech přijíždí do Čech, aby obnovil pořádek, jeho otec vladaření zanedbával
- stal se římským císařem (1346) a po smrti otce český král
- vynikající diplomat = spory řešil jednáním, vyhýbal se válkám
- obnovil Pražský hrad, vystavěl Nové Město pražské, kamenný most přes Vltavu (později Karlov most), chrám sv. Víta, hrad Karlštejn – nacházely se tam korunovační klenoty (žezlo, jablko, svatováclavská koruna), založil první univerzitu ve střední Evropě (1348) – zval do Prahy významné učitele, právníky, kněze, lékaře
- Karel IV. byl nejvýznamnějším panovníkem českého státu, pochován je v chrámu sv. Víta
- je zván OTCEM Čechů
- měl dva syny Václava IV. a Zikmunda



VÁCLAV IV.

- ujímá se vlády po svém otci Karlovi IV.
- vzdělaný, ale špatný vladař
- spory s bratrem, šlechtou, církví
- země je zasažená morou, mnoho lidí umírá
- sílí odpor proti církvi, církev hromadí majetek, prodává odpustky





ZIKMUND

- nastupuje po smrti bratra Václava IV.
- výborný diplomat
- řeší spory s církví
- v zemi propukají husitské války
- 1437 Zikmund umírá bez mužského nástupce
- rod Lucemburků vymírá po otci



Lucemburkové

Příloha 7: Ukázky z lodního deníku




Jmenuju se _____
_____ je mi 9 let
a bydlím ve Vrchlabí
v bytě se svou rodinou.
Jsem drobnější
sporovní postavy, stejně
jako moje máma. Mám
středně dlouhé blondáky
slasy jako cookies, amretinas,
oči modré jako voda, na globusu a malou pusku jak rudou křídou.
Dlouhé nohy a ruce mám jako můj táta a hubený jsem jako
máma.

Myslím si, že jsem docela dobrý kamarád, jsem chy-
trý a dokážu pomoci sobě a kamarádům. Je pravda, že se dokážu
rozvlékat na celý svět, ale dokážu se uklidnit.

Rád sportuji, hlavně běhám orientační běh,
fotbal a chodím na túry po kraji a horách.

Od tohoto roku očekávám hodně poznání.
Moc se těším, že si to užijeme!



Představení žáka a jeho očekávání v lodním deníku



Jmenuji se _____

Je mi 9 let.

Bydlím ve městě

Vichlavi

Se mnou doma ještě bydlí

švagra Horotínska a
Sabinek.

Jsem krásnější postavy. Vlasy mám hnědé a

krásně stříhané. Barva očí je modrá. Z obličeje mi vykukuje

piškvín nos. Mluvím piškvín a má ústa a každá smějí.

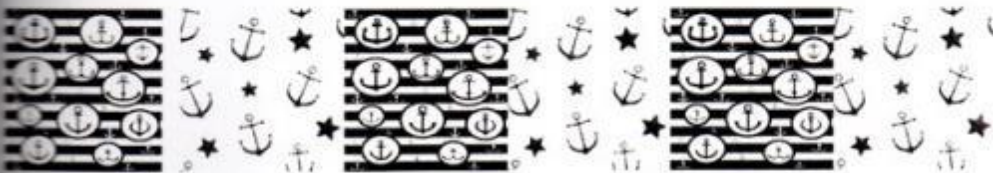
Myslím, že jsem milý a práskelký. Nedaří se mi být

poctivým členem

Rád hraju hru a jízdu na letišti s letadlem.

Od naší plavby očekávám zajímavé výlety.

Mám obavy že až budeme chodit na plavání bude to zajímavé



Představení žáka s SPU a jeho očekávání v lodním deníku



Jmenuji se Iva Elflaiová

Barbová, je mi 37 let a občas se
chystám kormidla ve třídě 4.B.

Jsem menší sportovní postava,
mám tmavé vlasy i oči, pusu
často od ucha k uchu.

Myslím si, že jsem přátelohá,
ráda se směji s dětmi. Umím
se i pěkně rozložit, zvlášť,

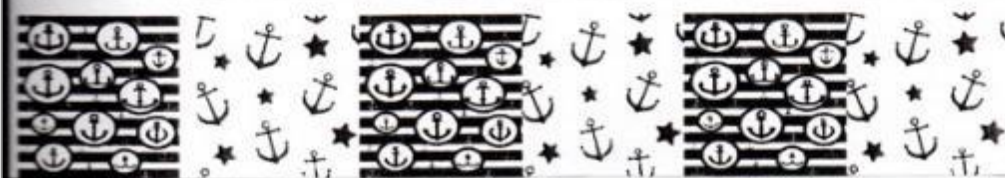
když se nedodrží pravidla. To je mi pak smutno a čím se nemocní.

Ve volném čase ráda sportuji, poznávám nová místa a lidi. Inačím
se každý den najít si něco, co mě potěší a dodá pozitivní energii.

Od naší plavby očekávám řadu nových zážitků, informací
a setkání, na která už nikdy nezapomenu.

Ráduji si, že jsem na palubě s tak výjimečnými dětmi,
jaké chodí do 4.B a plaví se s námi prima parťáčka Jilka,
Anýška a další plavčíci ze 4.A.

Tak ahoououj! ♥



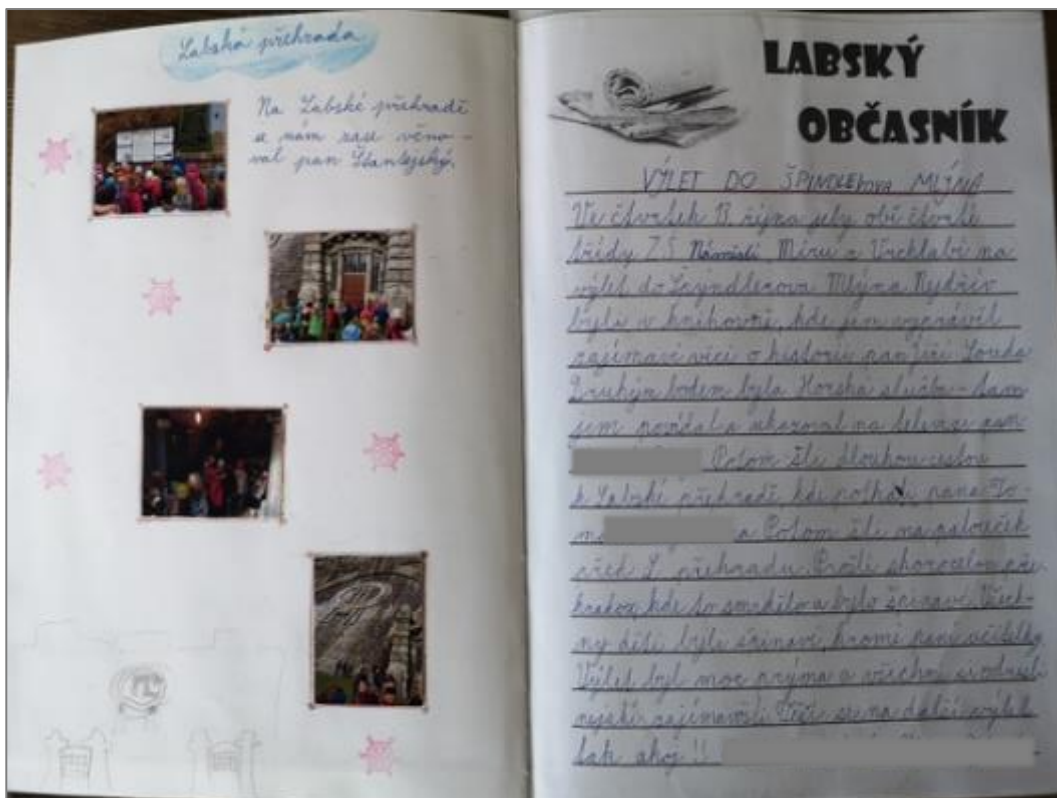
Představení třídní učitelky a jejich očekávání v lodním deníku



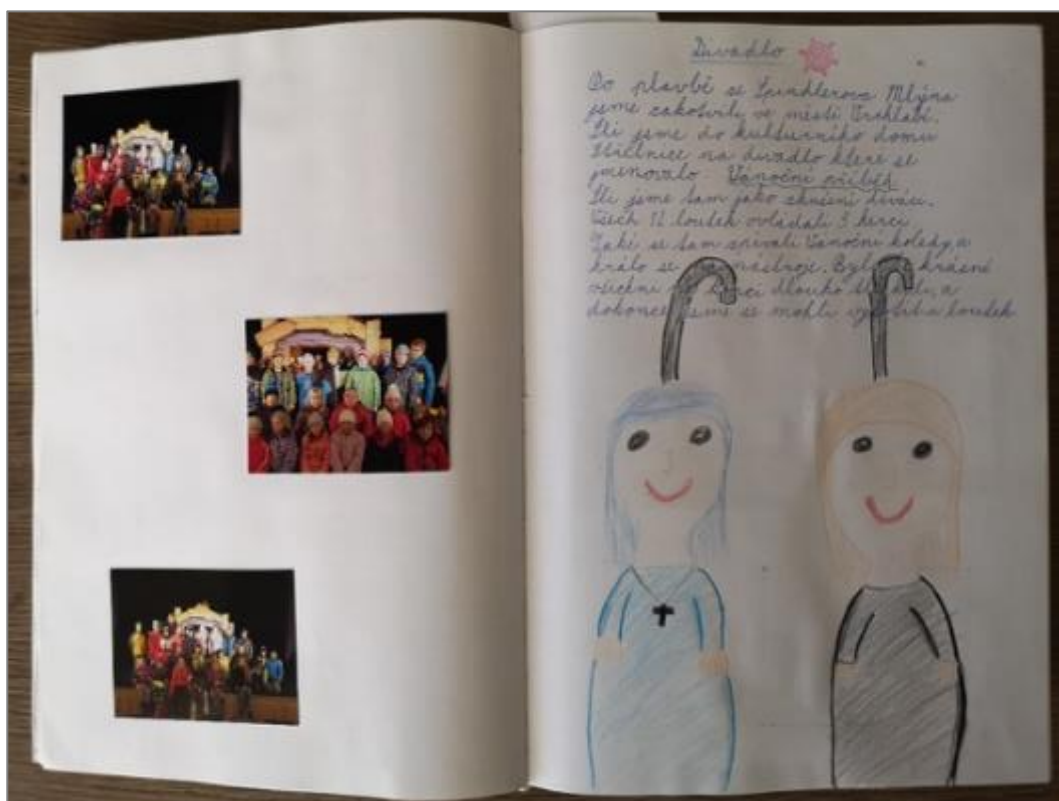
Zápis v lodním deníku – výlet k prameni Labe



Zápis v lodním deníku – článek o naší plavbě v časopisu Krkonoše



Zápis do lodního deníku – projektový den ve Špindlerově Mlýně



Zápis do lodního deníku – návštěva loutkového divadelního představení



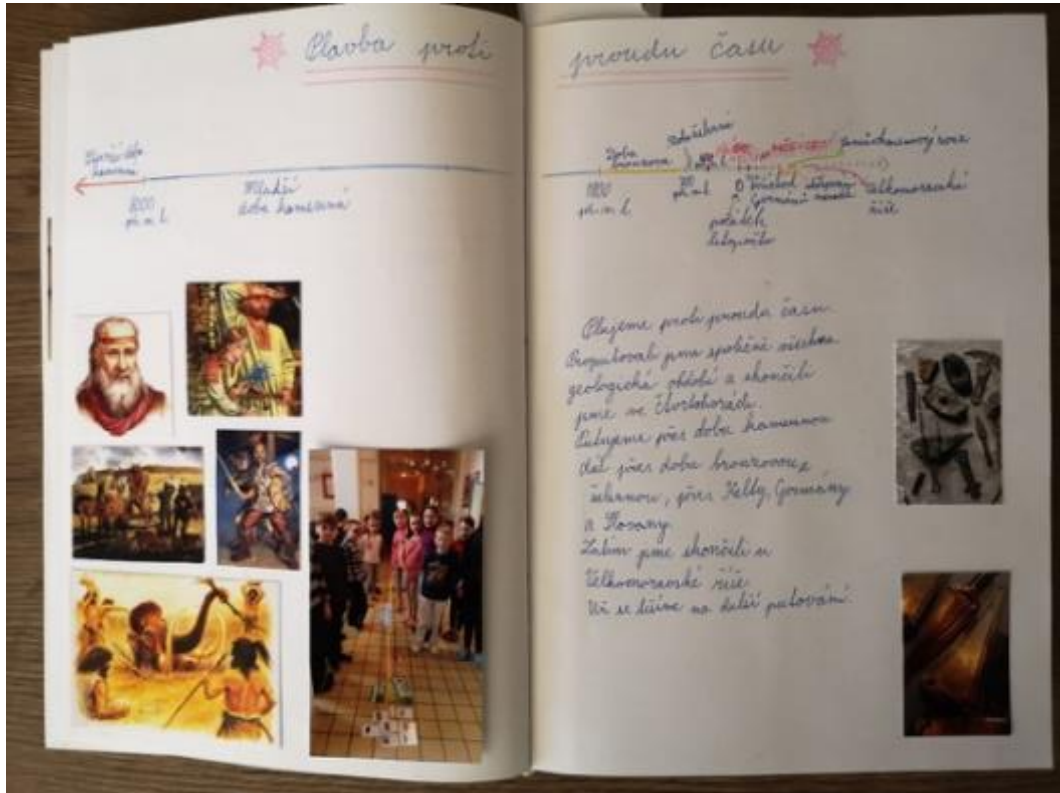
Zápis do lodního deníku – vlastnosti látek



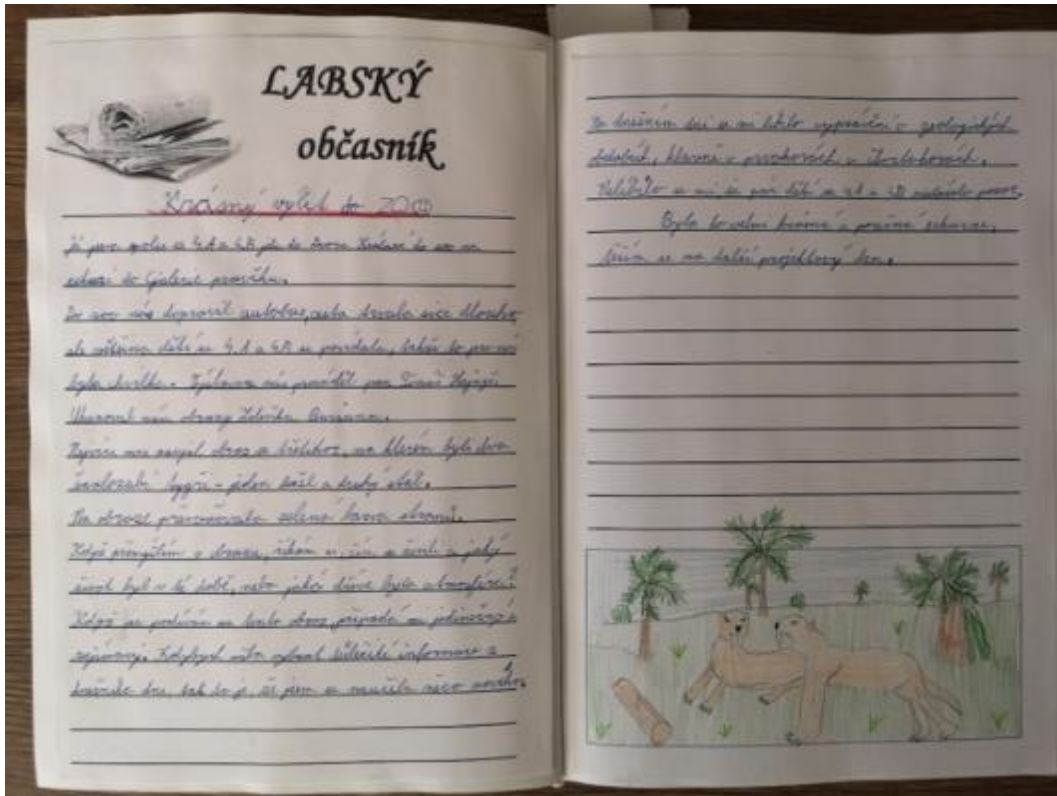
Zápis do lodního deníku – vánoční čas



Zápis do lodního deníku – zapojili jsme se do akce „Sněhuláci pro Afriku“



Zápis do lodního deníku – plavba proti proudu času



Zápis do lodního deníku – projektový den v Galerii Zdeňka Buriana



LABSKÝ OBČASNÍK

Co ti řekla maminka, když ses večer (ráno) chystal na projektový den Říp?

Moje maminka řekla: „Střihy si ho uříj!“

Co jsi řekl paní učitelce, když jste se ráno potkali?

„Dobré ráno, paní učitelko,“ řekla jsem.

Co od tebe slyšel kamarád, když jste si sedli do autobusu?

„To bude dlouhá cesta,“ řekla jsem.

Co sis pro sebe v duchu řekl, když jsi poprvé uviděl Říp?

„To je ale pahorek,“ řekla jsem si v duchu.

Jak jsi požádal kamaráda, že s ním chceš být ve skupině?

„Budeš se mnou Terko ve skupině?,“ poprosila jsem.

Co by se slušelo říci spolužákovi, který nesl starce, dítě nebo ženu na zádech?

„Děkuji ti za ochotu,“ řekla jsem.

Kdyby se paní asistentka Jitka zeptala, co jsi viděl na vrchu hory Říp, co bys jí odpověděl?

Řekla bych: „Na Řípu jsem viděla rožandu i valíčka Jiří.“

Když sis ve stánku něco kupoval, co jsi řekl panu prodavači?

„Prosím dva pohledy,“ požádala jsem.

Co řekl praotec Čech o zemi, která se pod námi rozprostírala?

„To je ta země zastřibena,“ řekl praotec Čech, „kvěře a ptáku plná, mlékem a strodím oplyvající.“

Co bys řekl paní učitelce o čtvrtčním výletu?

„Moc se mi to líbilo, paní učitelko,“ řekla bych.

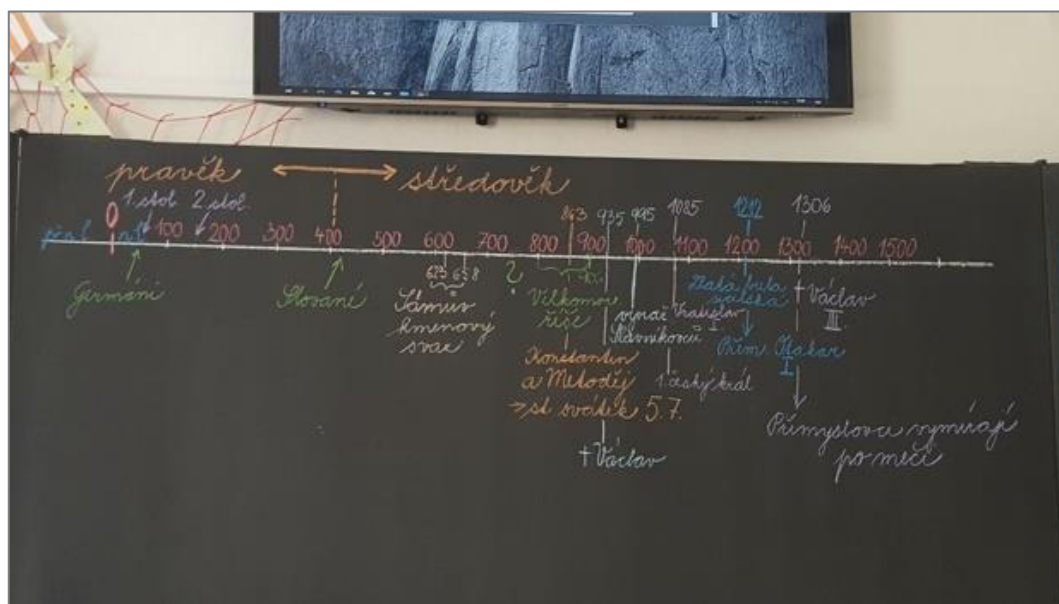
Zápis do lodního deníku – zpětné ohlédnutí k projektovému dni na Řípu.

Nácvik správného psaní přímé řeči.

Příloha 8: Zajímavé vzpomínky na projekt na fotografiích



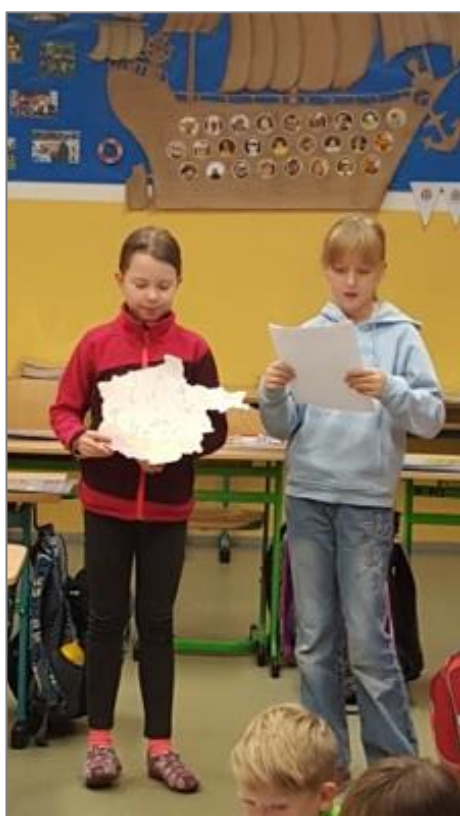
Ekosystém rybník, potok, řeka – práce s pomůckami



Průběžně doplňovaná časová osa



Kraje ČR – obří puzzle



Kraje ČR – prezentace



Vodstvo ČR – práce s pomůckou



Výtvarná výchova – České země v pravěku



Výtvarná výchova – gotické vitrážové okno



Skupinová práce



Lodní deníky se staly součástí výstavy KRNAP po celou dobu letních prázdnin