

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Veronika Lipovská

**Projektové vyučování a jeho využití při integraci českého jazyka a občanské výchovy**

**na 2. stupni základní školy ve srovnání s integrovanou tematickou výukou**



Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

Olomouc 2014

-----

podpis

Děkuji doc. Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, podnětné poznámky a cenné rady. Děkuji vedení a pedagogům základní školy Jablunkov, zvláště pak Mgr. Janě Sagitariové a Mgr. Pavlíně Pyszkové za to, že mi poskytly prostor pro realizaci praktické části této diplomové práce a podělily se o své zkušenosti s tvorbou a vedením projektů.

## OBSAH:

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Integrace .....	13
1. 1 Integrace, vymezení pojmu .....	13
1. 2 Integrace a její význam v procesu učení.....	15
2 Projektové vyučování .....	20
2. 1 K teorii projektového vyučování, vymezení pojmů .....	20
2. 2 Specifika projektové výuky, výhody a úskalí.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	
3 Použité pojmy a metody .....	33
4 Výchozí podmínky .....	37
5 Příprava.....	40
5. 1 Návrh na realizaci projektu a integrované tematické výuky .....	40
5. 2 Problematické aspekty a jejich možná řešení .....	42
6 Záznam průběhu .....	44
7 Hodnocení.....	61
7. 1 Hodnocení průběžných výsledků .....	61
7. 2 Závěrečné hodnocení, porovnání výsledků .....	65
7. 3 Sebereflexe .....	70
ZÁVĚR.....	72
Seznam zkratk.....	75
Bibliografie .....	76
Prohlášení o využití výsledků diplomové práce .....	81

Seznam příloh.....	83
Jednotlivé přílohy .....	85
Anotace.....	111

## ÚVOD

Jistě nebude přehnané, pokud projektové vyučování označíme za skutečný fenomén doby. Není u nás studenta nebo učitele, který by se s ním nesetkal nebo o něm alespoň neslyšel. Jedni ho kritizují jako zbytečnou ztrátu času, nutné zlo, které si učitel musí „odbýt“, aby splnil požadavek využívání netradičních metod, druzí v něm vidí všelék problémů ve školství. Kde je tedy pravda? Je projektové vyučování módní vlnou, zpestřením výuky nebo se podle něj dá úspěšně vyučovat např. celý školní rok?

Jelikož o teorii projektového vyučování zvláště v primárním vzdělávání vznikla již řada publikací a rovněž i diplomových prací, budeme se soustředit zejména na praktické využití této formy výuky. Hlavním cílem práce je porovnání efektivity výuky formou projektu (dále jen P) a formou integrované tematické výuky (dále jen ITV) na základě její realizace v sedmihodinovém bloku učiva českého jazyka a občanské výchovy ve dvou třídách devátého ročníku základní školy.

Na úvod bychom rádi pojednali o některých zásadních pracích a jejich přínosu k dané problematice. Integrací vzdělávacího obsahu se zabývá např. L. Podroužek<sup>1</sup>. Charakterizuje integraci, rozlišuje typy integrace obsahu učiva, předkládá vhodná témata k integraci. Přínosné se nám jeví zejména srovnání kurikula a zavedených integrovaných předmětů v sekundárním vzdělání (2. stupeň základního vzdělání) ve vybraných státech, jež jsme v žádné další literatuře nezaznamenali. V oblasti ITV považujeme za zásadní publikaci S. Kovalikové a K. Olsenové<sup>2</sup>. Autorky zdůvodňují užití ITV ve výuce. Popisují předpoklady, jež by měly být zajištěny ke snadnému průběhu ITV. Předkládají praktický návod pro učitele,

---

<sup>1</sup> PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80- 7238-157-1.  
PODROUŽEK, L.: *Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, 2005. ISBN 80-7020-152-5.

<sup>2</sup> KOVALIK, S., OLSEN, K. *Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

jak připravit výuku podle ITV zastřešenou celoročním tématem. Při objasnění významu pojmu projekt čerpáme zejména z poznatků J. Kratochvílové<sup>3</sup>, jelikož její pohled se nám jeví jako vhodná syntéza různorodých definic. Pro doplnění používáme další literaturu, z nejaktuálnějších je to např. publikace kolektivu autorek A. Tomková, J. Kašová, M. Dvořáková - Učíme v projektech<sup>4</sup>, kde rovněž nalezneme komplexní informace k teorii projektové výuky. Přínosná je např. část zabývající se hodnocením žáků či zaváděním projektové výuky. O kladech i záporech projektů nalezneme bližší informace v části publikace J. Valenty a kol. Projektová metoda ve škole i za školou<sup>5</sup>, které můžeme porovnat s informacemi z článku - Možnosti a meze projektové výuky v současné škole<sup>6</sup> na webových stránkách Metodického portálu. Jako poslední bychom rádi zmínili článek - Když projekty učí o životě<sup>7</sup>. Zde hovoří V. Hlinka, ředitel školy, kde se učí formou projektů. Poskytuje nám možnost udělat si představu o tom, jak probíhá projektová výuka v praxi.

Diplomové práce na toto téma jsou zastoupeny zvláště v oblasti primárního vzdělávání, např.: Projektové vyučování v hodinách českého jazyka v 2. ročníku základní školy<sup>8</sup>, K projektovému vyučování na 1. stupni základní školy<sup>9</sup>, Využití regionálních prvků ve školním vzdělávacím programu se zaměřením na oblast český jazyk a komunikace<sup>10</sup>.

---

<sup>3</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN: 80-210-4142-0.

<sup>4</sup> TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7337-527-1.

<sup>5</sup> VALENTA, J. a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Pohledy. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN: 80-7068-066-0.

<sup>6</sup> MAZÁČKOVÁ, N. *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole*. [online]. [cit. 15. února 2010]. Dostupné na internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/moznosti-a-meze-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html/>>

<sup>7</sup> ŠTEFFLOVÁ, J. *Když projekty učí o životě*. [online]. Dostupné na internetu: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5783>>

<sup>8</sup> LANDOVÁ, K. *Projektové vyučování v hodinách českého jazyka v 2. ročníku základní školy*. Olomouc, 2011. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Školitelka: Mgr. Jana Bartoňová.

<sup>9</sup> TROROJÁKOVÁ, J. *K projektovému vyučování na 1. stupni základní školy*. Brno, 2006. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Školitelka: Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

<sup>10</sup> ŠKÉŘÍKOVÁ, R. *Využití regionálních prvků ve školním vzdělávacím programu se zaměřením na oblast český jazyk a komunikace*. Olomouc, 2010. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Školitel: Mgr. Milan Polák, Ph.D.



Můžeme konstatovat, že literatura, s níž jsme pracovali při přípravě teoretické části, se v mnohém shodovala či doplňovala. Nesetkali jsme se s tvrzeními, která by se dala přímo označit jako protichůdná. Jen u pojmu projekt bychom mohli poznamenat, že někteří autoři vyzdvihují jiné vlastnosti projektu než druzí (např. reformní pedagogové 30. let 20. století zejm. iniciativu žáka, současné pojetí se zaměřuje spíše na produkt projektu).

Dále předkládáme charakteristiku struktury práce a popisujeme plánované rozložení dílčích cílů do jednotlivých kapitol.

Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly, z nichž první podkapitola stručně objasňuje pojmy a druhá se zaměřuje na specifickou oblast. Chtěli jsme se tímto vyhnout podrobnému opakování toho, co již bylo napsáno v jiných diplomových pracích.

1 Integrace: objasníme, co je to integrace a jakou roli hraje v procesu lidského učení, při využití poznatků o fungování mozku, zejména vytváření vzorových schémat, Gardnerovy teorie vícečetné inteligence a teorie americké pedagožky S. Kovalikové a K. Olsenové. Nastíníme problémy, které se mohou naskytnout v souvislosti se zaváděním integrace do škol, a zmíníme jejich možná řešení.

2 Projektové vyučování: stejně jako předchozí kapitola je i tato uvozena podkapitolou, v níž vymežíme základní pojmy. Zejména nám půjde o charakteristiku projektu. Srovnáme definice autorů jako J. Kratochvílové, V. Příhody, J. Maňáka a dalších. Dále charakterizujeme pojmy, které s projektem souvisí (projektová metoda, projektové vyučování, problémová metoda, individuální projekt, kooperativní výuka). Zvláštní důraz budeme klást na odlišení P a ITV, jelikož je používáme jako výukové formy v praktické části diplomové práce. Popíšeme, ke kterým výukovým cílům je vhodnější použít P či naopak ITV. Ve druhé podkapitole se zaměříme na specifika projektové výuky, na motivaci, problematiku zavádění projektové výuky, upozorníme na novou pozici žáka i učitele ve třídě. V závěru kapitoly shrneme výhody projektové výuky a její možná úskalí spolu s možnostmi, jak je omezit.

Praktická část je koncipována jako případová studie experimentálního charakteru. Jejím cílem je porovnat efektivitu projektu s jinou formou výuky. Rozhodli jsme se pro srovnání projektového vyučování a integrované tematické výuky, chtěli bychom tak mimo jiné zjistit, jak ovlivní participace žáků na výuce, její atmosféru, průběh a výsledky a jak se odrazí na postavení učitele ve třídě. V úvodu vymezíme pojmy obsažené v samotném názvu diplomové práce (integrace, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka, český jazyk, občanská výchova), tak abychom upřesnili, v jakém slova smyslu je použijeme v praktické části. Dále popíšeme metody výzkumu použité v praktické části (případová studie, experiment, nestandardizovaný didaktický test, škálový dotazník, sebereflexe) a zdůvodníme jejich výběr.

4 Výchozí podmínky: výběr školy byl ovlivněn absolvováním náslechu v rámci mého studia. Na ZŠ Jablunkov jsem se setkala se svou bývalou paní učitelkou a měla možnost seznámit se jejím prostřednictvím s projektovou výukou. Vedení této základní školy mi poskytlo šest až sedm vyučovacích hodin. Jejich konkrétní náplň jsem si mohla zvolit sama za předpokladu, že budu pracovat v souladu s časově tematickým plánem a alespoň okrajově proberu některé z témat, které se v něm pro daný měsíc vyskytují. V českém jazyce se v devátém ročníku jedná o literaturu 1. poloviny 20. století a v občanské výchově jde o volby. P a ITV probíhaly ve dvou třídách devátého ročníku. Jejich charakteristiky jsou rovněž součástí této kapitoly.

5 Příprava: jako nejvhodnější způsob zpracování výše zmíněných požadavků školy se nám jeví spojení témat holocaust, rasismus, nacismus, neonacismus, propaganda, manipulace. V první části této kapitoly se seznámíme se základním konceptem P a ITV, ve druhé části se zamyslíme nad problematickými aspekty a navrhneme opatření.

6 Záznam průběhu: obsahuje podrobné struktury jednotlivých vyučovacích hodin. V rámci integrované tematické výuky budou žáci seznámeni prostřednictvím textů L. Aškenazyho<sup>11</sup> a D. Hrbka<sup>12</sup> s holokaustem v rovině osobní, Halasových básní<sup>13</sup> symbolizujících přechod k rovině obecné a textům W. Goldinga<sup>14</sup> a A. Lustiga<sup>15</sup>, které připravují půdu k obecným otázkám dobra a zla v člověku. Na tuto hlavní linii navazují aktivity, kterými zakomponujeme plánována témata a pojmy. Žáci vyučovaní formou projektu navštíví knihovnu, kde si sami naleznou vhodnou literaturu a dohodnou se spolu s učitelkou na cílech projektu. Výsledný produkt projektu nazveme předvolební projev proti neonacismu, bude se jednat o projev s prezentací a plakátem informujícím veřejnost o nebezpečích tohoto druhu politického smýšlení s použitím literárních textů.

7 Hodnocení: kapitola je rozdělena na tři části: hodnocení průběžné, hodnocení výsledků a sebereflexi, která shrnuje postřehy získané při přípravě, realizaci i hodnocení P a ITV. K hodnocení práce a průběžných výsledků žáků ve třídě A (třída, kde žáci byli vyučováni projektem) dospějeme teprve v závěrečných hodinách na základě proběhnuvší prezentace, jejíž součástí je projev proti neonacismu, odevzdání plakátu, diagramu podílu jednotlivého žáka na práci ve skupině, sebereflexivního dotazníku a v neposlední řadě pozorování žáků při práci na projektu. Na hodnocení se podílí jak učitelka, tak sami žáci. Použijeme tradiční pětistupňovou klasifikaci i slovní hodnocení pro skupinu i jednotlivce. Pro klasifikaci uvádíme pravidla v podobě očekávaných výstupů žáka k danému klasifikačnímu stupni. Ve třídě B (třída, kde žáci byli vyučováni formou ITV) budeme v průběhu výuky hodnotit zadané domácí úkoly, přípravu na hodinu, dlouhodobý úkol: vyplnění slovníčku pojmů a stejně jako ve třídě A práci v hodinách. Slovníček pojmů ohodnotíme klasifikačními stupni

---

<sup>11</sup> AŠKENAZY, L. *Vajíčko*. Praha: Československý spisovatel, 1963.

<sup>12</sup> HRBEK, D. *Dvacet zářících drahokamů*. Olomouc: Nakladatelství Jaroslav Vacl. 2010. 978-80-904149-8-3.

<sup>13</sup> HALAS, F. *Torzo naděje*. Praha, 1968.

<sup>14</sup> GOLDING, W. *Pán much*. Praha: Naše vojsko, 2010. ISBN: 978-80-206-1095-9.

<sup>15</sup> LUSTIG, A. *Démanty noci*. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN: 978-80-204-2393-1.

1 – 5. Ostatní úkoly + (splnil/a), - (nesplnil/a), +/- (splnil/a s nedostatky), které přejímáme na základě pokynů ŠVP ohledně hodnocení klíčových kompetencí. K závěrečnému porovnání výsledků výuky v obou třídách byl použit didaktický test a škálový dotazník, jejichž výsledky zpracováváme do tabulek a grafů, které dále analyzujeme. Test se zaměřuje na míru zapamatovaných vědomostí a schopnosti žáků využít je v praktických úlohách. Obsahuje otázky z oblasti společenskovední, literární a rétorické. Rovněž škálový dotazník se skládá ze tří částí: vlastenectví, uspořádání společnosti a odlišné rasy a kultury. K části vlastenectví bychom rádi poznamenali, že nebylo hlavním cílem výuky vyvolávat vlnu vlastenectví u žáků. A tudíž tato část pro nás nemá význam sama o sobě, ale na hodnotě nabývá teprve konfrontací s částí týkající se odlišných ras a kultur. Část zabývající se společností by měla odhalit názor na demokracii, anarchii a diktaturu. Třetí, nejrozsáhlejší část, čerpá ze slohových prací žáků kolem patnácti let, které byly využity v rámci grantového výzkumného projektu - „Reflexe analýzy postojů žáků k osobám z odlišného sociokulturního prostředí“<sup>16</sup>.

Pokusili jsme se tak mimo jiné předložit návrh zpracování P a ITV a byli bychom rádi, kdyby tato práce posloužila také jako inspirace pro kolegy, kteří uvažují o realizaci P či ITV na dané téma.

---

<sup>16</sup> SVOBODA, Z., HRUBÝ, M., KVÍZOVÁ, H. Jeden kamarád - jeden potencionální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků k osobám z odlišného sociokulturního prostředí. [online]. Dostupné na internetu: <[http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek18.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek18.pdf)>

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Integrace

V této kapitole se pokusíme objasnit, co je to integrace a jakou roli hraje v procesu lidského učení, při využití poznatků o fungování mozku, zejména vytváření vzorových schémat, Gardnerovy teorie vícečetné inteligence a teorie americké pedagožky S. Kovalikové a K. Olsenové. Podotkneme, že myšlenka integrace není nová a někteří z autorů ji vidí jako budoucí nutnost. Zamyslíme se nad tím, co by měl znát absolvent základní školy v oblasti vědomostí v dnešním informacemi přesyceném světě. Nastíníme problémy, které se mohou naskytnout v souvislosti se zaváděním integrace do škol, a zmíníme jejich možná řešení.

#### 1.1 Integrace, vymezení pojmu

Dle slovníku českých synonym se integrací rozumí „*sjednocení, scelení, sloučení*“<sup>17</sup>.

Ve školství má toto slovo dva základní významy, a sice integrovat můžeme jednoduše řečeno buďto žáky nebo učivo, popřípadě obojí. L. Podroužek, pedagog Západočeské univerzity v Plzni, hovoří o integrované škole, integrovaném vzdělávání a integrované výuce<sup>18</sup>.

V pedagogickém slovníku najdeme tatáž hesla doplněná navíc o tzv.:

- Integrované kurikulum - „*vzdělávací program založený na integrované výuce. U nás má tradici na 1. stupni základní školy. Na vyšších stupních převažuje předmětové*

---

<sup>17</sup> PALA, K., VŠIANSKÝ, J. Slovník českých synonym. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2001. ISBN: 80-7106-450-5. s. 100.

<sup>18</sup> PODROUŽEK, L.: Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, 2005. ISBN: 80-7020-152-5. s. 21.

*kurikulum. Tradičně zavedeno na četných školách v USA a v některých evropských školách.*<sup>19</sup>

- V integrované škole se nesetkáme s běžným rozdělením žáků do tříd podle věku.
- Integrované vzdělávání neodděluje žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.
- Integrovaná výuka nepočítá s tradičním rozdělením učiva do mnoha předmětů, či mnoha navzájem nesouvisejících témat.<sup>20</sup>

Záporné formulace užíváme záměrně, abychom poukázali na tradiční „škatulkování“ a jeho nepřirozenost, a také abychom povzbudili pomyslnou diskuzi, která bude v této kapitole naznačena citací a interpretací autorů s různými názory na tuto problematiku. Zabývat se budeme posledně jmenovanou, integrovanou výukou.

Tak jako leckterý výraz může mít pro každého jiný významový odstín, má jej i integrovaná výuka. V tomto případě je spektrum velmi široké, sahá od uplatňování mezipředmětových vztahů a začleňování občasných projektů, které by integrovaly témata dílčích předmětů ve chvíli, kdy není možné výukového cíle dosáhnout v tradičním selektivním modelu,<sup>21</sup> přes slučování samotných vyučovacích předmětů do tzv. vzdělávacích oblastí<sup>22</sup> až po sdružení prakticky všech vyučovacích předmětů a jejich zastřešení celoročním tématem, jak jej propaguje S. Kovaliková.<sup>23</sup> K některým z uvedených koncepcí se v průběhu této práce vyjádříme podrobněji.

---

<sup>19</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník I. Praha: Portál, 2008. ISBN: 80-7178-772-8. s. 87

<sup>20</sup> PODROUŽEK, L.: Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, 2005. ISBN: 80-7020-152-5. s. 21.

<sup>21</sup> BĚLECKÝ, Z.: Seriál - Vzdělávací strategie 10. Integrace. [online]. [cit. 15. února 2010] Dostupné na internetu: <[http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/zdenek-belecky-serial-vzdelavaci\\_3370.html/](http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/zdenek-belecky-serial-vzdelavaci_3370.html/)>

<sup>22</sup> PODROUŽEK, L.: Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, 2005. ISBN: 80-7020-152-5. s. 6.

<sup>23</sup> KOVALIK, S., OLSEN, K. Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

## 1. 2 Integrace a její význam v procesu učení

Napřed je potřeba zodpovědět zásadní otázku: Proč vůbec integrovat? Porovnáme-li názory autorů, jako Z. Bělecký<sup>24</sup>, S. Kovaliková<sup>25</sup>, L. Podroužek<sup>26</sup> či V. Spousta<sup>27</sup>, zjistíme, že se u nich opakuje tentýž argument o umělé segmentaci reálného světa a deformaci přirozeného poznání. Velmi výstižný je příklad toho, jak se dítě učí mateřský jazyk. Víme, že od narození, a snad i před ním, je dítě zahrnuto přívalem slov. A přitom dokáže velmi rychle v tomto chaosu nalézt ta slova, která pro něj mají význam, zapamatovat si je a použít ve vhodné situaci. Vytváří si tzv. **vzorová schémata**. Když pak dítě o několik let později škola učí další cizí jazyk, ani v nejmenším se nedá hovořit o chaosu, naopak škola učí logicky a pečlivě. Ve snaze ulehčit dítěti učení dělíme skutečný jazyk na jeho elementární prvky, které jsou natolik jednoduché, že je logicky nelze nepochopit. Tak proč tedy tak často z řad žáků zaznívá - „Já tomu nerozumím.“<sup>28</sup> Problém je v tom, že - „*pokud zbavíme učební situaci bohatosti skutečného života, olupujeme také mysl dítěte o možnost vnímat vzorová schémata, a tak nacházet smysl toho, co je před ním.*“<sup>29</sup> Ač to možná bude znít zvláště, mozek se z logických, uspořádaných a omezených informací neučí dobře, je totiž uzpůsoben k práci ne na logickém ale na pravděpodobnostním základě.<sup>30</sup> Uvedme si opět příklad. Logicky definovat např. pojem židle je pro nás dosti obtížné (nemusí mít vždy tentýž tvar, počet nohou apod.) a přece když vidíme, cosi na co je možné se posadit, pojmenujeme v mžiku tento

---

<sup>24</sup> BĚLECKÝ, Z.: Seriál - Vzdělávací strategie 10. Integrace. [online]. [cit. 15. února 2010] Dostupné na internetu: <[http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/zdenek-belecky-serial-vzdelavaci\\_3370.html/](http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/zdenek-belecky-serial-vzdelavaci_3370.html/)>

<sup>25</sup> KOVALIK, S., OLSEN, K. Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN: 80-901873-1-5.

<sup>26</sup> PODROUŽEK, L. Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80- 7238-157-1. PODROUŽEK, L.: Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, 2005. ISBN 80-7020-152-5.

<sup>27</sup> SPOUSTA, V. Integrace Základních druhů umění ve výchově. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1640-X.

<sup>28</sup> KOVALIK, S., OLSEN, K. Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN: 80-901873-1-5. s. 54.

<sup>29</sup> Tamtéž

<sup>30</sup> Tamtéž

předmět jako židli. Náš mozek si totiž utvořil vzorové schéma jakési „židlovitosti“<sup>31</sup>. Výsledky založené na pravděpodobnosti sice nejsou na rozdíl od těch zpracovaných logicky vždy přesné, ale náš mozek se je naučil v průběhu evoluce upřednostňovat z prostého důvodu, takto získanou informaci máme k dispozici rychleji. Představme si, že by jeden z našich prapředků zpracovával nejprve šelest, pak zářící oči, poté tygří pruhy, zatímco druhý by se dal při zpozorování prvního náznaku na útěk, popřípadě se chystal k boji, protože se s největší pravděpodobností jedná o dravou šelmu. Z evolučního hlediska jsme bezpochyby potomky druhého ze jmenovaných předků, měli bychom tedy respektovat způsob, jakým se jeho a tedy i náš mozek naučil učit, a nepodceňovat fázi vytváření vzorových schémat s dobrým úmyslem ulehčit dětem práci. Ani sebelepší učitel ale nedovede předpovědět, co bude dané dítě vnímat jako ono vzorové schéma.<sup>32</sup> Proto je jediným řešením předkládat žákům témata co nejbohatší a vést je k nazírání na ně z mnohých úhlů.

Připustíme-li, že existuje ne jeden ale mnoho typů inteligence, nalezneme pro tento přístup argument i v **Gardnerově teorii mnohočetné inteligence**<sup>33</sup>. H. Gardner rozlišuje těchto osm typů: jazykovou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, hudební, tělesně-kinetickou, interpersonální, intrapersonální a přírodovědnou inteligenci<sup>34</sup>. „Z neurologických poznatků plyne, že jednotlivé druhy inteligence lze v mozku lokalizovat,“<sup>35</sup> píše doc. A. Veselý, který se ve svém článku zabývá umělou inteligencí. Avšak je třeba podotknout, že tato centra nelze chápat jako oddělená. „Každý druh inteligence nevzniká

---

<sup>31</sup> NOVOTNÝ, Z. Jak (se) učit filozofii. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN: 80-7182-179-9. s. 21.

<sup>32</sup> KOVALIK, S., OLSEN, K. Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN: 80-901873-1-5. s. 56.

<sup>33</sup> GARDNER, H. Dimenze myšlení. Praha: Portál. 1999. ISBN: 80-7178-279-3. s. 39.

<sup>34</sup> GARDNER, H. The Theory of Multiple Intelligences. [online]. Dostupné na internetu: <<http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf> > s. 6/7.

<sup>35</sup> VESELÝ, A. Inteligentní systémy [online]. Dostupné na internetu: <[http://etext.czu.cz/img/skripta/64/pef\\_225-1.pdf](http://etext.czu.cz/img/skripta/64/pef_225-1.pdf) >. s. 16



*nikdy izolovaně, naopak vyžaduje zpravidla nutnost spolupráce se sociálním okolím.*<sup>36</sup>. Z těchto poznatků bychom tedy opět mohli vyvodit závěr o potřebě předkládat žákům co nejbohatší téma, tedy dle našeho názoru integrované téma, v němž budou mít příležitost uplatnit se žáci s různými typy inteligence. Jako vhodné se nám jeví zařazení forem a metod práce, v nichž žáci mohou uplatnit své individuální sklony a zadaný problém řešit vlastním a leckdy inovativním způsobem: kooperativní a skupinová výuka, partnerská výuka, ITV či PV. Některým ze jmenovaných se budeme věnovat blíže v následující kapitole.

Dříve však bychom rádi poukázali na to, že myšlenka integrace není nijak nová. V. Spousta odkazuje na pansofické tendence Platóna, Aristotela, Komenského, Kanta a vůbec na celé období renesance a humanismu.<sup>37</sup> Dále ve své prognóze hovoří o „*postmoderním návratu k velké teorii*“,“<sup>38</sup> interdisciplinaritu považuje za nutný rys 20. století.<sup>39</sup> S podobným názorem se můžeme setkat i u T. Huséna, ten na počátku 90. let 20. století apeloval na proměnu školy, která by měla reflektovat změny ve společnosti. Tradiční škola se podle něj „*nestará o celé dítě, to si mezi sebou rozdělili odborníci na různé předměty.*“<sup>40</sup> Při úvahách o soudobé a budoucí podobě školství si musíme položit otázku, co by měl vlastně umět absolvent základní školy? Ponechme nyní stranou kompetence a soustředme se výhradně na oblast kognitivní. V době kdy obsáhnout veškeré vědění doby již není možné, lze žáka buďto směřovat k odbornosti nebo k ideálu renesanční osobnosti. V. Srb, a trůfáme si říci, že se jedná o většinový názor, se přiklání k renesančnímu typu, kdy by škola měla pomoci člověku orientovat se v záplavě informací tím, že mu poskytne nejnutnější poznatky

---

<sup>36</sup> SALENOVÁ, E. *Inteligence*. Brno, 2007. Diplomová práce na filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Školitelka Mgr. Helena Klimusová, Ph.D. s. 43.

<sup>37</sup> SPOUSTA, V. *Integrace Základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1640-X. s. 16.

<sup>38</sup> SPOUSTA, V. *Integrace Základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1640-X. s. 15.

<sup>39</sup> SPOUSTA, V. *Integrace Základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1640-X. s. 16.

<sup>40</sup> HUSÉN, T. Školní vzdělání v moderní Evropě. *Pedagogika*, 1993, č. 1. s. 37.

všech oborů při zachování smysluplnosti a celistvosti tak, aby člověk posléze mohl sám do tohoto systému začleňovat další poznatky dle svého zaměření.<sup>41</sup>

Zdá se, že současné smýšlení je integraci nakloněno, opustíme však rovinu abstraktní a zjistíme, že se objeví řada nejasností. „*Integraci vzdělávacích obsahů brání velice silné tendence k předmětovému obsahu vzdělávání... Lidé, kteří si prošli tradičním školstvím s tradičním rozdělením učiva, si jen těžko dokáží představit jiné uspořádání výuky.*“<sup>42</sup> Především je to tedy samotná organizace vyučování, kdy je učitel druhého stupně základní školy pokoušející se o integraci ve veliké nevýhodě oproti svému kolegovi na stupni prvním. Od první do páté třídy se, řečeno Husénovými slovy, stará učitel o „celé dítě“, později si jej rozebírají „odborníci na různé předměty“<sup>43</sup>. Většina autorů navrhuje situaci na druhém stupni řešit vytvořením týmu učitelů, kteří by výuku plánovali společně (např. A. Tomková, J. Kašová, M. Dvořáková<sup>44</sup>). Předešlo by se tak stávajícím chybám jako je opakování stejných témat v různých časových úsecích a s rozdílnou terminologií a výuka by se značně zefektivnila. L. Podroužek jde v tomto ohledu ještě dále a uvažuje, po vzoru mnoha evropských zemí, o reorganizaci přípravy budoucích pedagogů, kdy např. v případě občanské výchovy by student pedagogické fakulty buďto paralelně studoval i historii a geografii, popřípadě předmět, jenž by v sobě spojoval tyto tři oblasti<sup>45</sup>. Logicky by muselo dojít k redukci obsahu učiva. Odtud pramení i obava veřejnosti z povrchnosti znalostí jak takto vystudovaných pedagogů tak i jejich žáků. Pro ilustraci uvedme výsledky výzkumu zaměřeného na postoj učitelů k integraci na druhém stupni základní školy. „U 34,6%

---

<sup>41</sup> SRB, V. Státní maturity (televizní pořad České televize - Politické spektrum, vysíláno 23. 6. 2012).

<sup>42</sup> VÁCLAVÍK, V. Podpora integrace oblastí učiva: malé třídní projekty. Didaktika. Sborník příspěvků s mezinárodní účastí. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-498-7.s. 35.

<sup>43</sup> HUSÉN, T. Školní vzdělání v moderní Evropě. *Pedagogika*, 1993, č. 1. s. 37.

<sup>44</sup> TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7337-527-1.s. 44.

<sup>45</sup> PODROUŽEK, L. Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80- 7238-157-1. s. 65.

*převažuje pozitivní hodnocení, 29,2% k ní má neutrální postoj a 29,8% ji hodnotí negativně.<sup>46</sup>*

Důvodem odmítavého postoje je nejčastěji právě obava z oslabení vědeckosti. Mezi další problémy, které mohou v praxi nastat, patří časová tíseň (neboť skutečně projekt trvá déle než výklad) a očekávání, že dohoda s některými učiteli nebude možná, každý bude chtít prosadit svůj předmět jako nejdůležitější. Neexistuje přesný návod, jak se těmto situacím vyhnout, ale po prostudování autorů, jež věří v budoucnost integrace, si dovolíme formulovat několik zásad, které by mohly pomoci tyto obtíže překonat:

- Hledání tzv. uzlových bodů (témat, jimiž by se daly propojit jednotlivé předměty)
- Snaha o navázání spolupráce mezi učiteli
- Jasně vymezení učiva, které musí zvládnout každý žák
- Sjednocení terminologie
- Vzdělání budoucích i stávajících učitelů o nových trendech ve školství
- Inspirace zkušenostmi ze zahraničí

---

<sup>46</sup> PODROUŽEK, L. Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80- 7238-157-1.s. 87.

## 2 Projektové vyučování

Stejně jako předchozí kapitola je i tato uvozena podkapitolou, v níž vymežíme základní pojmy. Zejména nám půjde o charakteristiku projektu. Srovnáme definice autorů jako J. Kratochvílová, V. Příhoda, J. Maňák a dalších. Dále charakterizujeme pojmy, které s projektem souvisí (projektová metoda, projektové vyučování, problémová metoda, individuální projekt, kooperativní výuka). Zvláštní důraz budeme klást na odlišení P a ITV, jelikož je používáme jako výukové formy v praktické části diplomové práce. Popíšeme, ke kterým výukovým cílům je vhodnější použít P či naopak ITV. Ve druhé podkapitole jsme se zaměřili na specifika projektové výuky, na motivaci, problematiku zavádění PV (jaké podmínky je třeba nastolit), upozorňujeme na novou pozici žáka i učitele ve třídě. V závěru kapitoly shrneme výhody PV a její možná úskalí spolu s možnostmi, jak je omezit.

### 2. 1 K teorii projektového vyučování, vymezení pojmů

Předně je třeba poznamenat, že dochází k nadužívání pojmu projekt. Jak upozorňuje ve své publikaci J. Kratochvílová, jako projekty jsme si zvykli označovat vše, co není frontální výukou.<sup>47</sup> Domníváme se, že se tak děje právě proto, že při vymezení pojmu projekt nejlépe vynikne jeho podstata, pokud jej postavíme do kontrastu s frontální výukou či chcete-li transmisivní výukou. Takovéto srovnání má většinou za účel vyzdvihnout přednosti projektové metody a je v neposlední řadě značně efektní. Posuďte sami: italský pedagog F. Tonucci píše, že transmisivní škola je založena na třech principech: „*1. dítě neví a do školy přichází, aby se vše naučilo, 2. učitel ví a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví a 3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením*

---

<sup>47</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 5.

*poznatků na sebe.*<sup>48</sup> Zatímco konstruktivní škola, na jejíchž tezí stává projektové vyučování, proklamuje, že: „1. dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo a to ve skupině, 2. učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úroveň kognitivní, sociální, operační, ... 3. inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturalizováním.“<sup>49</sup> Dopustili bychom se však značného zjednodušení a snad dokonce zkreslení pokud bychom Tonuciho formulaci přijali za odpověď pro vymezení pojmů. Vhodnější by bylo vnímat ji jako výchozí bod, jenž je třeba doplnit, abychom předešli černobílému chápání projektového vyučování. O „transmisivní škole“, či učiteli, „který vše ví“, můžeme hovořit pouze v rovině obecné. Troufáme si tvrdit, že v praxi bychom těžko mohli ukázat prstem a pojmenovat tak konkrétní školu nebo konkrétního učitele. Operujeme zde s ryze abstraktními pojmy. V běžném vyučování se setkáme s výkladem učitele, brainstormingem, hraním rolí, problémovou metodou, opět výkladem či komentářem učitele, který může probouzet např. diskuzi žáků atd. Jak už jsme naznačili slovy J. Kratochvílové existuje i mnoho jiných metod jak aktivizovat žáky<sup>50</sup>. Bylo by tedy zavádějící dělit školu na transmisivní (tu špatnou, kde mluví jen učitel) a projektovou (tu dobrou, kde mluví jen žáci). Životní praxe je mnohem pestřejší.

Jelikož se však tato kapitola věnuje teorii projektového vyučování, v abstraktní rovině ještě chvíli zůstaneme. Setkali jsme se s pojmy: projekt, projektová výuka, projektová metoda, bez jejichž vysvětlení nemůžeme pokročit dále. Vycházíme především z publikace J. Kratochvílové<sup>51</sup>, protože její pohled se nám jeví jako vhodná syntéza různorodých definic ostatních autorů.

---

<sup>48</sup> TONUCCI, F. Vyučovat nebo naučit?. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-901065-1-X. s. 12.

<sup>49</sup> TONUCCI, F. Vyučovat nebo naučit?. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-901065-1-X. s. 13.

<sup>50</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 5.

<sup>51</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

**Projekt:** podat jednotné vysvětlení tohoto pojmu je značně obtížné. Pokud porovnáme formulace různých autorů, zjistíme, že se sice v mnohém překrývají, avšak každý zdůrazňuje odlišný aspekt, bez něho už pro něj projekt není projektem. Uvádíme nejprve následující výčet těchto aspektů bez ambice je jakkoli hodnotit, či řadit podle významu. O komentář se pokusíme posléze. Projekt můžeme vnímat jako:

- Komplexní úkol (problém)
- Výsledkem je určitý produkt (plakát, kniha, film, výstava, prezentace...)
- Aktivita žáka převažuje nad aktivitou učitele
- Působí na všechny složky žakovy osobnosti
- Spojuje v sobě teorii a praxi
- Je přirozený, nenásilný, odpovídá životní realitě
- Žák přebírá zodpovědnost (vybírání téma nebo se s předloženým tématem identifikuje, plánuje činnosti, vyhledává informace, předkládá výsledek své práce, hodnotí práci svou i ostatních).

Reformní pedagogové zdůrazňují to, že projekt je především „*podnik žáků*“<sup>52</sup> ne učitele (V. Příhoda). V současné době se od tohoto požadavku upouští a větší důraz je kladen na produkt projektu (např. J. Maňák a V. Švec)<sup>53</sup>. Krom podnětu k vytvoření projektu je dalším diskutabilním bodem vyhledávání informací, kdy žádoucím výsledkem projektů je schopnost žáka vyhledat si spolehlivé informace a umět s nimi dále pracovat. Avšak věříme, že zvláště v počátečních fázích zavádění projektové výuky nebo u žáků, kteří se dokonce se samostatným vyhledáváním informací nesetkali, to bude problém. V takovém případě učiteli nezbyvá nic jiného než informace žákovi předložit nebo ho odkázat na možný

---

<sup>52</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 34.

<sup>53</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5. s. 168.

zdroj informací a až s postupem času na něj klást v tomto ohledu vyšší požadavky. Ale dá se hovořit o projektu, pokud si žák informace nevyhledá sám? A co plánování činností, pokud jsou plánem učitele přesně stanoveny, nejedná se už o integrovanou tematickou výuku? Klíčová otázka co je a co už není projekt, zůstane nejspíš nezodpovězena. Je jisté, že úkol, kdy žák vyhledá článek k danému tématu na internetu, nalepí je na plakát, aniž by s ním dále pracoval a přečte jej poprvé, při prezentaci před spolužáky, nemůže mít status projektu. Stejně jako jej nemá ani referát ani esej ani vyplnění pracovního listu. Ale konečné rozhodnutí, zda je konkrétní projekt oprávněný užívat tento název, zůstane do jisté míry vždy subjektivní. Záleží na tom, kam až sahá naše tolerance vůči zásahům učitele do onoho „podniku žáka“<sup>54</sup>. Pro ilustraci uvádíme tři různé definice pojmu projekt.

- *„Projekt je komplexní úkol spjatý s životní realitou, s níž se žák identifikuje a přebírá za ni odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“<sup>55</sup>*
- *„Podstatou je předložení určitého úkolu...výsledek směřuje k řešení, které vzbuzuje zájem, a získání poznatků i dovedností.“<sup>56</sup>*
- *„Projekt je koncentrován okolo určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet změny... tato změna je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti.“<sup>57</sup>*

---

<sup>54</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 34.

<sup>55</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 36.

<sup>56</sup> Projekty - součást otevřeného vyučování. [online]. Dostupné na internetu: <<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/projekty/projekty.htm>>.

<sup>57</sup> ZORMANOVÁ, L. Projektová výuka. [online]. Dostupné na internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>>

Můžeme se setkat s různými druhy projektů, nejčastěji jsou nazíraný z hlediska účelu, navrhovatele, délky trvání, prostředí, počtu účastníků, způsobu organizace a zdroje informací.<sup>58</sup>

Ovšem ať už se jedná o jakýkoli projekt, společným znakem je závazná posloupnost těchto činností: 1) motivace, 2) řešení projektu, 3) prezentace produktu, 4) reflexe a závěrečné hodnocení. Jednotlivým fázím se budeme věnovat blíže v kapitole o specifických projektové výuky.

**Individuální projekt:** často opomíjená forma projektu. Nelze zaměňovat s vypracováním referátu. Také individuální projekt nese znaky projektu, výjimkou není ani kooperace. Např. v École des Bruyères v Lomaine la Neuve a Écoleouverte v Ohin (obě v Belgii) pracuje každý žák celoročně na tzv. „mistrovském díle“, jehož téma si sám volí. Na průběh dohlíží „patron“ (učitel nebo jiný odborník), přispívá radou, pomáhá s plánováním, povzbuzuje. Žáci také mohou na třídní nástěnku vyvěsit vzkaz typu: „sháním materiály o...“ nebo se mohou sdružovat do skupin se spolužáky, kteří pracují na podobném tématu. V závěru je pak jedním z úkolů zhodnotit, kdo jim při práci pomohl, komu pomohli oni, mohou poděkovat ostatním. Čili i zde je prostor pro rozvíjení komunikativních a sociálních dovedností.<sup>59</sup>

**Projektová metoda:** je charakterizována jako „*system činnosti*“<sup>60</sup>, jako pojem zastřešuje velké množství vyučovacích metod a forem práce. Zahrnuje činnosti, jak učitele, tak žáka, směřující k dosažení cíle projektu, přičemž aktivity žáka by měly převažovat nad aktivitami učitele.<sup>61</sup>

---

<sup>58</sup> ZORMANOVÁ, L. Projektová výuka. [online]. Dostupné na internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>>

<sup>59</sup> TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7337-527-1. s. 31-33.

<sup>60</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 37.

<sup>61</sup> Tamtéž



**Projektová vyučování/ projektová výuka** (dále jen PV): E. Grecmanová přisuzuje projektové výuce tyto vlastnosti: „*využití všech sociálních forem a metod učení a zaměření na vysoce žádoucích oblastí učebních cílů.*“<sup>62</sup> J. Kratochvílová preferuje slovní spojení projektová výuka, označuje krom samotného vyučování navíc podmínky, při kterých se uskutečňuje a všechny další determinanty, jež ovlivňují vyučování a tedy i jeho výsledek.<sup>63</sup> Jen doplníme, že projektová výuka je ze všech zde použitých termínů (projekt, projektová metoda, projektová výuka) tím vůbec nejširším, zastřešuje všechny ostatní, proto jej i my budeme v této práci užívat.

**Problémová metoda/ problémový výklad:** reformátoři 20. a 30. let vidí rozdíl mezi projektem a problémem takto: „*Projekt má zaměstnávat srdce, hlavu - myšlení i ruce.... Problém se spíše orientuje k rozvoji intelektuálnímu.*“<sup>64</sup> H. Grecmanová považuje za nejpodstatnější odlišující znak organizační náročnost projektu.<sup>65</sup> Problém a projekt se často vyskytují současně. Příhoda dokonce hovoří o tom, že: „*projekt je seskupením problémů.*“<sup>66</sup>

**Integrovaná tematická výuka** (dále jen ITV): přes množství styčných bodů je na rozdíl od PV (motivace – řešení - produkt projektu - reflexe) uspořádána paprskovitě. Ústřední téma se rozbíhá do dílčích podtémat, která se mohou realizovat v jednotlivých předmětech. Často se stává, že projekt vznikne na základě ITV. V knize „Učíme v projektech“ se dočteme o případě, kdy žáci v rámci ITV „Kdo byl a je Mistr Jan Hus“ zpracovávali podtémata předložená učitelem: J. Hus a panovníci, J. Hus a církev, J. Hus a škola atd. Byly uplatněny metody práce s textem a kooperativní učení. V průběhu práce se žáci rozhodli

---

<sup>62</sup> GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*, 1997, č. 1. s. 37-45.

<sup>63</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 40.

<sup>64</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 39.

<sup>65</sup> GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné myšlení žáků*. s. 64.

<sup>66</sup> VALENTA, J. a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0. s. 5.

uskutečnit divadelní představení o J. Husovi, svůj vlastní projekt, v němž využili znalosti a dovednosti získané v ITV.<sup>67</sup> Z pohledu učitele je příprava na ITV detailnější, pedagog promýšlí jednotlivé kroky, průběh ITV je spíše v jeho režii, žáci plní jednotlivé úkoly, přičemž výsledkem je znalost tématu a rozvoj klíčových kompetencí bez potřeby výsledného produktu, jako např. prezentace, výstava apod. Naopak projekt si učitel nemůže promyslet do všech podrobností, hlavní slovo má totiž žák. Výuka je pro učitele náročnější na flexibilitu.<sup>68</sup> Všechna pro a proti těchto dvou metod by se dala shrnout asi takto: pokud chceme rozvíjet u žáků kreativitu a samostatnost - zařadíme projekt, pokud sledujeme didaktický cíl, u něhož jsme přesvědčeni, že by k němu žáci sami nemuseli dojít - uplatníme ITV.

**Kooperativní výuka:** je postavena na spolupráci zúčastněných. Směřuje k nutnosti rozdělit si mezi sebou určité sociální role, vytvářet pozitivní vazby, oceňovat přítomnost každého individuálního člena, učit se reagovat v případných konfliktech. To vše při řešení zadaného většinou dlouhodobějšího úkolu.<sup>69</sup>

Propagátory kooperativního učení u nás jsou např. manželé T. a P. Kopřivovi, kteří zdůrazňují škodlivé vlivy výuky založené na soutěži a vysvětlují jimi některé problémy ve společnosti. V případě vyučování, založeného výhradně na soutěži, je dítě orientováno na výkon, vychováváme v něm tak člověka, který je přesvědčen, že štěstí dojde jedině cestou porážky ostatních, což pochopitelně vede ke stresu a buďto k sebestřednosti, nedostatku empatie nebo k rezignaci a podceňování se. Dovolíme si poznámku, často se také stává, že vyhrává ten hlasitější a nikoli ten, kdo má pravdu. Manželé Kopřivovi proto navrhují určité alternativy k soutěži. Namísto vyhlášení, nejhoršího a nejlepšího žáka, prezentace či výstava,

---

<sup>67</sup> TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7337-527-1. s 20.

<sup>68</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0. s. 58.

<sup>69</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník I. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-772-8. s 107.

kde má příležitost ukázat své schopnosti mnohem více z nich. Dobře vedená kooperativní výuka nabízí možnost, aby každý žák mohl zažít úspěch a měl šanci naučit se reagovat i v případě neúspěchu, což je velmi důležitá dovednost, usnadňující soužití nejen ve škole.<sup>70</sup>

## 2. 2 Specifika projektové výuky

Jelikož projektové vyučování se od běžné výuky v mnohém liší, je třeba uvědomit si jeho specifika a zajistit odpovídající podmínky. V této kapitole bychom proto rádi pojednali o některých problémových otázkách.

Motivace je první a nejdůležitější fází, bez ní se projekt prakticky neuskuteční. Je zřejmé, že žáci jsou nejlépe motivováni, pokud si téma navrhnou sami, či po dohodě přirozeně vyplyne (např. projekt „zachraňme kostelík“ nebo „vyčistěme potok“). Ovšem ne vždy je možné nechat žáky rozhodovat o tématu. Vzniká zde totiž propast mezi dítětem, které zajímá, hlavně téma projektu a učitelem, který sleduje především naplnění didaktických cílů, bude tedy volit takové téma, které žáky přesahuje. V. Hlinka, ředitel pražské základní školy, kde výuka probíhá formou projektů, hovoří o kolísání motivace u žáků, kteří se s projektovým vyučováním seznámí. Obvykle celá situace začíná počátečním nadšením, žáci oceňují, že se mohou podílet na podobě výuky. Po zkušenosti s prvním nebo s několika málo projekty si většinou uvědomí náročnost na vlastní přípravu a u řady z nich motivovanost značně klesá: „*Někdy by byly radši, kdybychom jim látku nadiktovali do sešitu a oni se jí naučili nazpaměť, asi by to bylo jednodušší pro ně i pro nás, ale....*“<sup>71</sup>S. Kovaliková k tomuto poznamenává, že mozek dítěte se dokáže velmi dobře motivovat sám. Radost z úspěchu a

---

<sup>70</sup> KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T. Soutěž nebo spolupráce? Workshop v rámci projektu Pedagogika v praxi a umění učit: zvyšování atraktivitu povolání učitele. Olomouc, 14. 4. 2011.

<sup>71</sup>ŠTEFFLOVÁ, J. Když projekty učí o životě. [online].

Dostupné na internetu: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5783>>

radost z objevování je pro něj odměnou samo sobě a stačí proto jen vybrat co nejpřirozenější metodu poznávání.<sup>72</sup> A taktéž V. Hlinka dodává, že efektivitu projektového vyučování nakonec ocení, jak učitelé, tak žáci.<sup>73</sup>

Nesmíme tedy opomenout ani problematiku zavádění projektové výuky. Nejprve je třeba připravit půdu, tzn. vytvořit podmínky pro vyjádření vlastního názoru, argumentace, naslouchání, přijetí, kooperaci. Pokud ve třídě nefungují tyto základy, je pravděpodobné, že ztroskotá i projekt, byť by byl připraven sebelépe. Dále je třeba navázat spolupráci s dalšími učiteli, jednak kvůli zajištění možnosti do budoucna realizovat větší projekty zastřešující několik předmětů, ale také, a to je snad ještě podstatnější, kvůli koordinaci jednotlivých projektů či úkolů. Je možné, že kolega bude mít taktéž nápad realizovat projekt ve stejné době, jako se ho chystáme žákům předložit my. Oba projekty budou pro žáky časově náročné, oba budou mít jiná témata. Oba projekty se nejspíš minou účinkem. Dá se počítat s tím, že žáci nepochopí podstatu projektu a budou je chápat pouze jako zbytečnou práci navíc. „*Projekty, by se neměly překrývat, ale navazovat na sebe.*“<sup>74</sup> Na posouzení učitele rovněž zůstává, zda postupovat od individuálního projektu ke skupinovému či naopak. Pokud žáci nejsou zvyklí pracovat ve skupinách, mohou být zmateni, pokud jim zadáme hned napoprvé rozsáhlý úkol. Riskujeme také, pokud si nejsme jisti korektními vztahy mezi žáky. Jak popisuje S. Kovaliková, mozek dítěte, které se ve skupině necítí dobře, se tzv. „přepne na kmen“, tedy veškerá energie je soustředěna na řešení krizové situace - útěk nebo boj, a v tu chvíli se není schopen cokoli naučit.<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> KOVALIK, S., OLSEN, K. Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5. s 101.

<sup>73</sup> ŠTEFFLOVÁ, J. Když projekty učí o životě. [online].

Dostupné na internetu: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5783>>

<sup>74</sup> TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7337-527-1. s. 18.

<sup>75</sup> KOVALIK, S., OLSEN, K. Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5. s 33.

V průběhu řešení projektu si musí na novou pozici zvyknout také vyučující, který ustupuje do pozadí. To neznamena, že se vzdává veškeré aktivity, naopak se stylizuje do rolí jako je organizátor, poradce, moderátor, podněcovatel, člen některé ze skupin, či fiktivní postava<sup>76</sup> (obvyklé pro projekty s prvky dramatické výchovy). V návaznosti na to se mění i obsah komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Ke sdělování faktů a hodnocení přibývá prostor pro vyjádření emocí, postojů, hodnot, potřeb, zájmů apod.<sup>77</sup>

Po prostudování příslušné literatury si nyní shrňme v několika bodech nejdůležitější výhody a nevýhody této výukové metody.

Výhody:

- Efektivita. I když se může na první pohled zdát menší, není zde tolik času na procvičení probírané látky, ve skutečnosti je tomu naopak. Můžeme se o tom přesvědčit, pokud budeme pozorovat jednoho žáka a srovnáme, do kolika aktivit byl zapojen během projektu a během klasické výuky. Zjistíme, že plnil v projektu spoustu individuálních úkolů, konzultoval je s ostatními, zkrátka velké procento času vstupoval aktivně do dění. Zatímco při běžné výuce bude jednou, dvakrát vyvolán a chvíli bude pracovat na samostatném cvičení<sup>78</sup>
- Vyšší motivovanost žáků, která souvisí s možností volby, ať už se jedná o téma projektu nebo o rozhodování jaký úkol a kdy žák splní.
- Zkušenost s dlouhodobým úkolem, který učí žáky plánovat a převzít zodpovědnost.
- Skupinová práce. Žáci se dostávají do skupin a navazují mezi sebou kontakty, které by jinak vzniknout nemusely. Často se hovoří o prevenci šikany. Pokud sestavujeme

---

<sup>76</sup> ZORMANOVÁ, L. Projektová výuka. [online].

Dostupné na internetu: < <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>>

<sup>77</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006.

ISBN 80-210-4142-0. s. 19.

<sup>78</sup> DVOŘÁKOVÁ. Projektové vyučování v české škole - vývoj, inspirace, současné problémy. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 987-80-246-1620-9. s. 20.

skupiny žáků losem, nikdo ve třídě dopředu neví, s kým bude spolupracovat, či pomoc se mu bude hodit. Tímto způsobem se setkají ve skupině např. s žákem nadprůměrně inteligentním, kterému by mohla hrozit separace, popř. zmiňovaná šikana.

- Příležitost uplatnění každého žáka. V běžných hodinách se mohou nadprůměrně nadaní žáci nudit. Ve skupinách mají možnost vysvětlit určitou část látky ostatním a tak dosáhnout pochopení na vyšší úrovni. Říká se, že učivo chápe nejlépe ten, kdo ho dokáže naučit druhého. (T. Kopřivová na workshopu „Soutěž nebo spolupráce?“ poznamenala, že v tradičně pojatém vyučování jediný učitel má šanci látku nejlépe pochopit<sup>79</sup>). Slabší žáci sice odvedou méně práce, ale při dobré motivaci často překračují hranici svých možností bez stresu z porovnávání se s ostatními. Máme na mysli např. situaci, kdy při běžné výuce zadáme žákům cvičení a čas, během něhož ho mají vypracovat.<sup>80</sup>
- Možnost rozvíjet všechny klíčové kompetence.
- Waldosrfské školy razí heslo: „škola pro hlavu, ruce a srdce:“ Stejně tak projektové vyučování v sobě nese potenciál uplatnění všech těchto tří složek. Žáci si mohou vybrat úkoly dle svého osobního zaměření či chcete-li typu inteligence, zároveň však musí plnit i úkoly které jsou mimo tuto oblast. Učí se spolupracovat a respektovat se navzájem a poznávají své vlastní silné i slabé stránky. Občas také vyrábějí: plakáty, knihy, videa, modely, nebo po nich může zůstat např. čistý potok.

Úskalí:

- Nejčastěji bývá zmiňována obava učitelů z povrchního výkladu a tím i oslabení množství encyklopedických znalostí. Zmiňují, že žáci mohou mít problém

---

<sup>79</sup> KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T. Soutěž nebo spolupráce? Workshop v rámci projektu Pedagogika v praxi a umění učit: zvyšování atraktivitu povolání učitele. Olomouc, 14. 4. 2011.

<sup>80</sup> DVOŘÁKOVÁ, K. *Výchovný dopad projektového vyučování*. s. 30.

při přechodu na střední školu. Jak uvádí L. Podroužek většina z nich však uznává, že časově tematické plány jsou předimenzované. Z výsledku Podroužkova výzkumu, zabývajícího se integrací předmětů na 2. stupni základních škol vyplývá, že 34% učitelů integraci vítá, 29,2% k ní zaujímá neutrální postoj, 29% ji hodnotí záporně a ostatní ji neohodnotili.<sup>81</sup>

- S předchozím bodem souvisí celková náročnost na čas, nyní máme na mysli nejen souvislost s časově tematickým plánem. Učitel předkládá žákům informace systematicky. V případě, že žáci řeší problém, je možné, že stráví příliš mnoho času metodou pokusu a omylu.<sup>82</sup> Pokud si žáci zjišťují informace sami, je zde riziko, že narazí na nekvalitní zdroj a budou muset strávit další čas opravováním schémat, která si vytvořili. V neposlední řadě je metoda velmi náročná na čas pro učitele, zejména co se týká přípravy (pokud projekt není zcela v rukou žáků) a závěrečného hodnocení. N. Mazáčková v článku o možnostech a mezích projektové výuky zdůrazňuje, že by měl učitel vždy pečlivě zvážit okolnosti před tím, než se pro projekt rozhodne. *Není jej vhodné zařazovat vždy, všude a za všech okolností.*<sup>83</sup>
- Vyžaduje schopnost improvizace a upozadění vlastního výkladu, což může být pro některé učitele problém.
- Dále si ze strany učitele žádá i organizační schopnosti, aby se celý projekt nezvrhnul v jeden velký chaos. Příliš velká volnost může vést, zvláště u žáků kteří tuto metodu neznají, k zmatenosti, u některých pak k arogantnímu nebo jinak problémovému chování.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> PODROUŽEK, L. Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80- 7238-157-1..s. 87.

<sup>82</sup> MAZÁČKOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. [online]. [cit. 15. února 2010] Dostupné na internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/moznosti-a-meze-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html/>>

<sup>83</sup> Tamtéž

<sup>84</sup> Tamtéž

- Skupinový projekt, stejně jako každá metoda využívající kooperace mezi žáky, s sebou nese riziko jejich nespolupráce. Může se např. jednat o třídu, kde se vyskytla šikana. V jiném případě mohou mít žáci ve skupině pocit anonymity, který je povede k nečinnosti. Poté jsou tady ještě problémy, jež mohou plynout z osobnosti žáků, perfekcionalistický žák, který raději udělá práci za ostatní, protože v jejich podání by nedosahoval takových kvalit. Extrémně neprůbojný žák, který by individuální projekt předložil na vysoké úrovni, ale ve skupinovém se drží zpět apod.
- Nízká informovanost rodičů a veřejnosti o této výukové formě. Můžeme se setkat s názory některých rodičů ale i učitelů, že projekt je ztrátou času, určitou formou odměny po předchozí výuce, odpočinkovou činností, při níž se žáci baví, ale nevzdělávají.<sup>85</sup>

Na závěr bychom chtěli podotknout, že v podstatě každá výhoda této metody se může stát nevýhodou a naopak. To na čem bude ve škole vždy nejvíce záležet, nejsou samotné projekty, ale lidé, kteří se jich účastní.

---

<sup>85</sup> MAZÁČKOVÁ, N. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. [online]. [cit. 15. února 2010] Dostupné na internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/moznosti-a-meze-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html/>>



## PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 Použité pojmy a metody

Na úvod vymezíme pojmy obsažené v samotném názvu diplomové práce tak, abychom upřesnili, v jakém slova smyslu je použijeme v praktické části:

- Integraci zde budeme užívat v takovém smyslu, v jakém L. Podroužek charakterizuje integrovanou výuku. Tedy výuku na základě tématu, které se prolíná několika vyučovacími předměty.<sup>86</sup>
- Z celé škály charakteristik projektového vyučování vyzdvihneme zvláště tyto body: výsledkem bude určitý produkt (plakát a prezentace), aktivita žáka bude převažovat nad aktivitou učitele, žák přebírá zodpovědnost. Poslední bod nebude dodržen v celé své šíři. Vzhledem k tomu, že chceme porovnat výsledky P s jinou formou výuky (ITV), je nutné žákům stanovit konkrétní téma a požadavky na jeho zpracování tak, aby očekávané výstupy z obou výuk byly shodné. Nelze tedy použít pojem projekt ve smyslu reformních pedagogů počátku 20. století, spíše se budeme držet moderních pojetí, která zdůrazňují produkt projektu<sup>87</sup>.
- Integrovanou tematickou výuku chápeme stejně jako A. Tomková, M. Dvořáková aj. Kašová v publikaci *Učíme v projektech*. Tzn. půjde o hlavní téma, které se bude paprskovitě rozbíhat a realizovat v dílčích úkolech. Na závěr celého ITV uspořádáme krátkou diskuzi v komunitním kruhu, kde žáci zužitkují poznatky nabyté během předešlých hodin, avšak nelze ji považovat za produkt tak, jako tomu bude u P.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> PODROUŽEK, L.: Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, 2005. ISBN 80-7020-152-5. s 21.

<sup>87</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5. s 168.

<sup>88</sup> TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7337-527-1. s 20.

- Českým jazykem se zde rozumí vyučovací předmět Český jazyk a literatura řazený podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.
- Občanská výchova jako Výchova k občanství ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Dále popíšeme, metody použité v praktické části a zdůvodníme jejich výběr:

- Případová studie zahrnuje řadu dílčích metod, jako je pozorování, rozhovor, studium dokumentů souvisejících s objektem zkoumání. *„Umožňuje hloubkové poznání jednoho případu...Získané poznatky jsou jedinečné a nelze je zobecnit.“*<sup>89</sup>Jsem přesvědčena, že vzhledem k podmínkám, jež se mi díky souvislé pedagogické praxi naskytly, bylo výhodnější použít kvalitativní metodu výzkumu. Škola, v níž jsem praktickou část práce realizovala, je základní školou v malém městě, odkud pocházím a kterou jsem sama jako žačka navštěvovala. Domnívám se, že tato skutečnost přispěla k uvolněnější atmosféře. Učitelé i vedení školy ke mně byli velmi vstřícní, poskytli mi množství informací o srovnávaných třídách, dali mi k dispozici dokumenty a výtvary žáků (např. prospěch třídy, povídkovou tvorbu jedné ze žaček) apod. Sdílnost učitelů byla dle mého názoru ovlivněna také tím, že sami považují projektovou metodu za přínosnou. V neposlední řadě jsem díky měsíc trvající praxi mohla ve zmiňovaných třídách uplatnit i vlastní pozorování.
- Experiment chápeme jako metodu empirického výzkumu vedoucí k ověření určité hypotézy.<sup>90</sup> Naší hypotézou zde bude předpoklad, že žáci se naučí o to více, v čím větší míře bude vyučování jejich „počinem“. Tedy budou si moci mezi sebou

---

<sup>89</sup> MUSILOVÁ, M. Pedagogická diagnostika. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012. ISBN: 978-80-904822-4-1.s 19.

<sup>90</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník I. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-772-8. s 63.

distribuovat jednotlivé úkoly a rozhodovat o čase, kdy je splní, budou mít možnost zapojit vlastní kreativitu, podílet se na hodnocení apod.

- Nestandardizovaný didaktický test jsme použili k získání zpětné vazby o naučeném. Tedy o vědomostech žáků a jejich schopnosti aplikovat je. Při sestavování testu jsme se pokusili dodržet pravidla stanovená M. Musilovou, tj. ověřili jsme validitu, reliabilitu a praktičnost testu<sup>91</sup>. Zvolili jsme úlohy jak uzavřené (dichotomické, pořadací a přiřazovací) tak otevřené (se stručnou odpovědí, ale i s odpovědí širokou, kde žáci měli např. popsat ideu díla).<sup>92</sup> Naším záměrem bylo sestavit test co nejpestřeji. Úlohy uzavřené jsme také použili z hlediska jednoduššího hodnocení a tedy i porovnání obou tříd. Zařazením úloh otevřených jsme se chtěli vyhnout riziku, že žáci budou správné odpovědi odhadovat namísto toho, aby je skutečně znali, a také jsme chtěli ověřit schopnost formulovat vlastní názor.
- Dotazník popisuje M. Musilová jako „*Nejvíce efektivní metodu, vzhledem ke kvantitě získaných údajů a poznatků.*“<sup>93</sup> Jedná se o soubor otázek předložený respondentům v písemné podobě.<sup>94</sup> Vzhledem k potřebě, ověřit u žáků nejen znalosti, ale i postoje, se nám jako nejvhodnější jeví dotazník škálový. Snadno tak můžeme porovnat postoje žáků obou tříd a získat na základě přidělených bodů jasný výsledek, což by např. dotazník s otevřenými otázkami nedovoloval. Přesto jsme žákům ponechali možnost doplnit svou volbu slovním komentářem, což někteří z nich využili, a nám tak poskytli další informace.
- Sebereflexi bychom mohli přiřadit také k řadě metod užitých v případové studii (sebereflexe žáků). Rozhodli jsme se ji zde vyčlenit, jelikož jde o metodu značně

---

<sup>91</sup> MUSILOVÁ, M. Pedagogická diagnostika. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012. ISBN: 978-80-904822-4-1. s 18.

<sup>92</sup> Tamtéž

<sup>93</sup> MUSILOVÁ, M. Pedagogická diagnostika. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2012. ISBN: 978-80-904822-4-1. s 16.

<sup>94</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník I. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-772-8. s 49.

subjektivní. Má význam jednak shrnující a hodnotící, jednak je důležitá pro stanovení další strategie.<sup>95</sup> Vlastní sebereflexe, jednak předjímá celý projekt v kapitole, dále je obsažena ve strukturách jednotlivých vyučovacích celků a v závěrečném shrnutí a návrzích k využití projektu v jiných variacích, jiných třídách či na středních školách. Sebereflexi jsme vyžadovali i v závěrečných dotaznících u žáků P.

---

<sup>95</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník I. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-772-8. s 209.

#### 4 Výchozí podmínky

S žádostí o realizaci P i ITV jsem oslovila vedení ZŠ Jablunkov, jelikož jsem zde před několika lety absolvovala náslechy a velmi mě zaujalo, že paní Sagitariová, má bývalá učitelka češtiny, tak razantně změnila styl výuky. Na násleších jsem díky ní měla možnost vidět, jak probíhá projekt a začala jsem se o tuto výukovou formu zajímat.

Vedení ZŠ Jablunkov mi poskytlo šest až sedm vyučovacích hodin, jejichž konkrétní náplň jsem si mohla zvolit sama za předpokladu, že budu pracovat v souladu s časově tematickým plánem a alespoň okrajově proberu některé z témat, které se v něm pro daný měsíc vyskytuje. V českém jazyce se v devátém ročníku jedná o literaturu 1. poloviny 20. století a v občanské výchově o volby. Navíc jsem se dozvěděla, že žáci absolvují exkurzi do Osvětimi a bylo by vhodné je na ni připravit.

P a ITV probíhaly ve dvou třídách devátého ročníku. Výuka není ani v jedné z nich specificky zaměřena (nejedná se o sportovní, jazykové ani matematické třídy) a probíhá podle téhož časově tematického plánu zpřístupněného na webových stránkách školy. Žáci se navzájem znají od šestého ročníku, od té doby nepřišel, ani neodešel žádný spolužák. Nebyl zaznamenán případ šikany a žáci mají mezi sebou korektní vztahy.

##### ➤ Charakteristika třídy A (třídy, v níž proběhl projekt):

Počet žáků: 24 žáků z toho 11 dívek

Stáří žáků: věkově nikdo nevybočuje z ročníku

Prospěch třídy (ke druhému pololetí školního roku 2011/2012) celkový průměr třídy: 2,44, ČJ: 2,84, OV: 1,00, počet vyznamenaných 3 (z toho 2 chlapci a 1 dívka), počet propadajících 1 (chlapec)

Dojem učitelů: dobrý kolektiv. Žáci jsou aktivní, kreativní, není problém při rozdělování

do skupin. Učitelé shodně jmenují několik žáků, kteří vynikají nad ostatní. Jeden žák reprezentuje školu v recitačních soutěžích a pravidelně se umísťuje mezi nejlepšími. Je komunikativní, slušně vychovaný, zná společenské fráze, člen školního parlamentu a folklórního souboru. Jedna žákyně vyniká jazykovým nadáním, účastní se mezinárodních projektů v rámci školy i mimo ni. Má velkou dávku emoční inteligence. Osobně jsem se mohla přesvědčit, že projev, který přednesla v rámci projektu, daleko převyšoval projevy žáků jejího věku.

➤ Charakteristika třídy B (třídy, v níž proběhla integrovaná tematická výchova):

Počet žáků: 22 žáků z toho 11 dívek

Stáří žáků: věkově nikdo nevybočuje z ročníku

Prospěch třídy (ke druhému pololetí školního roku 2011/2012) celkový průměr třídy: 2,49, ČJ: 2,54, OV: 1,00, počet vyznamenaných 2 (z toho 2 dívky), počet propadajících 0

Dojem učitelů: Dobrý kolektiv. V porovnání s jinými třídami, je jejich tempo pomalejší. Je obtížné je aktivizovat. I přes to, že se zde nevyskytuje takové množství výrazných individualit, pracují efektivněji sami než ve skupinách. Jedna žákyně píše vlastní povídky. V hodinách se příliš neprojevuje, ale písemné nebo individuální úkoly plní svědomitě a často i nad rámec zadání. Osobně bych zmínila i jednoho žáka, který míval zajímavé postřehy ke složitějším otázkám, ale byl velmi neprůbojný a nikdy ani ve třídě, ani při skupinové práci, neprojevil svůj názor, pokud jsem se ho přímo nezeptala. Většina učitelů ho však označila za žáka bez zájmu. Nedokážu posoudit nakolik je můj dojem relevantní. Při projektu jsem mohla žáky lépe poznat, u ITV mi zůstala třída více anonymní.

Obě třídy jsou zvyklé účastnit se projektů. Žáci uvedli, že v každém ročníku jich absolvují zhruba pět až deset. Vztah k projektům jako výukové formě jsme zjišťovali pouze u třídy, kde byl realizován P (viz příloha č. 4), ve třídě s ITV na písemnou reflexi nevystačil čas. Domníváme se ale, že pohled ze strany žáků je natolik obohacující, abychom se o něm

na tomto místě zmínili, i když ho díky počtu zúčastněných nemůžeme považovat za příliš objektivní. Nejvíce překvapující bylo zjištění, že názory žáků v podstatě korespondují s názory odporníků. Jako výhody žáci uvádějí vyšší procento zapamatování: „*Vše si sháníš sám, říkáš to ostatním ve skupině a pak se to učíš, abys to prezentoval.*“ ... „*Každý dělá něco, takže se musí seznámit s učivem, i když nechce.*“ ... „*Je to zábavnější, víc si pamatuju.*“ Jako další zmiňují zlepšení kompetence sociálních, komunikativních a prezentačních dovedností vůbec: „*Máme možnost si zlepšit komunikaci mezi ostatními.*“ ... „*Prezentování mě stresuje, ale je to užitečné.*“ Rovněž si uvědomují nároky na čas, ať už je hodnotí pozitivně: „*Měli jsme dost prostoru vyjádřit svůj názor.*“ ... „*Dozvěděla jsem se více o jednom tématu než normálně.*“ nebo negativně „*Ne vždy žáky téma projektu zajímá, a tak je jim protivné věnovat projektu více času.*“ ... „*Budeme pozadu v češtině.*“ Z dalších negativ uvádí rizika práce ve skupině: „*někdo nechce pracovat, ulívá se z práce.*“ Ve škálovém hodnocení na otázku „*Co si myslíš o projektu jako o výukové metodě?*“ (nejlepší metoda – jedna z dobrých – průměrná - podprůměrná – nevhodná) nikdo z dvaceti žáků neopověděl - nevhodná, jeden - podprůměrná, tři - průměrná, sedm – jedna z dobrých, a devět ji označilo jako nejlepší.

## 5 Příprava

Jako nejvhodnější způsob zpracování výše zmíněných požadavků školy (literatura 1. poloviny 20. století, volby, exkurze do Osvětimi) se nám jeví spojení témat holocaust, rasismus, nacismus (neonacismus), propaganda, manipulace. V první části této kapitoly se seznámíme se základním konceptem P a ITV, ve druhé části se zamyslíme nad problematickými aspekty a navrhneme možná opatření.

### 5. 1 Návrh na realizaci projektu a integrované tematické výuky

- Použití literárních textů: L. Aškenazy - Vajíčko (povídka z knihy Vajíčko<sup>96</sup>), D. Hrbek - Dluh (povídka z knihy Dvacet zářících drahokamů<sup>97</sup>), F. Halas Sépie (báseň zahrnutá v souboru Básnické dílo<sup>98</sup>), Praze (báseň ze sbírky Torzo naděje<sup>99</sup>), W. Golding - Pán much<sup>100</sup> (úryvky z románu), A. Lustig – Michael a druhý s dýkou (úryvek z povídky v povídkové knize Démanty noci<sup>101</sup>)
- Probíraná témata a pojmy k zapamatování: lidská práva a jejich porušování, etika (dobro a zlo v člověku), volby (propaganda), teorie davového chování, řečnictví (verbální a nonverbální komunikace), poezie občanská, holocaust, rasismus, nacismus, neonacismus, nacionalismus, vlastenectví, diktatura, diktátor
- ITV: v rámci integrované tematické výuky byli žáci seznámeni prostřednictvím textů L. Aškenazyho a D. Hrbka s holokaustem v rovině osobní, Halasových básní

---

<sup>96</sup> AŠKENAZY, L. Vajíčko. Praha: Československý spisovatel, 1963.

<sup>97</sup> HRBEK, D. Dvacet zářících drahokamů. Olomouc: Nakladatelství Jaroslav Vacl. 2010. 978-80-904149-8-3.

<sup>98</sup> HALAS, F. Básnické dílo. Praha: Československý spisovatel, 1978.

<sup>99</sup> HALAS, F. Torzo naděje. Praha, 1968.

<sup>100</sup> GOLDING, W. Pán much. Praha: Naše vojsko, 2010. ISBN: 978-80-206-1095-9

<sup>101</sup> LUSTIG, A. Démanty noci. Praha : Mladá fronta, 2011. ISBN: 978-80-204-2393-1.



symbolizujících přechod k rovině obecné a textům W. Goldinga a A. Lustiga, které připravují půdu k nejobecnějším otázkám etiky - dobra a zla v člověku. Na tuto hlavní linii navazují aktivity, kterými zakomponujeme plánována témata a pojmy

- Projekt: žáci navštíví knihovnu, kde si sami naleznou vhodnou beletrii a dohodnou se spolu s učitelkou na cílech projektu, ty by měly odpovídat plánovaným tématům a pojmům k zapamatování. Výsledný produkt projektu bychom mohli nazvat předvolební projev proti neonacismu, jednalo by se o projev s prezentací či plakátem informujícím veřejnost o nebezpečích tohoto druhu politického smýšlení s použitím literárních textů.
- Výhody a úskalí: žáci poznají větší množství literárních textů, nevýhodou může být náročnost některých textů vzhledem k věku žáků a také drastičnosti, zvláště textů z románu Pán much.

Vytvořili jsme i druhou variantu P a ITV (viz příloha č. 23), v níž by žáci pracovali s úryvky z divadelní hry Bílá nemoc. Na ty by navazovaly jednotlivé aktivity směřující k týmž výukovým cílům. K realizaci jsme však vybrali výše popsanou variantu, přestože je náročnější a je možné, že strukturu jednotlivých hodin ITV bude třeba v závislosti na tempu třídy pozměnit. Jsme však přesvědčeni o tom, že nabídne žákům hlubší zamyšlení nad literárními texty, co se ITV týče, a pro žáky v P bude užitečnější připravit si projev proti neonacismu nežli projev proti fiktivní literární postavě. Věříme, že si tak lépe spojí teoretické poznatky získané přípravou projektu s aktuálním děním ve společnosti, jako jsou např. protiromské postoje některých skupin.

## 5. 2 Problematické aspekty a jejich možná řešení

Pro P bude klíčová formulace požadavků stanovena tak, aby úkoly byly jasně definované a ani ne příliš náročné ani jednoduché, aby jejich splnění dovedlo žáky k cíli celé výuky. Nejnáročnější však podle našeho názoru bude působení učitelky přímo v hodinách, jež si žádá určitou míru improvizace. U P se více než kde jinde dají očekávat nenadále situace, jelikož P má být „počin žáka“, není možné si vytvořit podrobnou strukturu vyučovacích hodin. Musíme mít na paměti, že by učitel do práce žáků měl zasahovat co nejméně, tedy musí se snažit působit jako poradce nebo iniciátor diskuzí např. nad rozborem literárních děl, jež budou žáci v rámci skupin provádět, každé skupině klást otázky a to tak, aby nebyly návodné. Dále se obáváme ze strany žáků výběru nekvalitních literárních děl a zdrojů vůbec. Budeme se tomu snažit předejít úvodní hodinou v knihovně, kde za asistence paní knihovnice krátce představíme knihy, které si žáci vyberou, avšak konečné rozhodnutí ponecháme na nich. Co se týče ostatních zdrojů, budeme nabádat žáky, aby si i literaturu faktů vybrali v knihovně a na internetu vždy informaci ověřovali raději z více možných zdrojů. Použitou literaturu pak žáci uvedou na zadní straně jednoho z produktů projektu – plakátu. Možné úskalí vidíme také v práci ve skupinách. Kromě toho že budeme hodnotit výsledný produkt, tedy plakát a jeho prezentaci před třídou, udělíme proto také individuální známku, která se bude odvíjet od počtu splněných úkolů. Jmenný seznam žáků a jejich úkolů bude odevzdán po dohodě ve skupinách na začátku projektu. Dále zaznamenají v procentech svůj podíl na práci a zhodnotí svůj výkon i výkon ostatních v závěrečné reflexi. Tímto se pokusíme zamezit případnému přetěžování některých členů skupiny. Jako poslední zmíníme problematiku hodnocení, které si bezpochyby vyžádá více času, než tradiční známkování. Rozhodli jsme se udělit jak kolektivní známku (za plakát a projev) tak individuální známku a obojí doplnit

slovním hodnocením. Třetinu hodnocení přenecháme samotným žákům, protože jsme přesvědčeni o důležitosti rozvoje objektivního a vhodně vyjádřeného sebehodnocení i hodnocení druhých.

ITV se blíží tradičnímu pojetí větší mírou rozhodování v rukou učitele, ale zachovává i některé výhody projektu, jako je kooperace mezi žáky nebo propojení učiva jednotlivých předmětů. Můžeme vybírat literaturu a úkoly tak, aby co nejlépe posloužily k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Na druhou stranu s omezenou mírou možnosti zasahování žáků do průběhu hodiny se pojí riziko jejich nepozornosti, demotivace, nespolupráce. Věříme, že je jednodušší motivovat žáky, pokud dostanou prostor pro realizaci vlastních nápadů, sami si vyberou literaturu, úkol a čas, kdy na něm budou pracovat. Ale snad se nám přesto podaří udržet pozornost i u ITV. Použijeme k tomu následující prostředky. Literární texty, které jsou dle našeho soudu poutavé a svým obsahem vhodné pro žáky kolem patnácti let. Jedná se převážně o krátké povídky spíše dějové, dialogické, bez dlouhých popisných pasáží, užívajících působivých uměleckých prostředků jako je literární zkratka. Vybíráme texty jak snadno srozumitelné (povídka Vajíčko<sup>102</sup>), tak složitější (báseň Praze<sup>103</sup>) a zároveň při rozboru budeme klást otázky složitější i méně komplikované, abychom aktivizovali jak žáky s citem pro humanitní předměty, tak i žáky v tomto oboru méně nadané. Do problematiky se pokusíme žáky vtáhnout tak, že prvotní literární texty, které použijeme, jsou podle nás osobního rázu (vzpomínky autora či členů jeho rodiny), mají sloužit k navození atmosféry, a teprve poslední dva texty jsou obecnější a měly by žáky přivést k zamyšlení nad nadčasovými etickými otázkami. V neposlední řadě využijeme k udržení pozornosti střídání výukových metod, práci ve skupinách kvůli aktivnímu zapojení žáků a omezení monologických metod na minimum. S. Kovaliková ve své knize stanovila maximální délku

---

<sup>102</sup> AŠKENAZY, L. Vajíčko. Praha: Československý spisovatel, 1963

<sup>103</sup> HALAS, F. Torzo naděje. Praha, 1968.

monologu učitele na čtrnáct minut v rámci jedné hodiny. Pokusíme se této hranice držet i v ITV.

## 6 Záznam průběhu

### INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA:

Časová dotace, byla o hodinu zkrácena, tedy celkově se jedná o šest vyučovacích hodin namísto navrhovaných sedmi. Důvodem byla nutnost dokončení bloku gramatiky. Navíc některé aktivity jsou v původním plánu vzhledem k tempu třídy časově podhodnoceny, proto po prvních dvou vyučovacích hodinách bylo nutné, jak jsme naznačili už v návrhu ITV, přehodnotit další výuku. Největší změny byly provedeny v oblasti poezie. Původní záměr využít Halasovy básně *Sépie*<sup>104</sup> a *Praze*<sup>105</sup>, jako demonstrace rozdílů mezi intimní a občanskou poezií, jsme zamítli. Po konzultaci s paní učitelkou, která zde učí literaturu, a po vlastních zkušenostech s výukou, bylo na místě uznat, že tyto básně jsou pro většinu žáků příliš složité a bylo by nutné věnovat básním více času, než je možné. Jako zástupné básně měl být použit úryvek z *Jobovy noci* F. Hrubína<sup>106</sup>, kde jsou obrazná pojmenování dle našeho názoru žákům srozumitelnější. Máme na mysli např. verš: „Obraze rámu prastarého, kolikrát vytrhli tě z něho.“ (Obraz – naše zem, rám – hraniční pohoří). Nakonec však z časových důvodů byla celá poezie vypuštěna. Snažili jsme se zachovat alespoň základní rámec původně plánované výuky, jelikož se domníváme, že pro žáky je přínosnější, pokud pochopí méně zato ale vlastním přičiněním, než více učiva, které by jim bylo podáno časově

---

<sup>104</sup> HALAS, F. *Básnické dílo*. Praha: Československý spisovatel, 1978.

<sup>105</sup> HALAS, F. *Torzo naděje*. Praha, 1968.

<sup>106</sup> HRUBÍN, F. *Básně*. Brno: Host, 2010. ISBN: 978-80-7294-363-0.

méně náročnou metodou - výkladem. Konečná struktura vyučovacích hodin je tedy následující:

### ITV – 1. vyučovací hodina

- Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
- Mezipředmětové vztahy: Literatura, Dějepis, Občanská výchova
- Klíčové kompetence: k. komunikativní, k. k řešení problémů, k. k učení
- Cíle:

vědomosti: základní orientace v období kolem 2. světové války. Co se stalo 17. listopadu, proč byli studenti perzekuováni.

postoje: žák dokáže posoudit text z estetického hlediska, uvědomuje si etický rozměr a dokáže o něm diskutovat

- Výuková metoda: čtení s předvídáním, dialogická, monologická
- Organizační forma výuky: hromadná a skupinová výuka, samostatná práce žáků
- Učební pomůcky, didaktická technika: texty povídky Vajíčko<sup>107</sup>, „tabulka předpovědí“
- Scénář hodiny:

#### I. Úvod

Žáci mají za úkol přinést si do hodiny citát, který by vystihoval jejich osobnost, životní názor. Následně hovoří o svém citátu ve dvojicích (proč si žák citát vybral, jak ho chápe, jestli se jeho pojetí shoduje s pojetím kolegy). Poté jsou někteří z žáků vyvoláni, aby totéž učinili před třídou.

(7 min)

---

<sup>107</sup> AŠKENAZY, L. Vajíčko. Praha: Československý spisovatel, 1963.

## II. Hlavní část

Práce s textem L. Aškenazyho Vajíčko metodou čtení s předvídáním.

Hlasité čtení, kdy po každé části vyvoláme několik z žáků, aby nahlas přečetli svou předpověď, avšak vynecháme hlasitou rekapitulaci z důvodu udržení pozornosti, každý musí sám vlastními slovy shrnout, co se v dané části stalo. Žáci nejsou ve svých předpovědích nijak omezováni, je jim pouze sděleno, zda mají napsat pokračování, které by neobsahovalo rozuzlení nebo zda mají v následující části povídku zakončit. Text je rozdělen ve zlomových okamžicích na čtyři části, žáci tedy píšou tři předpovědi.

(20 min)

Rozbor textu: práce ve skupinách, všichni odpovídají písemně do sešitu.

1. V jaké době se děj odehrává?
2. Charakterizujte hrdinu před a po válce?
3. Zamyslete se nad výrazem „vajíčko naměkko“. Proč ho autor nejspíše použil, co symbolizuje?
4. Proč celá povídka nese název Vajíčko - můžeme ho chápat symbolicky?
5. Co podle vás znamená „carpe diem“?

(10 min)

Krátké vysvětlení co se stalo 17. listopadu. Společná diskuze k rozboru textu.

(10 min)

## III. Závěr

„Co znamená „carpe diem“. Odpovídá tento citát vašemu přesvědčení? Jak ho chápete v kontextu povídky? Existuje více možností jak ho vyložit?“

- Poznámky: výuka nepostupovala, tak rychle, jak bylo v plánu. Čtení s předvídáním trvalo téměř celou vyučovací hodinu. Rozbor textu byl proto zadán jako DÚ.

## ITV – 2. vyučovací hodina

- Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
- Mezipředmětové vztahy: Dějepis, Občanská výchova
- Klíčové kompetence: k. komunikativní, k. k řešení problému
- Cíle vyučovací hodiny:

dovednosti: žák používá indukci jako nástroj učení (z konkrétního textu, obecné principy kompozice)

postoje: žák označí emočně silné pasáže textu a diskutuje o nich ve skupině

- Výuková metoda: indukce, práce s textem
- Organizační forma výuky: hromadná, skupinová
- Učební pomůcky, didaktická technika: povídka Dluh (z povídkové knihy D. Hrbka<sup>108</sup>)
- Scénář hodiny

### I. Úvod

Žáci za domácí úkol písemně odpovídali na otázky k rozboru povídky Vajíčko. Odpovědi (a zároveň tabulky předpovědí) vybereme a ohodnotíme dle systému na, který jsou zvyklí od své paní učitelky: + nebo – za aktivitu, případně +/- pokud úkol splnili napůl. Tyto symboly se zaznamenávají do výsledkového archu k jednotlivým kompetencím. Hodnoceno bude pouze to, jestli splnili nebo nespĺnili zadání, tzn. jestli zodpověděli otázky. Obsah odpovědí zhodnotíme krátkým písemným vzkazem tak, aby žáci měli k minulé hodině zpětnou vazbu.

Přímo v hodině si přečteme několik odpovědí (charakteristika hrdiny před a po válce).

(5 min)

---

<sup>108</sup> HRBEK, D. Dvacet zářících drahokamů. Olomouc: Nakladatelství Jaroslav Vacl. 2010. 978-80-904149-8-3.

## II. Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)

Tiché čtení povídky Dluh. Žáci mají za úkol podtrhnout, které pasáže jsou podle nich emočně nejsilnější. Kdo je hotov odpovídá na otázky pod textem.

(maximálně 15 min)

V povídce je pasáž, kterou je třeba, aby všichni žáci pochopili: hrdinka povídky v určité chvíli přerušuje vyprávění. Autor to komentuje slovy: „Dál už nebyl na vyprávění čas a dál už ani vyprávět nechtěla.“ Žáci mají za úkol tuto chybějící pasáž dopsat. „O čem nechtěla tato postava vypravovat?“ (S největší pravděpodobností zažila koncentrační tábor.)

(10 min)

Rozdělení do skupin (losem).

Ve skupině po třech až čtyřech lidech mají mezi sebou porovnat a snažit se přijít na to, proč jsou dané pasáže tak silné, existuje zde nějaký postup, shodný u obou autorů.

Vennův diagram a otázky k textu:

- 1) Podtrhněte pro vás emočně (citově) nejsilnější okamžiky. Proč?
- 2) V kolika časových rovinách se děj odehrává?
- 3) Co se myslí tím, že pravidlo „Jednu malou radost denně.“ by si teta Lucy musela vyvzdorovat?
- 4) Porovnejte povídku Vajíčko a povídku Dluh, jak je to možné, že oba autoři dosahují tak velkého efektu na malém prostoru (cca 1-2 stran)? V čem jsou obě povídky podobné a v čem se liší?

## III. Závěr

Zadání dlouhodobého úkolu: „Protože nyní budeme pracovat s literaturou období 2 světové války, je třeba si objasnit některé pojmy (viz příloha č. 1): nacismus, neonacismus, nacionalismus, vlastenectví (umět vysvětlit rozdíl mezi vlastenectvím a



nacionalismem), rasismus, holocaust, diktatura, anarchie, diktátor (kdo to je, čím se vyznačuje), manipulace, propaganda

Vaším úkolem je vyhledat si co znamenají v průběhu hodin literatury a občanské výchovy sledovat, jestli se ve vyučování některý z pojmů objeví, pokud ano uděláte si k příslušnému pojmu poznámku (např. holocaust- povídka Vajíčko a Dluh)“

Termín odevzdání 24. 10.

Zhodnocení práce v hodině

(10 min)

Poznámka: Jelikož jsme opět nestihli se žáky vše, co jsme naplánovali, rozhodli jsme se přehodnotit zbývající hodiny.

### ITV – 3. vyučovací hodina

- Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
- Mezipředmětové vztahy: Literatura, Dějepis, Občanská výchova
- klíčové kompetence: k. personální a sociální, k. k učení
- Cíle vyučovací hodiny:

vědomosti: žák objasní pojem umělecká zkratka, kompoziční princip opakování, je schopen najít tyto prostředky v textu. Orientuje se v dobovém kontextu: vysvětlí, proč byli Židé pronásledováni a jakými prostředky nacisté přesvědčovali okolí o své pravdě.

dovednosti: používá indukci, jako nástroj učení (Z konkrétního textu, obecné principy kompozice)

postoje: uvědomuje si důležitost respektování práv menšin a práva člověka na sebeurčení

- Výuková metoda: indukce, výklad s otázkami, brainstorming
- Organizační forma výuky: skupinová, hromadná

- Učební pomůcky, didaktická technika: text povídky Dluh
- Scénář hodiny

## I. Úvod

Rozdání DÚ (tabulka předpovědí a otázky k povídce Vajíčko) a ústní zpětná vazba, zaměřena zvl. na otázku: „Proč se povídka jmenuje Vajíčko? Můžeme název chápat symbolicky?“, jelikož na ni neodpověděl nikdo.

(5 min)

## II. Hlavní část

Přesun do skupin, dokončení práce z minulé hodiny: hledání klíče, podle kterého tvořili L. Aškenazy a D. Hrbek své povídky - Vennův diagram.

(15 min)

Společné hodnocení- představení kompozičního principu opakování a umělecké zkratky, zápis do sešitu.

(5 min)

„Prostřednictvím těchto dvou povídek jsme se podívali na téma holokaust očima pronásledovaných- Židů. Zkusme to nyní z druhého úhlu pohledu. Napadlo vás někdy, jak se mohlo stát, že se lidé nechají zmanipulovat natolik, že podlehnou myšlence, že je třeba vyvraždit určitou skupinu lidí, abychom se měli dobře? Přemýšlejte se mnou.“- schéma na tabuli, žáci do sešitu, otázky na žáky:

Jak už jsme jednou zmiňovali, pohybujeme se v období 2. sv. války.

1) Kdo se stavěl proti Židům, kdo je pronásledoval, vraždil? Předpokládáme, že žáci odpoví - Němci. Je třeba zdůraznit, že ne každý Němec byl nacist.

2) Proč zrovna Židé? Mezi lidmi se po staletí šířily předsudky spojené s vyznavači Judaismu, které vedly např. k pogromům. Židé se rozptýlili po světě, ale na rozdíl od jiných přistěhovalců se lišili.

3) V čem? Snažili se zachovat si svou kulturu („Co je jiné, je divné.“). Navíc mnozí z nich zbohatli. Německo bylo v té době v ekonomické krizi, proto bylo jednoduché svalit vinu právě na tuto skupinu.

4) Jakými prostředky? Rasovými teoriemi.

5) Jakými prostředky se nacistům podařilo přesvědčit tolik lidí? Manipulace, propaganda, charismatický vůdce - A. Hitler - dokázal lidi strhnout (jak, to si ukážeme v příští hodině).“

(10 min)

#### ITV – 4. Vyučovací hodina

➤ Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, mediální výchova

➤ Mezipředmětové vztahy: Dějepis, Český jazyk, Literatura

➤ klíčové kompetence: k. občanská, k. komunikativní

➤ Cíle vyučovací hodiny:

vědomosti: žák objasní pojmy manipulace a propaganda

postoje: žák zná zásady dobrého řečníka, je schopen interpretovat jeho verbální

i nonverbální projev, rozpozná manipulativní chování a uvědomuje si jeho dopad.

➤ Výuková metoda: myšlenková mapa, názorně demonstrační - videoprojekce

➤ Organizační forma výuky: hromadná

➤ Učební pomůcky, didaktická technika: PC, dataprojektor

## ➤ Scénář hodiny

### I. Úvod

Myšlenková mapa: úspěšný řečník (verbální a nonverbální projev)

„Úspěšný řečník může a nemusí prosazovat vždy jen dobré myšlenky.

Tato pravidla vám mohou pomoci v situaci, kdy chcete ostatním sdělit svůj názor, ale také vám pomohou odhalit člověka, který je používá, aby vás přesvědčil o své pravdě, na kterou byste jinak nepřistoupili, bude se snažit vámi manipulovat. Jako příklad takového projevu si pustíme projev nacistického vůdce A. Hitlera a komunistického vůdce J. V. Stalina.“ Žáci si dělají poznámky, zapisují charakteristické rysy se zaměřením na nonverbální komunikaci. Cílem je zjistit proč lidé takovými projevy naslouchali.

(10 min)

### II. Hlavní část

Videoprojekce a společná diskuze (10 min)

Dovětek o verbální komunikaci a možnostech manipulace. Na tabuli jsou napsána hesla, které nacisté užívali. („potřebujeme jen životní prostor“, „Židé jsou rasa skrz naskrz špatná, nedá se převychovat.“), žáci se pokusí formulovat, jaké důsledky s sebou dané heslo může nést.

„Jsou pojmy nacismus a rasová teorie již minulostí nebo se s nimi můžeme setkat

i dnes?“ (Smyslení namířené proti cizincům, zvláště Romům.)

„A co pojem manipulace, kde se s ní dnes můžeme setkat?“ (Reklama)

(10 min)

Tiché čtení. Žáci pracují ve dvojicích. Povídka A. Lustiga<sup>109</sup> je delší, proto je rozdělena na dvě části, každý čte jen jednu, navzájem si pak vzájemně děj převypráví.

---

<sup>109</sup> LUSTIG, A. Démanty noci. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN: 978-80-204-2393-1.

### III. Závěr

#### Zhodnocení hodiny

##### ITV – 5. Vyučovací hodina

- Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
- Mezipředmětové vztahy: Dějepis, Literatura, Občanská výchova
- klíčové kompetence: k. k učení, k. sociální a personální
- Cíle vyučovací hodiny:

vědomosti: žák vysvětlí symboliku názvu povídkové knihy *Démanty noci*, vysloví ideu díla

postoje: seznámí se s tezí: člověk je v jádru dobrý - předpoklad pro pozdější diskuzi a zaujetí vlastního stanoviska.

- Výuková metoda: didaktická hra „popkorn“, skupinová práce
- Organizační forma výuky: hromadná, skupinová
- Učební pomůcky, didaktická technika: text povídky
- Scénář hodiny

#### I. Úvod

Hra popkorn (v minulé hodině žáci četli zkrácenou povídku Michael a ten druhý s dýkou z povídkové knihy *Démanty noci* Arnošta Lustiga<sup>110</sup>, každý žák ve dvojici četl jednu část). Před tabulí se postaví 4 židle, žáci, kteří na nich sedí, vypravují děj povídky, pokud někdo neví, musí ho nahradit někdo ze čtveřice, ten z nich který ví, jak navázat, vyskočí ze židle

---

<sup>110</sup> LUSTIG, A. *Démanty noci*. Praha : Mladá fronta, 2011. ISBN: 978-80-204-2393-1.

„jako popcorn“ a pokračuje ve vypravování. Žáci se střídají tak, aby jich hrálo co možná nejvíce.

(10 min)

## II. Hlavní část

Žáci se losem rozdělí do skupin. Společně odpovídají na otázky k textu, odpovědi si zapisují do sešitu.

(15 min)

Společná diskuze. Jde především o to zodpovědět otázky:

1. Jaká je idea díla? Člověk je v jádru dobrý. Ve vyhrocených situacích reaguje pudově, zachrání druhého člověka i v případě, že se jedná o nepřítele.
2. Jak chápete název povídkové knihy *Démanty noci*? Opět jej můžeme interpretovat jako symbolický. Co/kdo jsou „démanty“ (=diamanty) a co je „noc“ (démanty - děti, lidskost, to dobré v jádru člověka, noc - 2. sv. válka)

Tyto dvě odpovědi zapíšeme na tabuli, žáci si je poznačí do sešitu.

K této povídce se ještě vrátíme, opět ji budeme srovnávat, proto si přečteme v závěru hodiny ještě úryvek z románu *Pán much*<sup>111</sup>.

(5 min)

## III. Závěr

Doposud jsme pracovali s povídkami z období 2. sv. války. Znali jsme kontext, nyní budeme postupovat opačně. Rozdáme každému žákovi krátký úryvek z románu *Pán much*, žáci si jej přečtou a pokusí se kontext odhadnout. Za DÚ písemně odpoví na otázky: Kde a kdy se děj odehrává? Kdo jsou hlavní hrdinové? Kolik jim je let? Odkud pochází? Proč si mezi sebou volí vůdce? Koho nejspíše za vůdce zvolí a proč?

---

<sup>111</sup> GOLDING, W. *Pán much*. Praha: Naše vojsko, 2010. ISBN: 978-80-206-1095-9.

## ITV – 6. Vyučovací hodina

- Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova
- Mezipředmětové vztahy: Dějepis, Literatura, Občanská výchova
- Klíčové kompetence: k. sociální a personální
- Cíle vyučovací hodiny:

vědomosti: žák zná koncepci A. Lustiga a W. Goldinga

postoje: žák diskutuje nad obecnými principy dobra a zla v člověku, vhodně prezentuje svůj názor, respektuje názory druhých

- Výuková metoda: skupinová práce, volné psaní, komunitní kruh
- Organizační forma výuky: hromadná, skupinová
- Učební pomůcky, didaktická technika: úryvky z románu
- Scénář hodiny

### I. Úvod

Seznámím žáky s cílem hodiny, vyberu od nich DÚ. Několika žáků se zeptáme, jak si domysleli kontext, což poté konfrontujeme se skutečným kontextem románu.

(5 min)

### II. Hlavní část

Práce ve skupinách. Žáci dostanou do skupiny další úryvky z románu, jejich úkolem bude:

1. Na základě četby úryvků určit klíčové momenty románu pojmenovat je a seřadit podle časové posloupnosti. (napište osnovu)
2. Charakterizovat tyto postavy: Čuňas, Ralph, Jack. Které vlastnosti na nich oceňují chlapeci zpočátku, a které na konci?
3. Proč byl zvolen za vůdce Ralph?
4. Kde vznikl konflikt, kvůli čemu, mezi kým?

5. Jak rozumíte výroku jednoho z chlapců: „Mám strach z nás.“?

6. Kdo je to podle vás „Pán much“?

(20 min)

Volné psaní na téma: je člověk v jádru dobrý nebo zlý? Co vás napadá po četbě úryvků z povídkové knihy Démanty noci a románu Pán much.

(5 min)

III. Závěr

Společná diskuze nad otázkami k textu v komunitním kruhu.

(10 min)

**PROJEKT:**

Časová dotace byla stanovena na sedm hodin. Projekt se skládá z úvodních dvou motivačních a organizačních hodin strávených v místní knihovně, tří vyučovacích hodin práce žáků na projektu (předpokládá se i práce mimo školní vyučování) a dvou hodin věnovaných prezentaci práce skupin a závěrečné reflexi.

Aby byl maximálně využit čas strávený v knihovně, žákům byly s předstihem na společnou e-mailovou adresu zaslány požadavky týkající se projektu (viz příloha č. 2).

Prvním krokem bylo rozdělení se do skupin po třech až čtyřech lidech, složení skupin bylo ponecháno na žácích. Sepsána byla následující pravidla. Každý se podílí na práci ve skupině. V rámci skupiny si mezi sebou žáci rozdělí tři funkce. „Časoměřič“: na začátku se všichni domluví na rozdělení dílčích úkolů a době kdy mají být splněny. „Časoměřič“ pak dohlíží, aby postupovali podle plánu. „Moderátor“ dohlíží na zapojení všech. Pokud ve skupině probíhá diskuze, je úkolem „moderátora“ dávat pozor na to, aby se k tématu vyjádřili všichni, rozhoduje většina, bereme ohled na menšinu. „Řečník“ na konci přednese



projev, ostatní mu mohou asistovat. V případě většího počtu žáků ve skupině, mohou být funkce obsazeny dvakrát, u řečníka je to nutností (v případě, že by v den prezentace onemocněl, je třeba určit náhradníka, který by ho mohl zastoupit).

Konečným produktem projektu je plakát a předvolební projev proti neonacismu.

Plakát musí splňovat tato kritéria:

- Slovníček pojmů. Tento úkol se shoduje s úkolem zadaným žákům ve třídě s ITV. Je poznamenáno, že slovníček bude sloužit jako jakási zásoba argumentů k projevu, proto je vhodné formulovat definice vlastními slovy a přesvědčit se, že jim všichni ve skupině skutečně rozumí. Alespoň u pěti pojmů žáci uvedou příklad. Pokusí se čerpat z prózy a poezie, kterou si vybrali v knihovně, pokud to nebude možné, uvedou příklad ze života (noviny, vlastní nebo zprostředkovaná zkušenost apod.)
- Ukázka z literatury. Jedno prozaické dílo a jedna báseň s tématem holokaustu. Rozbor obou ukázek, zejména idea díla. Základní informace o autorech a charakteristika doby.
- Zásady dobrého řečníka. Sepsat zásady, jimiž se při projevu budou řídit. Soustředit se na oblast verbální, i neverbální.
- Zařadit, alespoň jedno z následujících zpestření: píseň, scénku, novinový článek, historku z vlastní zkušenosti, obrázky, fotografie, svědectví pamětníků, vlastní báseň a jiné rekvizity.
- Na zadní stranu plakátu uvést diagram podílu jednotlivých členů na práci ve skupině, tzv. „koláč“ a zdroje.

Prezentace, tedy předvolební projev, a představení práce ostatním bude trvat přibližně deset minut.

Způsob hodnocení je žákům zaslán rovněž na společný e-mail (viz příloha č.).

## Projekt - Úvodní dvě vyučovací hodiny v knihovně

- Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova a výchova demokratického občana
- Mezipředmětové vztahy: Dějepis, Literatura, Etická výchova
- Klíčové kompetence: k. k učení, k sociální a personální, občanská, komunikativní, pracovní
- Cíle vyučovací hodiny:  
vědomosti: žák vlastními slovy objasní základní význam pojmů nacismus, rasismus a holocaust  
dovednosti: vyhledá vhodnou literaturu v knihovně, orientuje se v různých způsobech vyhledávání  
postoje: žák si uvědomuje nebezpečí nacismu, aktivně vystupuje proti projevům rasismu
- Výuková metoda: brainstorming, myšlenková mapa, skupinová práce
- Organizační forma výuky: návštěva knihovny
- Učební pomůcky, didaktická technika: informativní texty, počítač, knihovna
- Scénář hodiny

### I. Úvod

Přesun do místní městské knihovny. (10-15 min)

Shromáždění ve společenské místnosti. Otázky na žáky: „Za jakým účelem jsme přišli do knihovny? Co bude výstupem projektu?“ Projev proti neonacismu. „Co je to tedy neonacismus? Neo = nový. Přesný význam zjistíme v průběhu projektu. Dnes se budeme soustředit na to, co znamená nacismus.“ Pomocí myšlenkové mapy by si žáci mohli vybavit pojmy jako: A. Hitler, hákový kříž, německá orlice, 2. světová válka, nepřátelství vůči Židům, nebo nejrůznější filmy a knihy z tohoto období. (10 min)

## II. Hlavní část

Abychom si upřesnili co je to nacismus, žáci se rozdělí do skupin po třech až čtyřech, každá skupina dostane jednu ze tří různých definic nacismu a deníkový záznam J. Ortena nazvaný *Zákazy* nebo také *Co nesmím*<sup>112</sup> (jedná se v podstatě o rekapitulaci Norimberských zákonů) Jejich úkolem je sepsat vlastními slovy definici nacismu a odhadnout, kdo to byl Jiří Orten.

(10-15 min)

Poté se sejdeme ke společnému upřesnění, žáci si pravděpodobně vzpomenou i na rasové teorie a (filmy jako *Lebensborn*), vůdcovský princip, životní prostor - není třeba tyto pojmy vysvětlovat do detailů, to je úkolem žáků v projektu, jde jen o to naznačit širší tématu.

(5 min)

Dalším úkolem bude ve skupinách najít vhodnou beletrii. Se zdůrazněním, že hledáme beletrii týkající se historie, ale budeme v ní hledat argumenty pro současnost. „Jakým způsobem budeme hledat?“ Žáci se pravděpodobně obrátí na paní knihovnice, využijí vyhledávač v knihovně, nebo internet k nalezení vhodných autorů. Cílem je najít co největší množství knih a následně z nich vybrat.

(15 min)

Společná konzultace, rada učitele o čem která kniha je (někdo preferuje divadelní hry, někdo kratší povídku, někomu nevadí číst dlouhý román), skupina si vybere knihu a zapíše se na seznam (jména členů a dílo)

(15 min)

Ve zbývajícím čase si skupiny mohou dohledat ještě naučnou literaturu nebo poezii.

---

<sup>112</sup> Deníky Jiřího Ortena. Československý spisovatel: Praha 1958

### III. Závěr

Zhodnocení práce žáků, Evidence o půjčení knih a přesun zpět do třídy

(15 min)

#### Průběh následujících hodin

Vlastní náplň hodin je v režii žáků. Každá skupina pracuje na své verzi projektu.

V závěru hodin, je však po žácích požadováno odevzdání určitých informací o průběhu.

- Po úvodních dvou hodinách v knihovně odevzdává každá skupina seznam lidí ve skupině a literárních děl, která si ve skupinách vybrali.
- Po třetí hodině rozdělení funkcí: časoměřič, moderátor, řečník. Kdo zastoupí řečníka v případě, že v den prezentace onemocní? Rozdělení dílčích úkolů.
- Po čtvrté hodině: konkrétní ukázky z literatury. Důvod proč je žáci vybrali, co na nich chtějí ostatním ukázat (jméno autora, název díla- konkrétní pasáž, jméno autora, název básně - konkrétní pasáž, pokud je dlouhá).
- Po páté hodině: dokončení práce, rozmístění plátů po třídě, do příští hodiny si je ostatní skupiny prohlédnou a dohodnou se, jakou známku udělí.
- Náplní šesté hodiny jsou prezentace a hodnocení skupin jedna až čtyři (viz přílohy č. 6 až 9).
- V sedmé hodině proběhne prezentace a hodnocení skupin pět a šest (viz příloha č. 10 a 11) a závěrečná reflexe projektu (viz příloha č. 4).

## 7 Hodnocení

Kapitola je rozdělena na dvě části. V první se zaměříme na objasnění způsobu hodnocení žáků obou tříd v průběhu P a ITV. Ve druhé srovnáme výsledky žáků těchto tříd, a tedy zjistíme, která z forem výuky byla v tomto případě efektivnější.

### 7. 1 Hodnocení průběžných výsledků žáků obou tříd

#### TŘÍDA A

K hodnocení práce a průběžných výsledků žáků ve třídě A se odrazí teprve v závěrečných hodinách. Použijeme tradiční pětistupňovou klasifikaci i slovní hodnocení pro skupinu i jednotlivce. Na hodnocení se podílí jak učitelka, tak sami žáci.

#### Hodnocení probíhá na základě:

- Plakátu
- Prezentace
- Projevu proti neonacismu
- Diagramu podílu jednotlivého žáka na práci ve skupině (je součástí zadní strany plakátu, žáci se ve skupině domluví na procentuálním ohodnocení všech svých členů)
- Sebereflexivního dotazníku (žáci je vyplní na závěr P, každý sám za sebe zhodnotí svou práci)
- Pozorování žáku při práci na projektu

### Klasifikační stupně:

- 1: žák předloží plakát, na němž po grafické ani obsahové stránce nechybí žádná náležitost, viz požadavky (pokud ano, nejedná se o zásadní pojem, např. nacismus a tato skutečnost je kompenzována prací nad rámec požadavků v jiné oblasti).

Žák prezentuje vlastními slovy výsledky své práce, užívá zásad dobrého řečníka v praxi, vyjadřuje se kultivovaně a projev logicky navazuje. Uvádí přesvědčivé argumenty. Je schopen vhodně reagovat na doplňující otázky.

Žák během práce na projektu plnil roli, jíž si na začátku projektu vybral (řečník, časoměřič, moderátor) a vypracoval přiměřený díl práce ve skupině.

- 2: oproti žákovi, klasifikovaném stupněm 1, se zde vyskytuje jeden z následujících nedostatků (jež je natolik závažný, že nelze kompenzovat prací nad rámec požadavků v jiné oblasti, např. neschopnost objasnit pojem neonacismus), popř. se vyskytuje více méně závažných nedostatků.

Žák předloží plakát alespoň s 80% požadavků, po grafické stránce je přijatelný (např. snížená estetická úroveň nebo méně přehledně a logicky uspořádaná data).

Žák prezentuje vlastními slovy výsledky své práce, mohou se vyskytnout nejasnosti v podobě logické nenávaznosti projevu či nerespektování dalších zásad dobrého řečníka. Nic z toho však není na překážku pochopení celkové struktury prezentace.

Žák je schopen reagovat na doplňující otázky.

Žák během práce na projektu plnil roli, jíž si na začátku projektu vybral (řečník, časoměřič, moderátor) s drobnými nedostatky a vypracoval přiměřený díl práce ve skupině.

- 3: oproti žákovi, klasifikovaném stupněm 2, se zde vyskytuje více z následujících nedostatků (jež jsou závažné a nejsou kompenzovány žádnou prací nad rámec požadavků), popř. se vyskytuje více méně závažných nedostatků.

Žák předloží plakát alespoň s 60% požadavků, po grafické stránce je přijatelný (např. data nepřehledně a nelogicky uspořádaná).

Žák není schopen prezentovat výsledky své práce vlastními slovy (projev kompletně čte nebo projev nemá připraven, ale s pomocí otázek objasní základní strukturu).

Mohou se vyskytnout nejasnosti v podobě logické nenávaznosti projevu či nerespektování dalších zásad dobrého řečníka, které jsou překážkou pochopení celkové struktury prezentace. Žák je schopen reagovat na většinu doplňujících otázek.

Žák během práce na projektu plnil roli, jíž si na začátku projektu vybral (řečník, časoměřič, moderátor) s hrubými nedostatky a nevypracoval přiměřený díl práce ve skupině.

4: Žák předloží plakát alespoň se 40% požadavků, po grafické stránce je nepřijatelný (např. neestetický, nečitelný nebo data naprosto nepřehledně a nelogicky uspořádaná).

Žák není schopen prezentovat výsledky své práce vlastními slovy (projev kompletně čte, přičemž je následnými otázkami zjištěno neporozumění připravenému textu, nebo projev nemá připraven, ale s pomocí otázek objasní pouze některé souvislosti).

Žák není schopen reagovat na většinu doplňujících otázek.

Žák během práce na projektu neplnil roli, jíž si na začátku projektu vybral (řečník, časoměřič, moderátor) a nevypracoval přiměřený díl práce ve skupině.

5: Žák předloží plakát s méně než 40% splněnými požadavky, po grafické stránce je nepřijatelný.

Žák není schopen prezentovat výsledky své práce ani reagovat na základní otázky.

Žák během práce na projektu neplnil roli, jíž si na začátku projektu vybral (řečník, časoměřič, moderátor) a vypracoval zanedbatelný díl práce ve skupině či nespolupracoval vůbec.

Učitelka hodnotí:

- Skupinu klasifikačním stupněm 1 – 5. Jednu známku udělí za prezentaci (v závěrečné hodině po prezentaci skupiny), druhou za plakát (po jeho odevzdání a vyhodnocení)
- Udělení klasifikačního stupně pro skupinu odůvodní slovním komentářem
- Má možnost udělit + nebo – a ocenit tak např. zvláštní kvalitu práce skupiny nebo jednotlivce (např. uvedení scénky, vynikající řečnický projev apod.)
- Jednotlivce klasifikačním stupněm 1 – 5 (poté co vyhodnotí sebereflexivní dotazníky žáků, na základě těchto dotazníků, pozorování žáků při práci a diagramu podílu na práci, jež je součástí plakátu a žáci v něm jako skupina procentuálně hodnotí, jakým dílem se konkrétní členové podíleli na práci)
- Klasifikační stupeň pro jednotlivce odůvodní slovním komentářem

Žáci hodnotí jako skupina (v rámci skupiny, v níž pracovali, se musí dohodnout na udělení jednoho konkrétního ohodnocení, k hodnocení dochází po prezentaci skupiny v závěrečných hodinách P):

- Skupinu spolužáků klasifikačním stupněm 1 – 5. Jednu známku udělují za plakát druhou za prezentaci. Na základě hodnocení dané skupiny všemi ostatními skupinami se vypočítá aritmetický průměr a ten se pak zapíše do archu jako „hodnocení spolužáků“)
- Možnost udělit + nebo – pro skupinu jako takovou nebo konkrétního spolužáka se slovním objasněním za co + či – udělují.



Žáci hodnotí jako jednotlivci:

- Svou práci pomocí sebereflexivních dotazníků
- Dále mají možnost vyjádřit svůj názor v hodnocení ve skupině

### TŘÍDA B

Ve třídě B, budeme hodnotit zadané domácí úkoly, zadanou přípravu na hodinu, dlouhodobý úkol: vyplnění slovníčku pojmů a stejně jako u projektu, práci v hodinách. Slovníček pojmů ohodnotíme klasifikačními stupni 1 – 5. Ostatní úkoly + (splnil/a), - (nesplnila), +/- (splnil/a s nedostatky), jež přejímáme na základě hodnocení, které používá paní učitelka, která v této třídě učí. Hodnocení vychází z pokynů ŠVP ohledně hodnocení klíčových kompetencí<sup>113</sup>.

### 7.2 Závěrečné hodnocení, porovnání výsledků

K porovnání výsledů výuky v obou třídách byl použit didaktický test (viz příloha č. 12 a 13) a škálový dotazník (viz. příloha č.14). Žákům byly předloženy v lednu, tj. zhruba tři měsíce po absolvování výuky a bez předchozího upozornění, kvůli získání čisté zpětné vazby. Test se zaměřuje na míru zapamatovaných vědomostí a schopnosti žáků využít je v praktických úlohách. První tři otázky jsou společenskovední, vyžadují doplnění definic i jejich aplikaci, čtvrtá otázka se týká řečnictví, konkrétně verbální a nonverbální komunikace a závěrečné dvě otázky jsou literární, pátá prověřuje znalost názvů děl a autora šestá se zaměřuje na rozbor díla a vyjádření vlastního názoru na něj. Rovněž i škálový dotazník

---

<sup>113</sup> Školní vzdělávací program Základní školy Jablunkov. [online]. Dostupné na internetu: <<http://www.zsjablunkov.cz/soubory/ŠVP/ŠVP%20aktualizace%202013.pdf>> s. 137.

se skládá ze tří částí: vlastenectví, uspořádání společnosti a odlišné rasy a kultury. K části vlastenectví bychom rádi poznamenali, že nebylo hlavním cílem výuky, vyvolávat vlnu vlastenectví u žáků. A tudíž tato část pro nás nemá význam sama o sobě, ale na hodnotě nabývá teprve konfrontací s částí týkající se odlišných ras a kultur. Část zabývající se společností, by měla odhalit názor na demokracii, anarchii a diktaturu. Třetí, nejrozsáhlejší část, čerpá ze slohových prací žáků kolem patnácti let, které byly využity v rámci grantového výzkumného projektu „Reflexe analýzy postojů žáků k osobám z odlišného sociokulturního prostředí“.<sup>114</sup> Citace byly voleny tak, aby zastupovaly všechny tři kategorie v tomto výzkumu klasifikované: názory rasistické, protirasistické a nevyhraněné (xenofobní).

Podívejme se nyní blíže nejprve na výsledky testu. Jak můžeme sledovat v tabulkách a grafech (příloha č. 15 až 18) celkově lépe dopadli žáci, kteří vytvářeli projekt, a to o 11,93%. Třída B (ITV): 51,32%, třída A (P): 63,25%. Z toho ve společenskovední části třída B (ITV): 50,76%, třída A (P): 65,49 a v literární třída B (ITV): 52,73%, třída A (P): 61,22%. Nejmarkantnější rozdíl je patrný ve schopnosti objasnění společenskovedních pojmů, zvláště otázka č. 1 (diktatura, anarchie, demokracie, nacismus, neonacismus), třída B (ITV) 46,97% , třída A (P): 66,67% a dále u rozboru literárního díla, třída B (ITV): 52,73%, třída A (P): 61,22%. Nejméně úspěšní byli žáci ve třídě A (P) v odpovědích na otázku č. 4, (verbální a nonverbální komunikace) třída A (P): 51,11%, zde dopadla lépe třída B(ITV): 60,23% , a na otázku č. 5 („vyjmenuj literární díla s tematikou holocaustu a jejich autory“) třída A (P) 50,83%, třída B (ITV): 48,48%.

V projektu bylo nutné, aby žáci pochopili společenskovední pojmy, jelikož je měli při prezentacích vysvětlit, je tudíž logické že si je zapamatovali lépe než žáci ve třídě B (ITV), kteří měli vyplnit slovníček pojmů. Mnozí z nich vzali tento úkol na lehkou váhu,

---

<sup>114</sup> SVOBODA, Z., HRUBÝ, M., KVÍZOVÁ, H. Jeden kamarád - jeden potencionální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků k osobám z odlišného sociokulturního prostředí. [online]. Dostupné na internetu: <[http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek18.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek18.pdf)>

pojmy opsali bez pochopení a neaplikovali ani literární díla, jak bylo zadáno. Domnívám se, že to mohlo být způsobeno také tím, že jsem zde jako praktikantka učila poslední týden, a žáci předpokládali, že poté co odejdu, nebudou z případného nesplnění úkolu vyvozovány žádné důsledky. Žáci sice byli ohodnoceni špatnou známkou, nicméně to není způsob, jak je přimět k dodatečnému vyplnění. Bohužel už jsem neměla jinou možnost, jak zasáhnout do výuky. Co se týká rozboru literárního díla, před vyhodnocením testů bylo obtížné určit, kdo je v tomto ohledu favorizován. Celkem vysoká úspěšnost se dala předpokládat u obou skupin. V P měli žáci za úkol dílo sami rozebrat, tedy pokud by tento úkol splnili, měli by všichni otázku bez problému zvládnout. ITV, byla více než P zaměřena literárně, téměř v každé hodině, žáci interpretovali text nebo jeho úryvky. U druhé z literárních otázek (názvy děl a autorů) jsme mohli předvídat, že lépe se bude dařit žákům ve třídě B (ITV), setkali se blíže s větším množstvím děl, žáci ve třídě A (P) rozebírali ve skupině jen jedno, avšak opak byl pravdou. Navíc musíme poznamenat, že třídě B (ITV), zde byla ve výhodě, jelikož je paní učitelka nelimitovala co výběru děl, spousta z nich vyplnila do testů i díla, která probírali v literatuře až později mimo ITV na rozdíl od žáků ve třídě B (P). Do tabulky (příloha č. 15 a 16) jsme pro zajímavost zanesli také informaci o tom, jaká díla si žáci k rozboru vybírali, a která je tedy, dalo by se soudit, nejvíce zaujala, či jim z různých důvodů utkvěla v paměti. Ve třídě A (P) to byl zvláště román *Sophiina volba*, který si dle počtu žáků vybrali i ti, kteří rozebírali jiné dílo. Ve třídě B (ITV) byl nejfrekventovanějším film *Pianista*, žáci ho později zhlédli během výuky. Pokud někteří jmenovali dílo probírané v ITV, šlo nejčastěji o povídku *Vajíčko*, ale našli se i tací, kteří si vzpomněli na povídku *dluh*, román *Pán much*, nebo *Démanty noci*.

Při hodnocení postojů nahlédneme do příloh č. 19 až 22. Zde bylo předloženo třináct citací a žáci měli hodnotit míru ztotožnění se s nimi na škále (naprosto souhlasím – spíše souhlasím- spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím). Každá otázka získala své bodové

ohodnocení. Podle smyslu náležely škále body od jedné do čtyř nebo od čtyř do jedné, přičemž čím nižší bodové ohodnocení tím v první části – větší míra vlastenectví, v části druhé – demokratičtější smýšlení a v části třetí – tolerantnější postoj k jiným rasám a kulturám. Výsledky obou tříd se pohybují lehce nad hranicí dvou bodů, což je vzhledem k tomu, že zde nemáme žádnou neutrální odpověď, možné interpretovat tak, že většina žáků spíše souhlasí s demokracií a spíše nesouhlasí s rasistickými a xenofobními názory. V oddílu týkajícího se uspořádání společnosti dosáhla třída B (ITV) průměrně 2,2 bodů, P: 2,16 v pasáži o odlišných rasách a kulturách ITV: 2,6, P: 2,18. Největší rozdíl mezi třídami jsme zaznamenali u citace č. 10 *„Já osobně nejsem rasista, ale občas mě štve, že se do „naší“ České republiky se stěhuje až moc nových národností. Mým názorem všeobecně je, že by každý národ měl bydlet pouze ve své zemi a neroztahovat se do cizích kultur. Češi pak kvůli nim nemají práci“* v ITV: 3,14, P: 2,26.

Jak už jsme se výše zmiňovali, o samotné vlastenectví se až tolik nejedná. Nedá se ani tvrdit, že pokud žák odpoví kladně na otázku: „chtěl bych trvale žít v jiné zemi.“ nebo „v cizině si o Čechách nemyslí mnoho dobrého.“ není vlastencem. Obrovskou cenu pro nás však mají odpovědi na tyto otázky např. v porovnání s reakcí na postoj typu: „nelíbí se mi, že se k nám stěhuje až moc nových národností, Češi kvůli nim nemají práci“ nebo „Vietnamci, kazí náš genofond.“ Bylo zajímavé zjistit, že žáci by sami chtěli žít jinde a ocitnout se tak v postavení minority, zároveň u nich ale nenalezneme pochopení k menšinám v naší zemi. Bez zajímavosti nezůstává ani porovnání s názorem č. 7: *„Proč to v Čechách nemůže být stejně jako právě v Anglii? Je to snad odlišným smýšlením jiných kultur? Proč jinde mohou dva lidé odlišného původu žít celý život bok po boku a nikomu to nepřipadá divné?“* s nimiž žáci většinou souhlasili a zároveň někteří z nich dále souhlasili s rasovou nesnášenlivostí. Další konfrontace již zmiňovat nebudeme, v přílohách nabízíme k nahlédnutí grafy a tabulky k jednotlivým citacím, rádi bychom ale vyvodili z těchto příkladů obecný

poznatek. Pokud se hovořilo o toleranci k menšinám v obecné rovině, žáci označovali protirasistický postoj, pokud byly popisovány konkrétní postoje vůči konkrétním menšinám, nebo se v citaci uvádělo „nejsem rasista, ale...“ žáci zaujímalí rasistické postoje mnohem častěji. Nevětší míru rasismu a xenofobie jsme zaznamenali proti romské populaci a to i u žáků, kteří vůči dalším národnostem vystupovali smířlivě. Samozřejmě je obtížné hodnotit v tomto směru žáky plošně, proto uvádíme několik komentářů žáků, jimiž doprovodili svou volbu. Citace č. 8. *„Když potkám nějakého Roma, který je mi sympatický, tak se s ním bavím, ale chodit bych s ním nemohla.“* Odpověď: „naprosto nesouhlasím“. Komentář: *„Když je mi sympatický, tak kde je problém?“* Citace č. 13 *„ČR bych nechal 2 roky jenom Romům. Za 2 roky bychom se vrátili. Všechno by bylo rozkradený, rozbitý. Oni by neměli co žrát. Sežrali by se navzájem!“* Odpověď: naprosto nesouhlasím. Komentář: *„přemýšlejme jako lidi, ne jako opice.“* Podotýkáme, že s touto citací jinak souhlasilo velké procento žáků, třída B (ITV): 2,91, Třída A (P): 2,78.

V části týkající se společnosti, žáci dokázali lépe odhalit rizika anarchie – citace č. 4 *„Myslím, že nepotřebujeme žádné instituce a zákony, aby nám přikazovali, co máme a nemáme dělat, kdyby si každý dělal, co uzná za vhodné, žilo by se nám volněji, tedy lépe.“* Třída B (ITV): 1,60, Třída A (P): 1,75, Komentář žáka/žákyně: *„To by si mohli dělat, co by chtěli třeba i vrazi.“* Nebezpečí diktatury však zůstalo řadě žáků skryto – citace č. 6 *„Nejlépe by bylo, kdybychom se nezdržovali s žádnými volbami, však se podívejte, kam až jsme s nimi došli. To co potřebujeme, je vláda pevné ruky, vůdce který by nás zachránil z této bezvýchodné situace.“* Třída B (ITV): 2,56, Třída A (P): 2,80. Našly se ale i výjimky – komentář žáka/žákyně: *„...a mít tak druhého Hitlera. Jeden člověk nemůže určovat podmínky ostatních.“*, komentář žáka/žákyně: *„je to na houby s politikou, ale určitě lepší než za nacistů.“*

Domníváme se, že výsledky dotazníku více méně odrážejí nálady v současné společnosti: deziluze co se týká zprávy věcí veřejných, nespokojenost s úrovní politiky a nechuť se v této oblasti angažovat na jedné straně a horlivá angažovanost v agresivních projevech vůči minoritám, zejména Romům na straně druhé. Tento výsledek chápeme jako informaci o tom, čemu je třeba v hodinách humanitních předmětů vyhradit prostor.

Pokud bychom měli více času, bylo by přínosné tentýž dotazník žákům předložit i před začátkem P a ITV a mít tak možnost srovnání. Rádi bychom na závěr doplnili, že kultivace postojů, je tzv. „během na dlouhou trať“ neboť postoje se utváří celý život a bylo by nejspíš zcestné věřit, že jedním projektem dosáhneme u všech žáků kýženého cíle.

### 7. 3 Sebereflexe

Některé postřehy jsem se snažila zaznamenat při popisu průběhu ITV a P, proto jen v krátkosti několik poznámek, které mě napadají nyní po ukončení a vyhodnocení výuky.

ITV hodnotím vesměs kladně, měla jsem možnost se na výuku připravit. S mou aprobací, jsem mohla mísit učivo obou předmětů, aniž bych se musela striktně držet jen látky předmětu, který mají žáci v rozvrhu. Výuka tak byla plynulejší, přirozenější. Domnívala jsem se, že žákům předkládám učivo názorně a v logické posloupnosti z výsledků výuky však musím uznat, že projekt, kde se mají možnost více angažovat, se ukázal jako úspěšnější. Sama také musím přiznat, že se mi nepodařilo aktivizovat některé žáky a ti pak v průběhu vyrušovali. Pokusila jsem se tomu zamezit zadáváním úkolů, a prací ve skupinách. Z pedagogického hlediska rovněž nebylo nejvhodnější zadávat každou hodinu domácí úkol, často rozsáhlý. Na druhou stranu byli zde i žáci, které tento způsob výuky zaujal, zaujaly je texty a témata a často se zapojovali do diskuzí. Pokud budu mít možnost, ráda bych takto připravenou ITV využila při další výuce a to nejen na základní škole, ale například

i na vyšším gymnáziu nebo střední škole. Zde by se otevíraly další možnosti co do témat, jimiž bychom mohli navázat, např. filozofové zabývající se problematikou dobra a zla v člověku (Rousseau, Nietzsche, Platónova představa o uspořádání společnosti, a její zneužití aj.), ale mohli bychom studentům předložit tutéž ITV jako žákům základní školy s očekáváním, že rozbor a diskuze nabyde na hloubce.

Projektů žáci věnovali hodně času i mimo vyučování a přichystali si velmi pěkné prezentace. Jako nejslabší část vidím to, že se nezapojili všichni, téměř ve všech skupinách se našel člověk, který pracoval nad rámec svých povinností a ostatním tím jejich práci ukrátil. Otázkou je, jak tomu příště zamezit? Cestu vidím, právě v udělování přísnějších individuálních známek a přísnějšího hodnocení vůbec. Také by po projektu měl následovat test, aby si žáci uvědomili, že pokud budou poctivě pracovat v průběhu projektu, nemusí se na něj už tolik připravovat. Další otázka vyvstala po závěrečných dvou hodinách. Stávalo se, že žáci při některých prezentacích vyrušovali, poté psali do reflexí, že některé skupiny opakovaly, co jiné už řekly před nimi. Někteří to považovali za výhodu, lépe si zapamatovali, jiní psali, že se kvůli tomu nudili. Jelikož první skupiny nedokázaly zcela správně charakterizovat neonacismus, považovala jsem za nutné, dobrat se u druhé či třetí skupiny ke správné definici, proto se některé pojmy opakovaly. V dalších skupinách jsem žáky vyzývala, aby prezentovali především to, co ještě nezaznělo. Je také pravda, že ne všechny skupiny si nachystaly projev pečlivě, měly trému, a nebo zkrátka nepřednášely poutavě. Podle mého názoru je však nutné, aby si žáci vyzkoušeli hovořit před publikem a zároveň se učili naslouchat druhým, i když jejich projev není perfektní. Další možností, jak tento problém řešit by bylo, zadat každé skupině zcela odlišné téma. Tato možnost by si pak žádala delší čas, protože by bylo vhodné, aby si ostatní žáci při prezentaci skupiny dělali poznámky. Příště bych si rovněž vymezila alespoň několik minut na reflexi ústní, mohli bychom například stejně jako u ITV zakončit výuku rozhovorem v komunitním kruhu. Celkově jsem byla

s projektem spokojena, žáci projevili kreativitu, atmosféra byla příjemná a řekla bych, že práce na tomto projektu byla obohacující pro všechny zúčastněné.

## **ZÁVĚR**

V teoretické části jsme stručně objasnili základní pojmy související s integrací a projektovou výukou. V dalších částech jsme se zaměřili na specifické oblasti jako objasnění integrace v kontextu procesu učení nebo problematiku zavádění projektové výuky.

V praktické části jsme nejprve upřesnili, v jakém slova smyslu budeme užívat pojmy uvedené v názvu diplomové práce a objasnili jsme výběr výzkumných metod. Poté jsme popsali výchozí podmínky pro uskutečnění P (projektu) a ITV (integrované tematické výuky). Předložili návrh a následně podrobnou strukturu jednotlivých vyučovacích hodin, ve kterých předběžný návrh dále rozpracováváme a přizpůsobujeme nastalým změnám. Praktickou část jsme završili kapitolou, v níž pojednáme o hodnocení, jak průběžném, tak celkovém, výsledky žáků jsme dále analyzovali a vše zakončili sebereflexí.

Po vyhodnocení výsledků P a ITV můžeme konstatovat, že předpoklady formulované před realizací výuky se potvrdily. U žáků s P jsme v didaktickém testu i škálovém dotazníku zaznamenali lepší výsledek.

Ve znalostech se výsledek lišil o 11,93%, z toho ve společenskovědní části o 14,73% a v literární o 8,49%. Nejmarkantněji je rozdíl patrný ve schopnosti objasnění společenskovědních pojmů a dále u rozboru literárního díla, tedy v úkolech, kde se vyžaduje



dle Bloomovy taxonomie<sup>115</sup> poznání vyššího stupně, tj. porozumění, aplikace a hodnotící posouzení. Je však třeba podotknout, že třída, v níž byl realizován projekt, se mě i ostatním učitelům jeví jako aktivnější, kreativnější, pracující rychlejším tempem. Což se samozřejmě mohlo odrazit na výsledcích navzdory tomu, že podle průměru známek jsou třídy srovnatelné.

Výsledky škálového dotazníku se u obou tříd liší zanedbatelně. O něco lepší výsledky jsme zaznamenali u třídy, která byla vyučována formou ITV. Bylo by možné je interpretovat tak, že většina žáků spíše souhlasí s demokracií a spíše nesouhlasí s rasistickými a xenofobními názory. Zajímavý poznatek jsme zaznamenali u části týkající se rasismu. Pokud se hovořilo o toleranci k menšinám v obecné rovině, žáci většinou zaujímalí protirasistický postoj, pokud byly popisovány konkrétní postoje vůči konkrétním menšinám, nebo se v citaci uvádělo „nejsem rasista, ale...“ žáci zaujímalí rasistické postoje mnohem častěji. Nevětší míru rasismu a xenofobie jsme zaznamenali proti romské populaci a to i u žáků, kteří vůči dalším národnostem vystupovali smířlivě. Z časových důvodů nemáme k dispozici výsledky téhož dotazníku před realizací bloku obou výuk. Dále by bylo na místě podotknout, že vliv v oblasti postojů je věcí dlouhodobého plánovitého působení učitele, rodiny a společnosti jako takové. Proto výsledky škálového dotazníku aplikovaného po několika hodinách výuky nelze považovat za natolik relevantní, abychom z nich vyvozovali důsledky pro tuto práci. Mají však vysokou informační hodnotu, co do témat, na něž bychom se měli při výchově žáků dále zaměřit

Co se týče otázky změny v postavení učitele a žáka ve třídě, nezaznamenali jsme při projektu pokles autority. Naopak žáci ve chvíli, kdy měli sami zájem vypracovat úkol, vnímali učitele jako užitečného pomocníka, oceňovali individuální přístup a respektovali jeho pokyny, vyhledávali interakci, která probíhala na bázi rozhovoru nikoli výkladu. Mohu-li

---

<sup>115</sup> Bloomova taxonomie výukových cílů. [online]. Dostupné na internetu: <137.http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova\_taxonomie\_v%C3%BDukov%C3%BDch\_c%C3%ADI%C5%AF>

připojit subjektivní poznámku, napsala bych, že i mě byla tato role příjemnější. V průběhu P a ITV jsem pocítila téměř všechny výhody a úskalí těchto metod, formulovaných v kapitole „Specifika projektové výuky“. Lze např. potvrdit, že ITV je náročnější na přípravu v tom smyslu, že učitel si musí přichystat podrobnou strukturu vyučovací hodiny. P si žádá promyšlení zadaného tématu, úkolů a v přímo v hodinách pak schopnost reagovat v nenadálých situacích a pozorovací talent. U ITV můžeme lépe sledovat dílčí výukové cíle, např. předložením konkrétního literárního textu a následnými úkoly k němu. P pak rozvíjí více samostatnost a např. výběrem textu žáky se můžeme dostat k dílčímu tématu, které jsme původně neplánovali. Sami žáci pak aktivní roli velmi dobře přijali, což bylo jistě způsobeno také tím, že jsou zvyklí pracovat touto formou.

Po absolvování P a ITV, i před ním jsem byla integraci předmětů nakloněna. Zamlouvá se mi také např. výuka v epochách. V P a v ITV vidím zajímavou výukovou formu, dokážu si představit, že bych učila pouze formou projektů, na školách, kde je to vyžadováno. Vzhledem k tomu, že takových příliš není, ráda bych zaváděla do výuky alespoň občasné projekty a to jak skupinové, tak individuální, především z toho důvodu, že neznám lepší metodu, jak naučit žáky zodpovědnosti - zkušenost s prací na dlouhodobém úkolu. Také však vzhledem k absenci dlouholetých zkušeností by bylo ode mě troufalé tvrdit, že není lepší výukové formy. Nedokážu říct, zda se jedná o formu nejlepší - jednu z dobrých – průměrnou – podprůměrnou – nevhodnou, ačkoli jsem to sama po žácích požadovala. V této chvíli bych zůstala u neutrálnějšího „jedna z velmi dobrých“ a možná až léta praxe mě přimějí označit ji za nejlepší. Do té doby bych ráda vyzkoušela i jiné výukové formy a metody. Jsem přesvědčena, že každý žák je jiný a každého může oslovit jiný přístup, proto je potřeba snažit se o co největší pestrost. I když mnozí propagátoři této metody, by jistě namítli, že i projekt má celou řadu podob a i v rámci projektu se dají využívat nejrůznější pestré výukové metody a svým způsobem mají pravdu.

## Seznam zkratk

P: projekt

ITV: integrovaná tematická výuka

Třída A: třída, ve které byli žáci vyučováni formou projektu

Třída B: třída, ve které byli žáci vyučováni formou integrované tematické výuky

ŠVP: školní vzdělávací program

## **BIBLIOGRAFIE**

### **Monografie**

DVOŘÁKOVÁ. *Projektové vyučování v české škole - vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 987-80-246-1620-9.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. 1999. ISBN: 80-7178-279-3.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. ISBN 80-244-0458-3.

KOVALIK, S., OLSEN, K. *Integrovaná tematická výuka: model: výzkum mozku, výukové postupy, příprava kurikula*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

LANDOVÁ, K. *Projektové vyučování v hodinách českého jazyka v 2. ročníku základní školy*. Olomouc, 2011. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Školitelka: Mgr. Jana Bartoňová.

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

MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5.

MUSILOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika*. Olomouc: Pedagogická a výchovná poradna, 2012. ISBN 978-80-904822-4-1.

NOVOTNÝ, Z. *Jak (se) učit filozofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN80-7182-179-9.

PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2001. ISBN 80- 7106-450-5.

- PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
- PODROUŽEK, L.: *Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola, 2005. ISBN 80-7020-152-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník I*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-772-8.
- SPOUSTA, V. *Integrace Základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1640-X.
- ŠALENOVÁ, E. *Intelligence*. Brno, 2007. Diplomová práce na filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Školitelka Mgr. Helena Klimusová, Ph.D.
- ŠKÉŘÍKOVÁ, R. *Využití regionálních prvků ve školním vzdělávacím programu se zaměřením na oblast český jazyk a komunikace*. Olomouc, 2010. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Školitel: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
- TROROJÁKOVÁ, J. *K projektovému vyučování na 1. stupni základní školy*. Brno, 2006. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Školitelka: Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7337-527-1.
- TONUCI, F. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- VALENTA, J. a kol. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

### **Články v tištěných seriálových publikacích.**

DVOŘÁKOVÁ, K. Výchovný dopad projektového vyučování. *Komenský*, 2009, roč. 134., č. 1.

HUSÉN, T. Školní vzdělání v moderní Evropě. *Pedagogika*, 1993, č. 1.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika*, 1997, č. 1. s 37 - 45.

PŘIDALOVÁ, B. Výuka v alternativních a tradičních školách v Nizozemí a její využití v českém primárním školství. *Komenský*, 2007, roč. 132, č. 1.

RAKOUŠKOVÁ, M. Pohledy do historie integrace obsahu vzdělávání. *Komenský*, 2008, roč. 132, č. 5.

SKALKOVÁ, J. Kdy se žák skutečně učí. *Komenský*, 1995, roč. 119, č. 7.

### **Internetové zdroje**

BĚLECKÝ, Z.: Seriál - *Vzdělávací strategie* 10. Integrace. [online]. [cit. 15. února 2010] Dostupné na internetu: <[http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/zdenek-belecky-serial-vzdelavaci\\_3370.html](http://www.ucitelske-listy.cz/2010/01/zdenek-belecky-serial-vzdelavaci_3370.html)>.

GARDNER, H. The Theory of Multiple Intelligences. [online]. Dostupné na internetu: <<http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>>.

MAZÁČKOVÁ, N. *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole*. [online]. [cit. 15. února 2010] Dostupné na internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/moznosti-a-meze-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html>>.

SVOBODA, Z., HRUBÝ, M., KVÍZOVÁ, H. *Jeden kamarád - jeden potenciální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků k osobám z odlišného sociokulturního prostředí*. [online]. Dostupné na internetu: <[http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek18.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek18.pdf)>.

ŠTEFFLOVÁ, J. *Když projekty učí o životě*. [online].

Dostupné na internetu: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5783>>.

VESELÝ, A. *Inteligentní systémy* [online].

Dostupné na internetu: <[http://etext.czu.cz/img/skripta/64/pef\\_225-1.pdf](http://etext.czu.cz/img/skripta/64/pef_225-1.pdf)>.

ZORMANOVÁ, L. *Projektová výuka*. [online].

Dostupné na internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>>.

Bloomova taxonomie výukových cílů. [online]. Dostupné na internetu: <[137.http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova\\_taxonomie\\_v%C3%BDukov%C3%BDch\\_c%C3%ADl%C5%AF](http://137.wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova_taxonomie_v%C3%BDukov%C3%BDch_c%C3%ADl%C5%AF)>.

*Projekty - součást otevřeného vyučování*. [online]. Dostupné na internetu: <<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/projekty/projekty.htm>>.

*Portál: Projektové vyučování*. [online].

Dostupné na internetu: <<http://www.projektovavyuka.cz/>>.

Školní vzdělávací program Základní školy Jablunkov. [online]. Dostupné na internetu: <<http://www.zsjablunkov.cz/soubory/ŠVP/ŠVP%20aktualizace%202013.pdf>>.

## Jiné

SRB, V. Státní maturity (televizní pořad České televize - Politické spektrum, vysíláno 23. 6. 2012).

KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T. *Soutěž nebo spolupráce?* Workshop v rámci projektu Pedagogika v praxi a umění učit: zvyšování atraktivity povolání učitele. Olomouc, 14. 4. 2011.

VÁCLAVÍK, V. Podpora integrace oblastí učiva: malé třídní projekty. *Didaktika*. Sborník příspěvků s mezinárodní účastí. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-498-7.

## Prameny

AŠKENAZY, L. *Vajíčko*. Praha: Československý spisovatel, 1963.

HRBEK, D. *Dvacet zářících drahokamů*. Olomouc: Nakladatelství Jaroslav Vacl. 2010.

ISBN: 978-80-904149-8-3.

HALAS, F. *Básnické dílo*. Praha: Československý spisovatel, 1978.

HALAS, F. *Torzo naděje*. Praha, 1968.

HRUBÍN, F. *Básně*. Brno: Host, 2010. ISBN: 978-80-7294-363-0.

GOLDING, W. *Pán much*. Praha: Naše vojsko, 2010. ISBN: 978-80-206-1095-9.

LUSTIG, A. *Démanty noci*. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN: 978-80-204-2393-1.

ORTEN, J. *Deníky Jiřího Ortena*. Československý spisovatel: Praha 1958.



## PROHLÁŠENÍ O VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Prohlašuji že,

- byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. – autorský zákon, zejména § 35- užití díla v rámci občanských a náboženských obřadů, v rámci školních představení a užití díla školního a § 60- školní dílo,
- beru na vědomí, že Univerzita Palackého v Olomouci- Pedagogická fakulta (dále jen UP- PdF) má právo nevýdělečně ke své vnitřní potřebě diplomovou práci užít (§ 35 odst. 3),
- souhlasím s tím, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v Ústřední knihovně UP k prezenčnímu nahlédnutí a jeden výtisk bude uložen u vedoucího diplomové práce. Souhlasím s tím, že údaje o diplomové práci, obsažené v Záznamu o závěrečné práci, umístěném v příloze mé bakalářské práce, budou zveřejněny v informačním systému UP.
- bylo sjednáno, že s UP, v případě zájmu z její strany, uzavřu licenční smlouvu s oprávněním užít dílo v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona,
- bylo sjednáno, že užít své dílo- diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem UP, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly UP na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše).

V Olomouci dne.....

.....  
jméno a příjmení studenta

Adresa trvalého pobytu studenta:

Návsí 426

739 92

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Slovníček pojmů – úkol pro třídu B (ITV) k založení do portfolia
- Příloha č. 2 – Seznam požadavků k projektu pro třídu A
- Příloha č. 3 – Hodnocení projektu (k nahlédnutí na třídní nástěnce, pro třídu)
- Příloha č. 4 – Písemná reflexe žáků k projektu, třída A
- Příloha č. 5 – Hodnocení projektu všech skupin, třída A
- Příloha č. 6 – Podrobné hodnocení skupiny č. 1
- Příloha č. 7 – Podrobné hodnocení skupiny č. 2
- Příloha č. 8 – Podrobné hodnocení skupiny č. 3
- Příloha č. 9 – Podrobné hodnocení projektu č. 4
- Příloha č. 10 – Podrobné hodnocení projektu č. 5
- Příloha č. 11 – Podrobné hodnocení skupiny č. 6
- Příloha č. 12 - Test skupiny A včetně odpovědí, třída A i B
- Příloha č. 13 - Test skupiny B včetně odpovědí, třída A i B
- Příloha č. 14 – Škálový dotazník, třída A i B
- Příloha č. 15 – třída B (ITV) - výsledky testu (znalosti)
- Příloha č. 16 – třída A (P) - výsledky testu (znalosti)
- Příloha č. 17 – výsledky testů – procentuální úspěšnost v jednotlivých otázkách, graf
- Příloha č. 18 – výsledky testů – porovnání občanskovědní (1) a literární (2) části  
v procentech, graf
- Příloha č. 19 – třída B (ITV) – výsledky dotazníků (postoje)
- Příloha č. 20 – třída A (P) – výsledky dotazníků (postoje)
- Příloha č. 21 – Výsledky dotazníků – bodové ohodnocení jednotlivých otázek, graf
- Příloha č. 22 – Výsledky dotazníků – porovnání bodového ohodnocení jednotlivých částí

1 - vlastenectví, 2 - demokratické smýšlení, 3 - tolerance k menšinám, graf

Příloha č. 23 - Druhá varianta P a ITV, která nebyla vybrána k realizaci

## JEDNOTLIVÉ PŘÍLOHY

Jméno:.....

Třída: 9.C

### Slovníček pojmů:

Protože v následujících hodinách budeme pracovat s literaturou období 2. světové války, je třeba si objasnit některé pojmy (viz níže). Vaším úkolem je vyhledat si co znamenají a v průběhu hodin literatury a občanské výchovy sledovat, jestli se ve vyučování některý z pojmů objeví, pokud ano uděláte si k příslušnému pojmu poznámku (např. holocaust- povídka Vajíčko a Dluh). Schválený slovníček pojmů si založte do portfolia, na kterém pracujete s p. uč. Sagitariovou.

Termín odevzdání: **24. 10. 2012**

**1. nacismus**

**2. neonacismus**

**3. nacionalismus**

**4. vlastenectví (umět vysvětlit rozdíl mezi vlastenectvím a nacionalismem)**

**5. rasismus**

**6. holocaust**

**7. diktatura**

**8. anarchie**

**9. diktátor (kdo to je, čím se vyznačuje)**

**10. manipulace**

**11. propaganda**

Příloha č. 1 – Slovníček pojmů – úkol pro žáky ITV k založení do portfolia

## **PROJEKT**

Vaším úkolem bude:

### **1) Rozdělit se do skupin po 3 – 4, případně více lidech**

Platí pravidlo 1. Každý se podílí na práci ve skupině.

2. Každý má svou speciální hodnotu (ČASOMĚŘIČ- na začátku se všichni domluví na tom, jak si rozdělí jednotlivé úkoly a do kdy je splní, časoměřič pak dává pozor, aby skupina postupovala podle plánu. MODERÁTOR- dohlíží na to, aby se zapojili všichni. Pokud ve vaší skupině probíhá diskuze je vaším úkolem dávat pozor na to, aby se k tématu vyjádřili všichni, rozhoduje většina, bereme ohled na menšinu. ŘEČNÍK- na konci přednese projev, ostatní mu mohou asistovat.)

### **2) Vytvořit plakát a přednést předvolební projev proti neonacismu.**

**Plakát bude obsahovat:**

1. SLOVNÍČEK POJMŮ (berte je jako argumenty, které můžete použít ve vašem projevu, proto je formulujte vlastními slovy a přesvědčte se, že jim všichni ve vaší skupině opravdu rozumí):

**nacismus, neonacismu, nacionalismus, vlastenectví (umět vysvětlit rozdíl mezi vlastenectvím a nacionalismem), rasismus, holocaust (šoa), manipulace, propaganda, diktatura, anarchie, diktátor (kdo to je, čím se vyznačuje)**

Alespoň u 5 těchto pojmů uvedete příklad. Pokuste se čerpat z prózy a poezie, kterou jste vybrali v knihovně, pokud to nebude možné, uveďte příklad typu (rasismus je když....)

2. UKÁZKY Z LITERATURY: 1 prozaické dílo a 1 báseň s tématem holokaustu- vyberte ukázkou a proveďte její rozbor, pokuste se přiřadit některý pojem ze slovníčku pojmů, dále uveďte základní informace o autorech a charakteristiku doby.

3. ZÁSADY DOBRÉHO ŘEČNÍKA: sepište vlastní zásady, jimiž se při projevu budete řídit. Soustřeďte se na oblast verbální (co řečník říká), ale i neverbální (jak to říká: postoj, mimika, gesta, oděv...)

4. ALESPŮŇ JEDNO Z NÁSLEDUJÍCÍCH ZPESTŘENÍ: píseň, scénku, novinový článek, historiku z vlastní zkušenosti, obrázky, fotografie, svědectví pamětníků, vlastní báseň a jiné rekvizity... fantazii se meze nekladou a originalita se cení.

5. Na zadní stranu plakátu nezapomeňte uvést diagram podílu jednotlivých členů na práci ve skupině- tzv. „KOLÁČ“ a informace o tom, odkud jste čerpali, tedy ZDROJE.

**Prezentace (předvolební projev a představení vaší práce ostatním) bude trvat cca 10 min**

**Hodnocení:** co a jak se hodnotí, máte napsáno na zvláštním listě, doplníme jen, že:

1. část hodnocení: 2 známky dává učitelka jednu za plakát jednu za prezentaci, a následně + - a nebo nic, za práci navíc nebo odbytou práci,

2. část hodnocení: stejně bodují i jednotlivé skupiny. Každá skupina dává každé skupině 2 známky

(plakát, prezentace a+ - nebo nic), proto je třeba si jednotlivé plakáty projít ještě před začátkem prezentací, a proto musí plakáty viset už od pondělka ve třídě.

3. část hodnocení: se odvíjí od reflexe, tvoří jí dotazník, který vyplníme poslední den a tzv. „koláč“

### **Co a kdy?:**

#### **18. 10.**

- Odevzdat seznam lidí ve skupině a jejich funkcí:

Časoměřič, moderátor, řečník,

Kdo zastoupí řečníka v případě, že v den prezentace onemocní?

Seznam jmen lidí ve skupině a rozdělení dílčích úkolů mezi nimi.

- Práce na projektu

#### **19. 10.**

- Které konkrétní ukázky z literatury jste vybrali a proč? Co na nich chcete ostatním ukázat. (Jméno autora, název díla- konkrétní pasáž, Jméno autora- název básně- konkrétní pasáž, pokud je dlouhá)

- Práce na projektu

#### **22. 10.**

- Dokončení.

- Rozmístění plakátů po třídě, ostatní skupiny si je do příští hodiny prohlédnou a dohodnou se, jakou známku udělí.

#### **23. 10.**

- Prezentace a hodnocení těchto skupin:

1. Aneta W., Markéta J., Monika H., Ondřej B.

2. Eva B., Marek Ch., Tomáš B., René S., Jakub Š.

3. Radek B., Dominik K., Kryštof S., David K.

4. Adam S., Radek K., Mikuláš L., Robin M.

#### **24. 10.**

- Prezentace a hodnocení těchto skupin:

5. Radka M., Tereze T., Anna K., Bára Š.

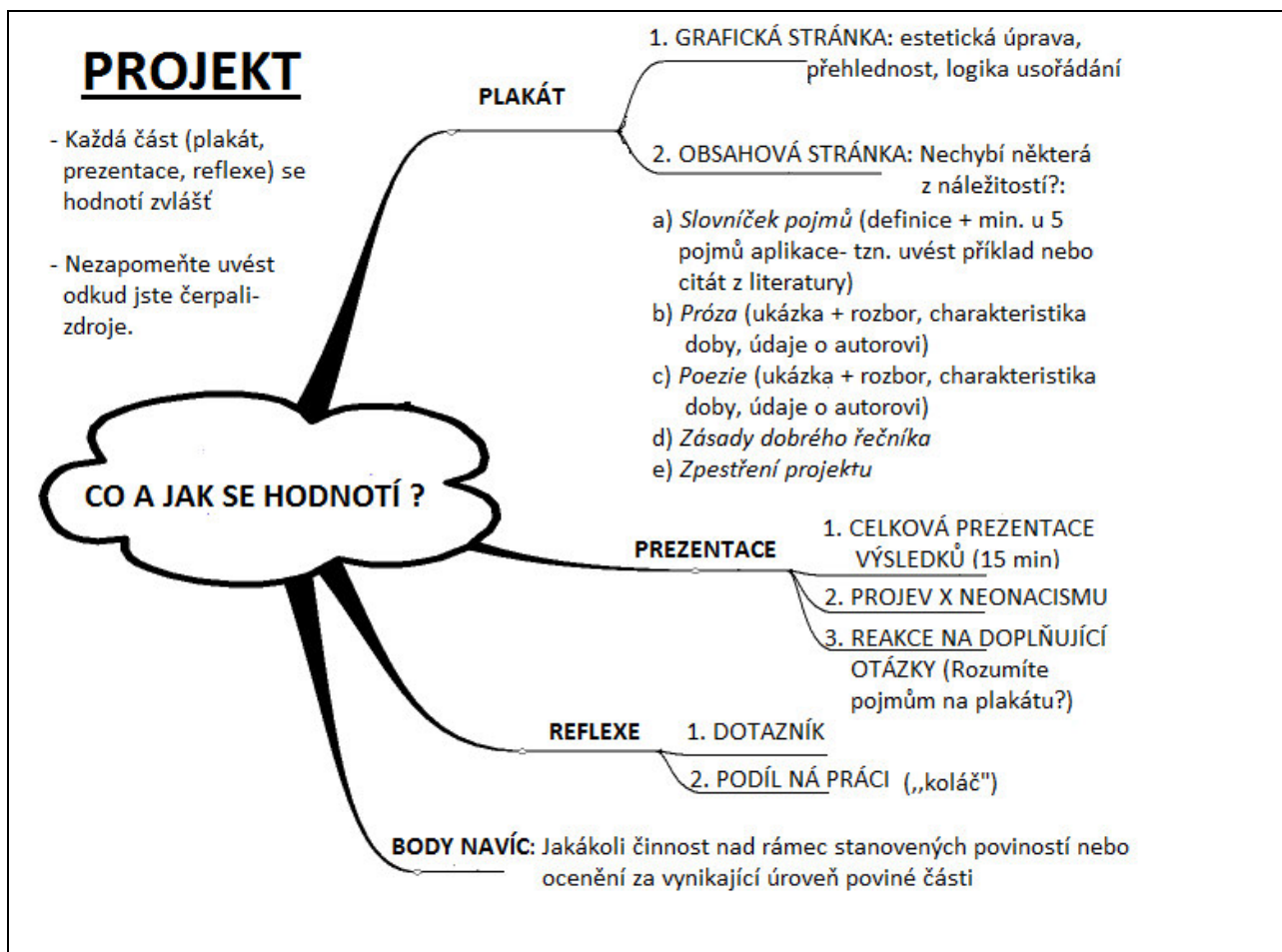
6. Denisa M., Ráchel J., Eliška S.

- Závěrečná reflexe projektu

Změna data prezentace je možná, pokud se domluvíte s jinou skupinou na výměně.

Děkuji za spolupráci a těším se na vaše prezentace.

Příloha č. 2 – Seznam požadavků k projektu



Příloha č. 3 – Hodnocení projektu, k nahlédnutí na třídní nástěnce

REFLEXE PROJEKTU

Jméno a příjmení:.....

**1. Vystupoval/a jsi v některé z těchto rolí: moderátor, časoměřič, řečník? Pokud ano roli podtrhni a pokus se zamyslet nad tím jestli si roli plnil důsledně:**

ano – spíše ano – spíše ne – vůbec ne

případný komentář:

.....

.....

**2. Jak jste si ve skupině rozdělili dílčí úkoly, kdo o rozdělení rozhodoval?**

.....

.....

**3. Jaké dílčí úkoly si plnil/a** (myslí se slovníček pojmů, beletrie apod.):

.....  
.....

**4. Pokud si můžeš vybrat, pracuješ raději sám/a nebo ve skupině a proč?**

.....  
.....  
.....

**5. Jak si spokojený se svou prací ve skupině, kolika procenty by ses ohodnotil/a** kdyby si „koláč“ sestavoval/a sama : .....

**6. Jaká byla pracovní atmosféra ve vaší skupině:**

výborná - celkem dobrá - mohlo by to být o mnoho lepší - nedalo se pracovat

případný komentář:

.....

**7. Ovlivnila pracovní atmosféra výsledek vaší skupiny?**

ano – ne – nedokážu posoudit

případný komentář:

.....

**8. Doplň následující věty: Na projektu bylo pro mě nejnáročnější, ale zvládl/a jsem:**

.....

.....**Na projektu bylo pro mě nejnáročnější a nezvládl/a jsem:**

.....

.....

REFLEXE PROJEKTU – anonymní část

**9. Na kolika projektech si pracoval/a během minulého školního roku?.....**

**10. Co si myslíš o projektu, jako o formě výuky?**

nejlepší – jedna z dobrých – průměrná – podprůměrná – nevhodná

případný komentář:

.....

Jaké výhody má z tvého pohledu tato forma výuky?

.....



.....  
 Jaké nevýhody má z tvého pohledu tato forma výuky?  
 .....

11. Bylo podle tebe vhodné učit o holokaustu projektem?.....

Doplň následující věty:

12. Nejvíce se mi líbilo,  
 že.....

13. Nejméně se mi líbilo,  
 že.....

14. Bylo přínosné. ....

15. Bylo zbytečné.....

16. Zde napište krátký komentář k vedení (popř. k vedoucí) projektu. Chybělo, vám něco?  
 Udělali byste příště něco jinak?...

.....  
 .....

Příloha č. 4 – Písemná reflexe žáků k projektu

skupina	hodnocení žáků (aritmetický průměr)			hodnocení učitelky			Individuální známka
	průjev	plakát	+ /-	průjev	plakát	+ /-	
2	1	1	+, +, +, +, + (za scénku)	1	3	+ (za scénku) - (nepřesná argumentace ohledně neonacismu) - (za předvolební projev)	Eva: 2, Marek: 2, Tomáš: 2, René: 2, Jakub: 2
1	1	1	+, + (za příběh podle skutečné události) - (nepřesné objasnění pojmu neonacismus)	2	1	+ (za příběh podle skutečné události)	Aneta: 2, Markéta: 1, Monika: 2, Ondra: 2

3	1	1	++ (za nalezení vhodných argumentů proti neonacismu)	1	3	+ (za nalezení vhodných argumentů proti neonacismu) - (projev proti neonacismu)	Radek: 2, Dominik: 1, Kryštof: 2, David: 2
5	1	1	+, +, +, +, +, + (projev, připravenost)	1	1	+ (za pečlivou přípravu) + (za literární část) + (estetická stránka)	Tereza: 1, Radka: 1, Anna: 1, Bára: 1
4	1	1	+ (informace) + (projev)	1	2	+ (literární část) + (informativní část)	Adam: 2, Radek: 1, Mikuláš: 2, Robin 3?
6	1	1	+ (informace) ++ (projev) + (neonacismus) + (originalitu)	1	1	+ (projev proti neonacismu) + (informace) + (kolegialitu mezi řečnicemi)	Denisa: 1, Ráchel: 1, Eliška: 4

### Příloha č. 5 – Hodnocení projektu všech skupin

#### Hodnocení projektu

Skupina č. 1: Markéta, Monika, Ondra, Aneta

#### **PREZENTACE:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1	+, + (za příběh podle skutečné události) - (nepřesné objasnění pojmu neonacismus)	2	+ (za příběh podle skutečné události)

Komentář: Je vidět, že jste si s plakátem dali práci. Nechyběl žádný z požadavků a připravili jste si i něco navíc. Více času jste však měli věnovat tomu základnímu: pochopení pojmu neonacismus a jeho odlišení od pojmu nacismus. Oceňuji, že jste se ohledně projevu proti neonacismu přišli se mnou poradit, vypovídá to o tom, že úkol neberete na lehkou váhu. Přesto jste nedokázali přijít s vhodnými argumenty a tento projev vám pokazil výsledek jinak velmi kvalitní práce.

#### **PLAKÁT:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1		1	

Komentář: Plakátu nechybí žádná náležitost. Ani definice neonacismu není formulována špatně, ale nedokázali jste ji ostatním vysvětlit vlastními slovy.

#### **INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ:**

jméno	vaše hodnocení (podíl na práci)	hodnocení učitelky
Markéta	40%	1
Monika	20%	2
Ondra	20%	2
Aneta	20%	2

**Komentář:** Víím, že nemohu naprosto objektivně zhodnotit, jak se kdo z vás podílel na práci. Opírám se o vaše vlastní hodnocení a dávám lepší známku Markétě. Pozorovala jsem, že zvláště Ondra se z počátku příliš nezapojoval, a to ani ne tak z nechuti spolupracovat, jako spíše z vůle vás ostatních udělat si plakát po svém. V takovéto situaci by měl zasáhnout „moderátor“ (ve vaší skupině tedy Monika). Nakonec jste si ale každá/ý našli svou práci, proto tento fakt nepovažuji za natolik závažný, abych někomu strhávala body. Berte to jako radu do budoucna- až budete spolupracovat na dalším projektu, zkuste si práci mezi sebou lépe rozdělit a zkuste mezi sebou také více diskutovat, názor každého člena vaší skupiny, vás může něčím zajímavým obohatit.

## Příloha č. 6 – Podrobné hodnocení skupiny č. 1

### Hodnocení projektu

Skupina č. 2: Eva, Marek, Tomáš, René, Jakub

#### PREZENTACE:

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	
1	+, +, +, +, +, + (za scénku)	1	+ (za scénku) - (za nepřesná argumentace ohledně neonacismu) - (za předvolební projev)

**Komentář:** Připravili jste pro ostatní něco originálního- dramatizaci povídky Vajíčko. Jistě jste si s ní museli dát práci. Z časových důvodů bylo třeba povídku zkrátit, vybrat jen to nejdůležitější, a to se vám povedlo, zdramatizovali jste klíčové okamžiky, o ostatní se postaral vypravěč. Výborný nápad! Podařilo se vám také rozšifrovat výraz „vajíčko na měkko“ a jiné skryté významy povídky. Co se týká projevu proti neonacismu, sami nejspíš víte, že nebyl příliš zdařilý - a to jak prezentace, tak i argumentace. Ze všech skupin jste však měli nejméně času, proto přivírám jedno oko.

#### PLAKÁT:

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1		3	

**Komentář:** Měli jste nejméně času, zato jste byli nejpočetnější skupina, proto druhé oko už není možné přivírat. Chybí některé údaje, jako například rozdíl mezi vlastenectvím a nacionalismem, čím se vyznačuje diktátor, co je cílem neonacismu. Chybí také informace o autorovi básně, Josefu Čapkovi. A pak ta nešťastná Jižní Korea... internet je vynikající zdroj informací, ale vždy když z něj přejímáte, nepampte si je ověřit, jinak se vám stane, že zaměníte demokratickou zemi (Jižní Koreu) se zemí s komunistickým režimem porušující lidská práva (Severní Koreu). Na plakátu si to opravte. Jestli budete mít chvíli, podívejte na tenhle odkaz, jedná se o parodii, ale díky ní si člověk často zapamatuje lépe... <http://www.novinky.cz/koktejl/280596-nejkurioznejši-parodie-na-nejslavnejsi-pisen-soucasnosti.html>

#### INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ:

jméno	vaše hodnocení (podíl na práci)	hodnocení učitelky
Eva	20%	2
Marek	20%	2
Tomáš	20%	2
René	20%	2
Jakub	20%	2

Komentář: Víím, že nemohu naprosto objektivně zhodnotit, jak se kdo z vás podílel na práci, přesto hodnotím dvojkou. Zaměřili jste se spíše na uměleckou stránku a stránka informativní šla stranou. Příště si zkuste lépe rozvrhnout čas. Nejprve splnit povinné úkoly a teprve potom dělat něco navíc.

## Příloha č. 7 – Podrobné hodnocení skupiny č. 2

### Hodnocení projektu

Skupina č. 3: Radek, Dominik, Kryštof, David

#### **PREZENTACE:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1	+, + (argumenty proti neonacismu)	1	+ (za nalezení vhodných argumentů proti neonacismu) - (projev proti neonacismu)

Komentář: Jako první ze skupin se vám podařilo objasnit, co obnáší novodobý nacismus, také jste našli argumenty proti němu. Dokázali jste reagovat i na protiargument („Romové nepracují a jenom kradou“). Předvolební projev proti neonacismu však mohl být přednesen lépe, argumenty jste měli, stačilo je jen vhodně zpracovat. Literární část byla přednesena dle požadavků.

#### **PLAKÁT:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1		3	

Komentář: Příliš stručné, mohli jste rozvést slovníček pojmů i zásady dobrého řečníka, dále chybí informace o L. Aškenazym a ukázka z poezie.

#### **INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ:**

jméno	vaše hodnocení (podíl na práci)	hodnocení učitelky
Radek	25%	2
Dominik	25%	1
Kryštof	25%	2
David	25%	2

Komentář: Víím, že nemohu naprosto objektivně zhodnotit, jak se kdo z vás podílel na práci, přesto, z rozhovoru s vámi mi vyplynulo, že nejvíce práce odvedl Dominik. Příště se zkuste více zapojit všichni, myslím, že máte na mnohem víc, než jste převedli jak u tabule, tak na plakátu.

## Příloha č. 8 – Podrobné hodnocení skupiny č. 3

## Hodnocení projektu

Skupina č. 4: Adam, Radek, Mikuláš, Robin

### **PREZENTACE:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1	+ (informace) + (prezentaci informací)	1	+ (za informativní část) + (za literární část- rozbor Bíle nemoci) + (zájem o danou problematiku- viz diskuze v knihovně)

Komentář: prezentovali jste nahlas, srozumitelně, hovořili jste k publiku, působili jste sebejistě, zkrátka drželi jste se zásad dobrého řečníka. Už v knihovně jste se orientovali spíše na informativní část, zvláště na historické souvislosti. Ve výsledku však vaši prezentaci nechyběla část informativní, ani část umělecká. Dokázali jste odpovědět i na doplňující otázky.

### **PLAKÁT:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1		2	

Komentář: Chybí informace o Karlu Čapkovi, zdroje a diagram podílu na práci („koláč“).

### **INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ:**

jméno	vaše hodnocení (podíl na práci)	hodnocení učitelky
Adam	25%	2
Radek	30%	1
Mikuláš	30%	2
Robin	15% ? (dopočteno do 100%)	3 ?

Komentář: Víím, že nemohu naprosto objektivně zhodnotit, jak se kdo z vás podílel na práci, přesto, z pozorování a z vašich reflexí hodnotím takto:

Mikuláši, ohodnotil ses 30%, přitom v reflexi píšeš, že jsi vyhledal 4 pojmy do slovníčku, což není zas tak náročný úkol, proto si dovolím nesouhlasit s tvým sebehodnocením a dávám 2. Robine, nedostala se ke mně tvá reflexe, dopočítala jsem si tedy, že ses podílel jen 15%, proto 3 s otazníkem. Radku tobě dávám 1, četl si Bílou nemoc, dokázal ses nad ní zamyslet, najít některé skryté významy a ty pak vysvětlit spolužákům.

Příloha č. 9 – Podrobné hodnocení projektu č. 4

## Hodnocení projektu

Skupina č. 5: Tereza, Anna, Radka, Bára

### **PREZENTACE:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1	+, +, +, +, + (projev, připravenost)	1	+ (za připravenost) + (za literární část)

Komentář: vaše prezentace působila profesionální dojmem, měli jste vše dobře připraveno a dokázali to „prodat“. Jednotlivé části prezentace na sebe logicky navazovaly. Úryvky z beletrie se vám podařilo vybrat příhodně a přečíst je tak, aby vynikla jejich dramatická stránka. Odhaduji, že alespoň jedna z vás se účastní recitačních soutěží. Chválím spojení ukázek s pojmy ze slovníčku, je důležité umět propojit teorii a praxi.

### **PLAKÁT:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1		1	+ estetická úprava

Komentář: plakátu nechybí žádná náležitost. Dávám + za estetickou úpravu, plakáty na téma holocaust se jen těžko dají označit jako hezké, objevují se na nich drastické fotografie a píše se o vraždění. Vy jste se tím popraly statečně, v projevu jste nezamlčely hrůzy holocaustu, ale na plakátu jste použily spíše symbolické obrazy, mám na mysli např. obrázek motýla jako symbol svobody.

### **INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ:**

jméno	vaše hodnocení (podíl na práci)	hodnocení učitelky
Tereza	25%	1
Anna	25%	1
Radka	25%	1
Bára	25%	1

Komentář: Víím, že nemohu naprosto objektivně zhodnotit, jak se kdo z vás podílel na práci, přesto, z pozorování, z vašich reflexí i z toho, že jste šly prezentovat všechny 4, i když to nebylo v požadavcích, mi nezbyvá než souhlasit s vaším hodnocením a chválím vás, výborné rozvržení práce. Při tomto způsobu výuky jde také o to, naučit se pracovat ve skupině, a i to jste zvládly na jedničku.

Příloha č. 10 – Podrobné hodnocení projektu č. 5

### Hodnocení projektu

Skupina č. 6: Ráchel, Denisa, Eliška

#### **PREZENTACE:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1	+ (informace) ++ (projev) + (neonacismus) + (originalitu)	1	+ (projev proti neonacismu) + (informace) + (kolegialitu mezi řečníci)

Komentář: Vaše prezentace byla jedna z nejlepších, kterou jsme slyšeli. Jednotlivé části na sebe logicky navazovaly, věděli jste, co a kdy říct nevznikaly, žádné pauzy nebo dokonce dohady kdo bude pokračovat. Dokázaly jste se podpořit, pokud jedna „ztratila nit“ druhá jí doplnila. Udržovaly jste kontakt s publikem. Rovnoměrně jste rozložily čas mezi složku informativní a literární. Prezentaci jste přizpůsobily také tomu, že jste šly na řadu jako poslední, vybraly jste to podstatné a neopakovaly, co už zaznělo.

#### **PLAKÁT:**

hodnocení spolužáků (aritmetický průměr)		hodnocení učitelky	
známka	+/-	známka	+/-
1		1	- chybí zdroje - zásady dobrého řečníka jsou formulovány dost obecně, mohly jste je více rozvést + zajímavosti navíc

komentář: Nebyly jste početná skupina, přesto, až na drobné nedostatky, obsahuje plakát všechny náležitosti a také další zajímavosti nad rámec požadavků.

#### **INDIVIDUÁLNÍ HODNOCENÍ:**

jméno	vaše hodnocení (podíl na práci)	hodnocení učitelky
Ráchel	42,5%	1
Denisa	42,5%	1
Eliška	15%	4

Komentář: Víím, že nemohu naprosto objektivně zhodnotit, jak se která z vás podílela na práci, přesto Eliško, dávám Ti 4 proto, abych nějakým způsobem vyvážila ty jedničky a plus body, která dostaneš v podstatě za práci, na níž ses tolik nepodílela. Deniso, Tebe bych obzvlášť chtěla pochválit, a to za projev proti neonacismu, který sis napsala a přednesla, obojí výborně (vtažení publika, emoce, řečnické otázky). Mé hodnocení v podstatě odpovídá tomu vašemu. Až budete pracovat na nějakém projektu příště, zkuste si práci mezi sebou lépe rozdělit. Při tomto způsobu výuky jde také o to, naučit se pracovat ve skupině, a to rozhodně nespočívá v tom, udělat práci za druhého.

Příloha č. 11 – Podrobné hodnocení skupiny č. 6

## Výsledky testu A

1. **Anarchie, diktatura i demokracie** jsou určitou formou vlády, přiřaď tyto pojmy do odpovídajícího rámečku (A, B nebo C) na škále forem vlády.

A) diktatura	B) demokracie	C) anarchie
- o všem rozhoduje 1 osoba nebo úzký okruh lidí - časté porušování lidských práv	- v překladu: „vláda lidu“ - rozhoduje většina s ohledem na práva menšin	- chaos, bezvláďí - neexistuje vládnoucí moc, každý o sobě rozhoduje sám

3	
b.	

2. Vysvětli, co je to **manipulace** a uveď příklad manipulativního chování a popiš, v čem zde spočívá manipulace.

Manipulace je druh jednání s lidmi, kdy se manipulátor snaží manipulovaného přesvědčit, aby přijal určitý postoj, názor nebo se začal chovat jistým způsobem. K tomu manipulátor používá různých nečestných praktik (jako např. nátlak, pomluvy, hypnóza aj.). Právě těmito nečestnými praktikami se liší manipulace od přesvědčování.

Příklad manipulace: nečestné praktiky nacistů za 2. světové války, v současnosti pak reklama, chování sňatkových podvodníků... u této otázky se dalo popsat spoustu případů, věřím, že jste s ní neměli problém.

2	
b.	

3. Aleš: „*Naše politická strana, je stranou 21. století. Požaduje jen větší životní prostor pro Čechy. Chceme, aby naše zem byla očištěna od všelijakých přistěhovalců, zejména pak Romů, kteří jsou podřadnou rasou, způsobili úpadek ČR a vůbec si nezasluhují dýchat tento vzduch.*“

Je Aleš **nacista** nebo **neonacista**? Neonacista. Proč si to myslíš?

1) Hovoří se zde o 21. století, nacismus je spjat s obdobím 2. sv. války.

2) Jako hlavní nepřátelé jsou uváděni přistěhovalci a Romové.

Ostatní znaky jsou totožné jak pro neonacismus tak nacismus:



- teorie o nadřazených a podřazených
- svalování viny na určitou skupinu/rasu (princip obětního beránka)
- vyhrožování „podřadným rasám“ fyzickou likvidací
- schovávání se za obrazná pojmenování, která na první pohled mohou znít pro někoho snad i vznešeně, pokud neví, co se za nimi skutečně skrývá: „životní prostor“, „očistit tuto zem“ „nezaslouží si dýchat tento vzduch“.

2	
b.	

4. Rozděli následující pojmy do dvou skupin podle toho, zda se jedná o projevy **verbální** nebo **neverbální**. Napiš pod pojem písmeno „V“ (verbální) nebo „N“ (neverbální).

a) gesta, b) srozumitelná výslovnost c) mimika, d) přesvědčivé argumenty

N                      N/V                      N                      V

2 b.	
------	--

Pozn.: „srozumitelnou výslovnost“ můžeme zařadit mezi tzv. paralingvální jevy (stejně jako tón řeči, hlasitost, rychlost atd.), souvisí s hlasem (verbální) na druhou stranu spíše než samotný obsah reprezentuje to, jak daný obsah podáme (neverbální). Proto jsou možná vlastně 4 různá řešení. Buď to ji zařadit k verbální složce(1), neverbální složce(2), zařadit ji na pomezí mezi N a V (3) nebo ji vyčlenit jako samostatnou kategorii- paralingválních jevů(4).

5. Napiš jména 3 autorů, v jejichž tvorbě můžeme nalézt téma **holocaustu**. Ke každému z nich uveď název 1 díla

autor	dílo
Ludvík Aškenazy	Vajíčko
David Hrbek	Dluh
Arnošt Lustig	Démanty noci

V 9. B jste si vybrali některé jiné tituly, jako např. Sophiina volba, Bíla nemoc apod. Je možné uvést také cokoli z vlastní četby beletrie, která se nějakým způsobem týká tématu holocaust.

6	
b.	

6. Jedno z děl si vyber k podrobnějšímu rozboru.

Název díla, které sis zvolil/(a).....

a) Jaká je idea díla, může podle tebe oslovit i současného čtenáře? (Pokud si myslíš, že toto dílo již nemůže dnešního čtenáře obohatit, napiš proč.)

.....

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

2	
b.	

b) Která myšlenka tě v díle nejvíce zaujala, zapůsobila na tebe, donutila tě k zamyšlení  
 (Pokud žádná, napiš proč, co ti v díle chybělo, proč se ti nelíbilo.)

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

2	
b.	

Příloha č. 12 - Test skupiny A včetně odpovědí

### Výsledky testu B

1. Rozhodněte která definice je správná

**Nacismus - ANO** Ideologie uplatňovaná především v období **2. světové války**. Vychází z rasistických teorií o nadřazených a podřazených rasách. Za nadřazenou rasu považují Germány, naopak podřadní jsou pro ně: jiné rasy, homosexuálové, fyzicky či duševně handicapovaní, a především Židé.

**Neonacismus - NE** **Správná definice:** ideologie vzniklá po 2. světové válce, popírá holocaust, vystupuje proti jiným rasám nežli té tzv. „bílé“, proti homosexuálům, fyzicky či duševně handicapovaní, Židům, především pak proti přistěhovalcům a Romům

Existuje u nás některá neonacistická politická strana, proti komu zejména vystupuje?  
 Ano existuje. Jelikož bývají takto zaměřené strany rušeny jako nezákonné, často se založí znovu jen pod jiným názvem. Vystupují proti přistěhovalcům, zejména Romům.

3	
---	--

b.	
----	--

2. Uveď jméno **1 diktátora** a vysvětli, proč jsi ho takto označil/(a)?

Adolf Hitler, Josif Vissarionovič Stalin, Fidel Castro a jiní

Charakteristická je pro ně:

- neomezená moc,
- propagace jedné ideologie (ideologie = soustava teorií, představ a názorů
- o fungování společnosti a o světě), netolerance vůči jiným teoriím a představám,
- časté porušování lidských práv a svobod
- charisma (díky němuž dokáží manipulovat davy lidí)

2	
b.	

3. Bedřich: „*Lidé se mě často ptají, proč studuju právě čínštinu? Nejsem snad hrdý na naši zemi? Chci se stěhovat? Chutná mi víc rýže než knedlo-vepřo? Vždy budu hrdý na to, odkud pocházím, máme krásnou přírodu, kulturu, tradice a špičkové sportovce. Ale proč nemohl obdivovat i kultury jiné. Líbí se mi rozmanitost, proto studuji čínštinu.*“

Je Bedřich **vlastenec** nebo **nacionalista**? **Vlastenec**. Proč si to myslíš?

1) Píše, že je hrdý na svou zem (a to je charakteristické pro vlastence i nacionalistu).

2) Nacionalista si však myslí, že právě jeho národ je lepší než národy jiné, což může vést k prosazování vlastního národa na úkor národů ostatních.

Toto však není Bedřichův případ, píše, že „obdivuje i kultury jiné“.

2	
b.	

4. Rozděľ následující pojmy do dvou skupin podle toho, zda-li se jedná o projevy **verbální** nebo **neverbální**. Napiš pod pojem písmeno „V“ (verbální) nebo „N“ (neverbální).

a) oblečení řečníka b) hlasitost c) mimika, d) obsah projevu

N                      N/V                      N                      V

Pozn.: „hlasitost“ můžeme zařadit mezi tzv. paralingvální jevy (stejně jako tón řeči, srozumitelnou výslovnost, rychlost atd.), souvisí s hlasem (verbální) na druhou stranu spíše než samotný obsah reprezentuje to, jak daný obsah podáme (neverbální). Proto jsou možná vlastně 4 různá řešení. Buď to ji zařadit k verbální složce(1), neverbální složce(2), zařadit ji na pomezí mezi N a V (3) nebo ji vyčlenit jako samostatnou kategorii- paralingválních jevů (4).

2	
b.	

5. Napiš jména 3 autorů, v jejichž tvorbě můžeme nalézt téma **holocaustu**. Ke každému z nich uveď název 1 díla

autor	dílo
Ludvík Aškenazy	Vajíčko
David Hrbek	Dluh
Arnošt Lustig	Démanty noci

V 9. B jste si vybrali některé jiné tituly, jako např. Sophiina volba, Bíla nemoc apod. Je možné uvést také cokoli z vlastní četby beletrie, která se nějakým způsobem týká tématu holocaustu.

6	
b.	

6. Jedno z děl si vyber k podrobnějšímu rozboru.

Název díla, které sis zvolil/(a).....

a) Jaká je idea díla a může oslovit i současného čtenáře? (Pokud si myslíš, že toto dílo již nemůže dnešního čtenáře obohatit, napiš proč.).....

.....

.....

.....

2	
b.	

b) Napiš, která myšlenka tě v díle nejvíce zaujala, zapůsobila na tebe, donutila tě k zamyšlení (Pokud žádná, napiš proč, co ti v díle chybělo, proč se ti nelíbilo.)

.....

.....

.....

2	
b.	

Příloha č. 13 - Test skupiny B včetně odpovědí

**Anonymní část**  
**Škálový dotazník – postoje**

*Instrukce k vyplnění dotazníku:*

*Pod každou myšlenkou 1 až 13 se nachází škála hodnocení (naprosto souhlasím – spíše souhlasím- spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím), podtrhni tu možnost, která nevíce odpovídá tvému vlastnímu názoru. Odpověď je možné upřesnit nebo doplnit případným komentářem, buď přímo pod otázku, nebo na druhou stranu dotazníku (v tom případě nezapomeňte připsat číslo otázky, ke které se vyjadřujete)*

### Co si myslím o naší zemi:

1. „Uvažuji o tom, že jednou budu trvale žít v jiné zemi.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

2. „Při setkání s cizinci, bych nejradši nezmiňoval/(a) odkud pocházím. Vím, že v zahraničí si o nás Čechy ni dobrého nemyslí.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

3. „Podle mě má smysl učit se ve škole o významných českých památkách a přírodních krásách, o lidech, kteří naši zemi proslavili.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

### Co si myslím o uspořádání společnosti:

4. „Myslím, že nepotřebujeme žádné instituce a zákony, aby nám prikazovali, co máme a nemáme dělat, kdyby si každý dělal, co uzná za vhodné, žilo by se nám volněji, tedy lépe.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

5. „Respektuji výsledek hlasování většiny, i když nedopadne v můj prospěch.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

6. „Nejlépe by bylo, kdybychom se nezdržovali s žádnými volbami, však se podívejte, kam až jsme s nimi došli. To co potřebujeme, je vláda pevné ruky, vůdce který by nás zachránil z této bezvýchodné situace.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

### Co si myslím o odlišných národech, rasách a kulturách:

7. „Potkávám je ve škole, na ulici, ale vůbec mi nepřijdou zas tak jiní. Liší se pouze barvou pleti a většinou svou kulturou, ale povahově jsme všichni stejní, někteří jsou agresivní, špatní a jiní zase dobří.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

8. „Když potkám nějakého Roma, který je mi sympatický, tak se s ním bavím, ale chodit bych s ním nemohla.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

9. „Proč to v Čechách nemůže být stejné jako právě v Anglii? Je to snad odlišným smýšlením jiných kultur? Proč jinde můžou dva lidé odlišného původu žít celý život bok po boku a nikomu to nepřipadá divné?“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

10. „Já osobně nejsem rasista, ale občas mě štve, že se do „naší“ České republiky se stěhuje až moc nových národností. Mým názorem všeobecně je, že by každý národ měl bydlet pouze ve své zemi a neroztahovat se do cizích kultur. Češi pak kvůli nim nemají práci“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

11. „Když jde Rom žádat o práci, tak se na něj kouknou a dávají mu menší šanci na práci, i když je chytřej, jak normální běloch. Já myslím, že by měla vláda změnit zákony. Možná už je zlepšila, ale nevypadá to tak.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

12. „Jinak lidi jiné rasy moc v lásce nemám. Hlavně ne rejžočrouty ...Ano skutečně si myslím, že nejsou normální. A přibývá jich. Na naší škole to jde dobře vysledovat. Zatímco v 9. třídě je jedna v nižších ročnících jich rychle přibývá nepřímou úměrností. A nejhroší je když se národy míchají, žluťáci to dělají schválně, aby

zkazili náš genofond. Osobně jsem se s takovým sblížením nesetkal, ale asi bych se pozvracel.“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

13. „ČR bych nechal 2 roky jenom Romům. Za 2 roky bychom se vrátili. Všechno by bylo rozkradený, rozbitý.

Oni by neměli co žrát. Sežrali by se navzájem!“

naprosto souhlasím – spíše souhlasím - spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím

#### Příloha č. 14 – Škálový dotazník

ŽÁCI	OT. Č. 1	OV					LV		CELKEM	ROZBOR	POHLAVÍ
		2	3	4	5	6	ČÁST	ČÁST			
SKUPINA		MAX. 2	MAX. 2	MAX. 2	MAX. 6	MAX. 4	MAX. 9	MAX.	MAX.		
A	MAX. 3 B	B.	B.	B.	B.	B.	B.	10 B.	19 B.		
1	3	1	1	2	2	0	7	2	9	VAJÍČKO	Ž
2	0	2	0	1,5	0	0	3,5	0	3,5	X	M
3	3	1	0	0	4	4	4	8	12	PIANISTA	Ž
4	3	1	2	2	1	4	8	5	13	VAJÍČKO	M
5	3	2	0	1	4	4	6	8	12	PIANISTA	M
6	0	0	1	2	3	0	3	3	6	PÁN MUCH	M
7	3	1	0	1	3	2	5	5	10	VAJÍČKO	Ž
8	1	0,5	0	2	2	1	3	3	6	PIANISTA	M
9	1	0,5	1	1,5	5	3	4	8	12	PIANISTA	Ž
10	1	0,5	0	2	3	3	3,5	6	9,5	PIANISTA	Ž
11	3	2	2	1,5	2	4	8,5	6	14,5	DÉMANTY	Ž
PRŮMĚR A	1,91	1,05	0,64	1,50	2,64	2,27	5,05	4,91	9,77		
% A	63,64	52,27	31,82	75,00	43,94	56,82	56,06	49,09	51,44		
SKUPINA B											
12	1	1	2	1	6	4	5	10	15	ROMEO	Ž
13	1	1	1	0,5	4	4	3,5	8	11,5	SMRT MUŽ, KTERÝ	Ž
14	0	1	2	0,5	3	4	3,5	7	10,5	X	Ž
15	2	2	1	1,5	0	0	6,5	0	6,5	X	M
16	1	1	2	0,5	4	2	4,5	6	10,5	PIANISTA	M
17	0	0	0	1	1	0	1	1	2	X	M
18	0	1	1	1,5	1	3	3,5	4	7,5	VAJÍČKO	M
19	1	1	0	1	5	0	3	5	8	X	M
20	2	1	1	1	4	4	5	8	13	DEMANTY PAN	Ž
21	2	2	1	1	3	4	6	7	13	MCUH	M
22	0	1	2	0,5	4	2	3,5	6	9,5	MLOCI	Ž
PRŮMĚR B	0,91	1,09	1,18	0,91	3,18	2,45	4,09	5,64	9,73		
% B	30,30	54,55	59,09	45,45	53,03	61,36	45,45	56,36	51,20		
PRŮMĚR A+B	1,41	1,07	0,91	1,20	2,91	2,36	4,57	5,27	9,75		
% A + B	46,97	53,41	45,45	60,23	48,48	59,09	50,76	52,73	51,32		

#### Příloha č. 15 – třída B (ITV) - výsledky testu (znalosti)

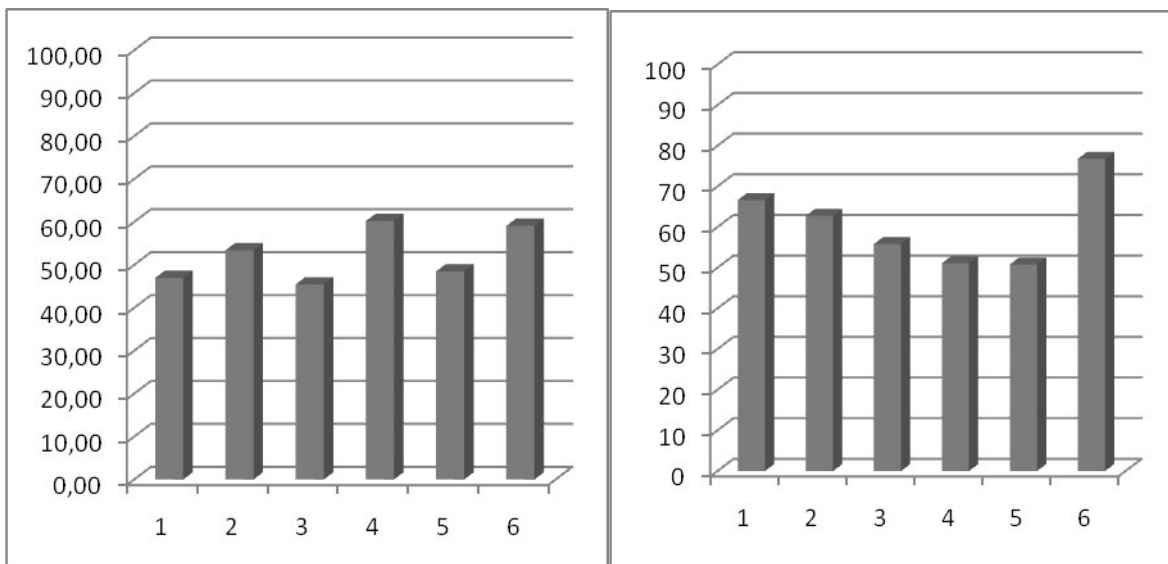
Zkratky děl, které si žáci vybrali k rozboru: Vajíčko – povídka Vajíčko Ludvíka Aškenazyho, Pianista – film Pianista režiséra Romana Polanského\*, Pán much – román Williama Goldinga, Démanty – Démanty noci, povídková kniha Arnošta Lustiga, Romeo – Romeo, Julie a tma Jana Otčenáška\*, Smrt – Smrt si říká Engelchen, román Ladislava Mňačka\*, Muž, který – Muž který stvořil Hitlera autora Davida Lewise (vlastní četba žákyně), Moci – Válka s mloky Karla Čapka\*

\* probíráno mimo ITV ve výuce p. uč. Sagitariové

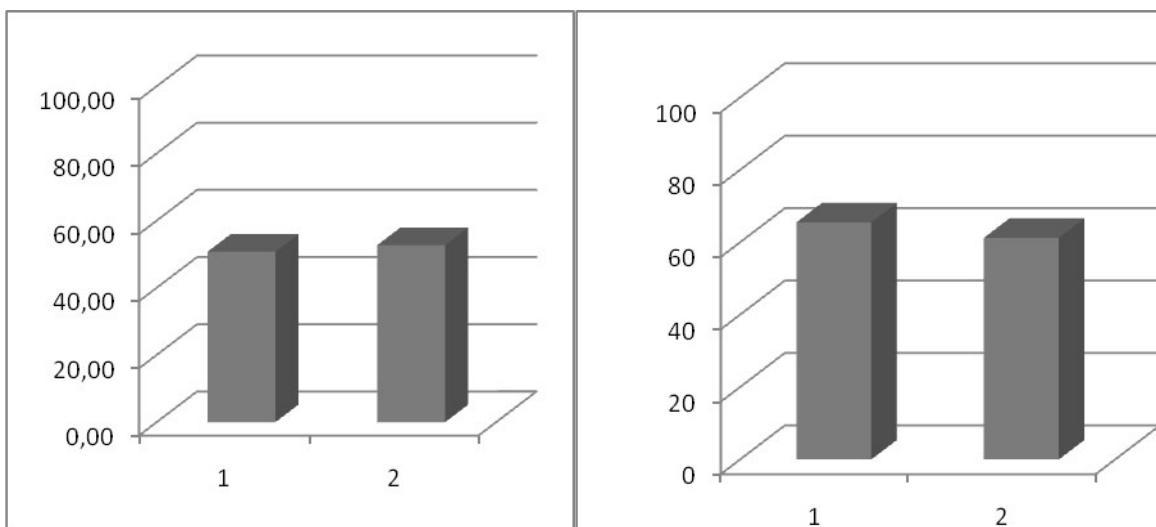
ŽÁCI	OT.						OV		LV		CELKEM	ROZBOR	POHLAVÍ
	Č. 1	2	3	4	5	6	ČÁST	ČÁST					
SKUPIN A A	MAX. 3 B.	MAX. 2 B.	MAX. 2 B.	MAX. 2 B.	MAX. 6 B.	MAX. 4 B.	MAX. 9 B.	MAX. 10 B.	MAX. 19 B.				
1	1	1	1	2	3	4	5	7	12	S. VOLBA	Ž		
2	3	1	0	0,5	3	4	4,5	7	11,5	S. VOLBA	Ž		
3	3	1	2	2	4	3	8	7	15	S. VOLBA	M		
4	3	1	0	2	3	1	6	4	10	S. VOLBA	M		
5	3	2	1	2	3	4	8	7	15	NEMOC	M		
6	1	0	0	1	4	2	2	6	8	DENÍK A. F.	Ž		
7	0	2	1	1	4	1	4	5	9	DENÍK A. F.	Ž		
8	3	0	2	2	2	4	7	6	13	VAJÍČKO	M		
9	0	0	0	1,5	1	0	1,5	1	2,5	VAJÍČKO	M		
10	3	1	2	2	4	4	8	8	16	VAJÍČKO	M		
PRŮMĚR A	2,00	0,90	0,90	1,60	3,10	2,70	5,40	5,80	11,20				
% A	66,67	45,00	45,00	80,00	51,67	67,50	60,00	58,00	58,95				
SKUPIN A B													
11	3	2	2	2	3	4	9	7	16	S. VOLBA	Ž		
12	2	1	1	2	4	2	6	6	12	KAVKY	Ž		
13	2	1	2	1	4	4	6	8	14	NEMOC	M		
14	2	1,5	2	1,5	4	4	7	8	15	DENÍK A. F.	Ž		
15	1	2	1	1	4	4	5	8	13	S. VOLBA	M		
16	2	2	2	2	3	3	8	6	14	VAJÍČKO	M		
17	2	2	1	1,5	1	4	6,5	5	11,5	BÁSNĚ Z K. T.	M		
18	2	2	1	1	1	2	6	3	9	NEMOC	M		
19	2	1	0	1	3	4	4	7	11	S. VOLBA	Ž		
PRŮMĚR B	2,00	1,61	1,33	1,44	3,00	3,44	6,39	6,44	12,83				
% B	66,67	80,56	66,67	72,22	50	86,11	70,99	64,44	67,54				
PRŮMĚR A+B	2,00	1,26	1,12	1,02	3,05	3,07	5,89	6,12	12,02				
% A + B	66,67	62,78	55,83	51,11	50,83	76,81	65,49	61,22	63,25				

Příloha č. 16 – Třída A (P) - výsledky testu (znalosti)

Zkratky děl, které si žáci vybrali k rozboru: Vajíčko – povídková kniha Vajíčko Ludvíka Aškenazyho, S. volba – Sophiina volba Williama Styrona, Kavky –Kavky Folleta Kena, B. nemoc – Bílá nemoc Karla Čapka, Deník A. F.- Deník Anny Frankové , Básně z k. t. – Básně z koncentračního tábora Josefa Čapka



Příloha č. 17 – výsledky testů – procentuální úspěšnost v jednotlivých otázkách. Vlevo třída B (ITV), vpravo třída A (P)



Příloha č. 18 – výsledky testů – porovnání občanskovědní (1) a literární (2) části v procentech. Vlevo třída B (ITV), vpravo třída A (P).



ŽÁCI	OT. Č. 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	VLAS T. P.	SPOL . P.	RASY P.	CELK EM
1	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	1	3	2,33	2,0	2,0	2,1
2	2	2	4	1	2	1	2	2	2	4	3	4	4	2,67	1,3	3,0	2,3
3	3	2	1	1	2	3	2	2	2	3	2	1	3	2,00	2,0	2,1	2,0
4	2	1	2	1	2	1	1	3	2	2	2	2	1	1,67	1,3	1,9	1,6
5	2	1	1	1	2	X	1	1	X	3	1	1	2	1,33	1,5	1,5	1,4
6	2	1	1	1	2	X	2	1	1	4	2	2	2	1,33	1,5	2,0	1,6
7	2	2	1	2	2	2	1	X	2	2	2	1	2	1,67	2,0	1,7	1,8
8	2	2	3	1	2	2	1	3	1	2	2	1	1	2,33	1,7	1,6	1,9
9	2	2	4	4	3	4	2	3	1	4	2	3	4	2,67	3,7	2,7	3,0
10	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	1,67	2,0	2,7	2,1
11	1	3	1	1	1	3	1	3	2	3	2	1	1	1,67	1,7	1,9	1,7
12	2	1	1	2	1	3	1	2	3	4	2	1	1	1,33	2,0	2,0	1,8
13	1	4	3	X	4	2	1	4	1	3	2	3	4	2,67	3,0	2,6	2,7
14	3	2	1	2	1	X	1	3	1	2	1	1	2	2,00	1,5	1,6	1,7
15	2	1	4	4	3	4	2	4	3	4	3	2	4	2,33	3,7	3,1	3,0
16	2	1	1	1	2	1	2	1	2	3	3	X	3	1,33	1,3	2,3	1,7
17	3	3	1	1	2	3	1	3	2	2	3	2	2	2,33	2,0	2,1	2,2
18	2	3	1	1	2	3	2	2	2	3	2	3	4	2,00	2,0	2,6	2,2
19	3	1	3	1	2	3	1	3	1	1	1	2	2	2,33	2,0	1,6	2,0
20	3	1	3	1	1	2	2	3	2	1	1	2	1	2,33	1,3	1,7	1,8
21	2	1	3	3	2	4	2	3	1	4	3	2	2	2,00	3,0	2,4	2,5
<b>PRŮ MĚR</b>	<b>2,10</b>	<b>1,86</b>	<b>2,09</b>	<b>1,60</b>	<b>2,14</b>	<b>2,56</b>	<b>1,77</b>	<b>2,55</b>	<b>1,75</b>	<b>3,14</b>	<b>2,50</b>	<b>1,90</b>	<b>2,91</b>	<b>2,00</b>	<b>2,02</b>	<b>2,15</b>	<b>2,06</b>

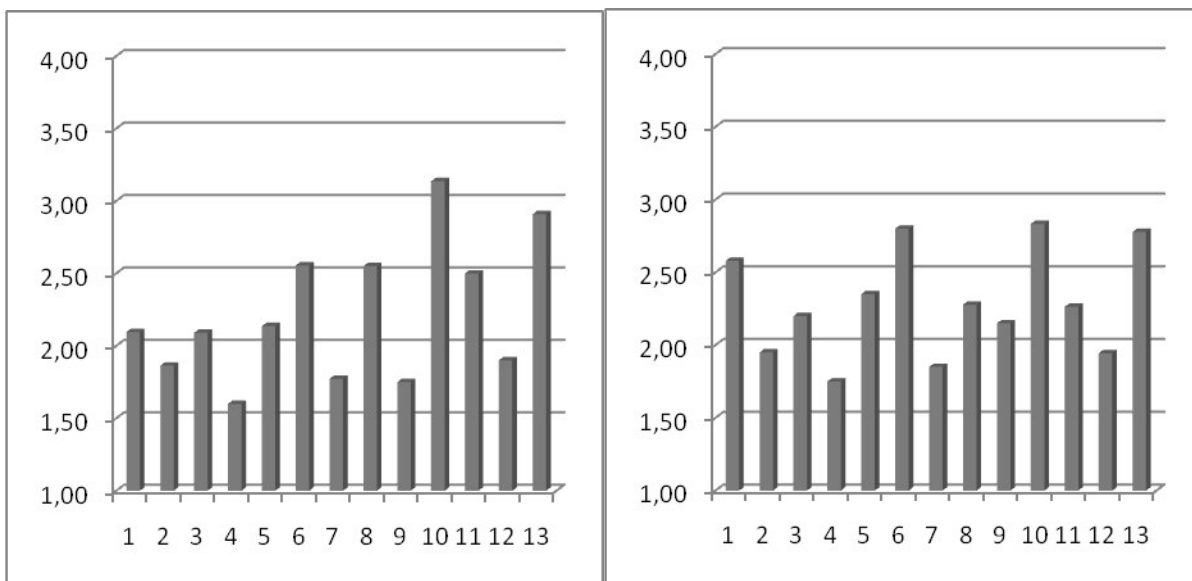
Příloha č. 19 – třída B (ITV) – výsledky dotazníků (postoje)

ŽÁCI	OT. Č. 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	VLAS T. P.	SPOL . P.	RASY P.	CELK EM
1	3	4	4	1	1	2	2	3	1	3	2	2	3	3,67	1,33	2,29	2,43
2	3	1	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	2,00	1,67	1,29	1,65
3	3	1	1	1	2	4	1	1	1	2	2	1	2	1,67	2,33	1,43	1,81
4	2	2	2	2	4	4	1	1	2	4	2	1	1	2,00	3,33	1,71	2,35
5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	4	1,33	1,00	1,71	1,35
6	3	3	2	2	4	3	2	3	1	1	3	2	4	1,33	3,00	2,29	2,21
7	2	2	2	1	1	1	2	3	2	3	4	2	2	2,00	1,00	2,57	1,86
8	3	2	2	1	2	4	2	3	2	3	2	3	4	2,33	2,33	2,71	2,46
9	3	1	2	1	1	4	2	3	2	4	2	3	3	2,00	2,00	2,71	2,24
10	2	2	1	2	2	3	1	4	3	3	X	X	X	1,67	2,33	2,75	2,25
11	2	2	4	1	3	3	2	X	2	4	4	2	4	2,67	2,33	3,00	2,67
12	3	2	2	2	2	2	1	2	2	X	X	2	4	2,33	2,00	2,20	2,18
13	3	2	2	2	2	3	1	2	1	3	3	3	3	2,33	2,33	2,29	2,32
14	3	2	1	2	2	2	1	4	2	3	1	2	2	2,00	2,00	2,14	2,05
15	2	3	3	4	2	3	1	2	2	4	2	2	3	2,67	3,00	2,29	2,65
16	2	2	3	2	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2,33	2,67	2,57	2,52
17	2	2	2	2	3	3	3	1	3	4	3	3	4	2,00	2,67	3,00	2,56
18	3	1	4	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2,67	1,00	1,29	1,65
19	3	2	1	2	3	3	1	2	1	2	2	1	3	2,17	2,67	1,71	2,18
<b>PRŮ MĚR</b>	<b>2,58</b>	<b>1,95</b>	<b>2,20</b>	<b>1,75</b>	<b>2,35</b>	<b>2,80</b>	<b>1,85</b>	<b>2,28</b>	<b>2,15</b>	<b>2,83</b>	<b>2,26</b>	<b>1,94</b>	<b>2,78</b>	<b>2,17</b>	<b>2,16</b>	<b>2,21</b>	<b>2,18</b>

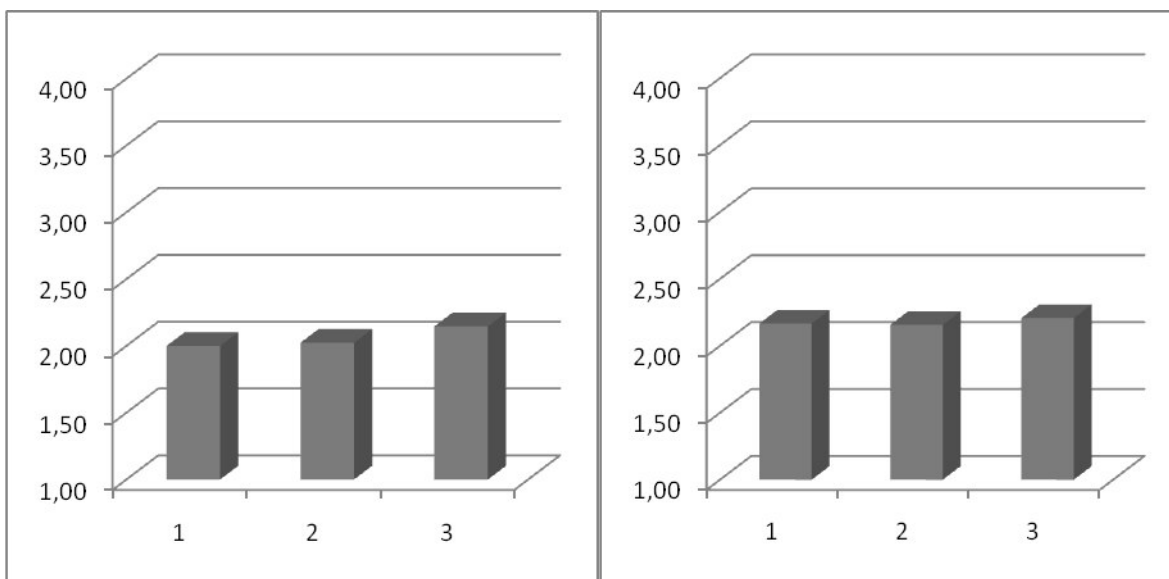
Příloha č.20 – třída A (P) – výsledky dotazníků (postoje)

Otázky ve škálovém dotazníku jsou bodovány od 1 do 4. Čím nižší číslo, tím: v části 1 (VLAST) kladnější postoj k naší vlasti, v části 2 (SPOL.) demokratičtější smýšlení, v části 3 (RASY) – tolerantnější postoj k menšinám

Zkratky: VLAST. P. – průměr otázek v části nazvané „Co si myslím o naší zemi“, SPOL. P. – průměr otázek v části „Co si myslím o uspořádání společnosti“, RASY P. – průměr otázek v části „Co si myslím o odlišných národech, rasách a kulturách“



Příloha č. 21 – Výsledky dotazníků – bodové ohodnocení jednotlivých otázek. Vlevo třída B (ITV), pravo třída A (P).



Příloha č. 22 – Výsledky dotazníků – porovnání bodového ohodnocení jednotlivých částí

1 - vlastenectví, 2 - demokratické smýšlení, 3 - tolerance k menšinám

Vlevo třída B (IVT), vpravo třída A(P).

### Základní koncept P a ITV „Bílá nemoc“

- Použití literárních textů: K. Čapek – Bílá nemoc
- Probíraná témata a pojmy k zapamatování: lidská práva a jejich porušování, etika - dobro a zlo v člověku. Volby - propaganda, teorie davového chování, řečnictví - verbální a nonverbální komunikace, ageismus, holocaust, rasismus, nacismus, nacionalismus, vlastenectví, pacifismus, anarchie a diktatura a jejich znaky.
- ITV: v každé vyučovací hodině na četbu úryvku z této knihy naváže jedno z probíraných témat.
- Projekt: žáci se rozdělí do skupin, budou mít za úkol sledovat děj hry vždy z pohledu jedné postavy (každá skupina 1 postava). Výsledkem projektu bude předvolební projev proti postavě Maršála s prezentací či plakátem informujícím o diktaturách. Hodina strávená v knihovně by se dala využít jako motivační - žáci by podle určitých indicií měli knihu najít a organizační - domluva na konkrétních požadavcích, které musí projekt splňovat, rozdělení do skupin apod.
- Výhody a úskalí: díky četbě jednoho literárního díla je projekt i ITV celistvější. Text je pro žáky srozumitelnější. Na druhé straně je použití jednoho díla jistým omezením, co do aplikovatelných témat. Obtížné bude rovněž vybrat konkrétní úryvky.

Příloha č. 23 – druhá varianta P a ITV, která nebyla vybrána k realizaci

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Lipovská
Katedra:	Katedra společenských věd, PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014
Název práce:	Projektové vyučování a jeho využití při integraci českého jazyka a občanské výchovy na 2. stupni základní školy ve srovnání s integrovanou tematickou výukou
Název práce v anglickém jazyce:	Project form of education, and its usage during an integration czech language and civic on the second grade of the baciss chool in comparision to integrated thematic instruction
Anotace práce:	V teoretické části práce vymezujeme pojmy související s projektovým vyučováním a roli integrace v procesu učení. Praktická část je koncipována jako případová studie experimentálního charakteru. Srovnáváme zde efektivitu projektového vyučování a integrované tematické výuky ve dvou třídách devátého ročníku základní školy.
Klíčová slova:	Projektová výuka, integrovaná tematická výuka, integrace, případová studie, srovnání
Anotace v anglickém jazyce:	In the theoretical part of these thesis we describe terms, which are connected with project form of education and we deal with integration and its function in education proces. Practical part of these thesis is case study, which has experimental character. We compare efficacy of projec form of education with efficacy of integrated thematic instruction.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Project form of education, integrated thematic instruction, integration, case study, comparison
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Slovníček pojmů – úkol pro žáky ITV Příloha č. 2 – Seznam požadavků k projektu Příloha č. 3 – Hodnocení projektu, k nahlédnutí na třídní nástěnce Příloha č. 4 – Písemná reflexe žáků k projektu Příloha č. 5 – Hodnocení projektu všech skupin Příloha č. 6 – Podrobné hodnocení skupiny č. 1 Příloha č. 7 – Podrobné hodnocení skupiny č. 2 Příloha č. 8 – Podrobné hodnocení skupiny č. 3 Příloha č. 9 – Podrobné hodnocení projektu č. 4 Příloha č. 10 – Podrobné hodnocení projektu č. 5 Příloha č. 11 – Podrobné hodnocení skupiny č. 6 Příloha č. 12 - Test skupiny A včetně odpovědí Příloha č. 13 - Test skupiny B včetně odpovědí

	<p>Příloha č. 14 – Škálový dotazník</p> <p>Příloha č. 15 – ITV - výsledky testu (znalosti)</p> <p>Příloha č. 16 – PROJEKT - výsledky testu (znalosti)</p> <p>Příloha č. 17 – Výsledky testů – procentuální úspěšnost v jednotlivých otázkách, graf</p> <p>Příloha č. 18 – Výsledky testů – porovnání společenskovedné (1) a literární (2) části v procentech, graf</p> <p>Příloha č. 19 – ITV – výsledky dotazníků (postoje)</p> <p>Příloha č. 20 – PROJEKT – výsledky dotazníků (postoje)</p> <p>Příloha č. 21 – Výsledky dotazníků – bodové ohodnocení jednotlivých otázek, graf</p> <p>Příloha č. 22 – Výsledky dotazníků – porovnání bodového ohodnocení jednotlivých částí</p> <p>Příloha č. 23 - druhá varianta P a ITV, která nebyla vybrána k realizaci</p>
Rozsah práce:	109 stran (včetně příloh)
Jazyk práce:	Český jazyk

