

Edukační cíle

(pracovní materiál k výuce)

- stejně jako každá lidská činnost, musí mít i pedagogická činnost učitele a žáků ve vyučování svůj cíl
- cíl chápeme jako ideální představu předpokládaných výsledků, jichž má být ve výchově dosaženo
- cíle výchovy se mění s vývojem společnosti, aktualizují se

Požadavky na cíle

- konzistentnost, kontrolovatelnost, komplexnost, přiměřenost (více viz např. Obst, Kalhous)

Nejčastější chyby ve vymezení výukových cílů

- ztotožnění cíle s tématem hodiny (např. české národní obrození, tok řeky Vltavy)
- záměna cíle s popisem činnosti učitele (vysvětlit pojem eroze, předvést činnost parního stroje)
- příliš obecné vymezení, není stanovena kvalita nebo jiná kritéria žákova výkonu (poznat ptáky, kteří u nás přezimují, vyvození rovnice hyperboly)

Typy edukačních cílů – taxonomie cílů

- taxonomie (z řec. taxis – uspořádání, nomos – zákon)

1. Kognitivní (vzdělávací)
2. Afektivní (postojové)
3. Psychomotorické (výcvikové)

1. **kognitivní:** (vzdělávací): zahrnují oblast vědomostní, intelektuálních zručností (zběhlostí) poznávacích schopností (vnímání, paměť, myšlení a tvořivost). Protože převažují při vzdělání, nazývají se také vzdělávací cíle;
2. **afektivní** (postojové): zahrnují citovou oblast, oblast postojů, hodnotové orientace a sociálně-komunikativních zručností. Jejich dosažení je hlavním záměrem výchovy (chápané v užším slova smyslu), proto se nazývají výchovné cíle;
3. **psychomotorické** (výcvikové): zahrnují oblast motorických zručností a návyků za účasti psychických procesů. Protože dominují především v praktickém vyučování nazývají se také výcvikové cíle.

Nyní pro každou oblast vzdělávání uvedeme vybrané taxonomie výukových cílů, které Vám ozřejmí, co všechno můžete po žácích chtít, a jak můžete dosahovat obecných vzdělávacích cílů.

- hierarchie, pyramida – k dosažení vyššího cíle je potřebné dosažení/zvládnutí nižší úrovně
=> návaznost, spojenost cílů

B.S. Bloomova – taxonomie kognitivních cílů		
HLADINY VZDĚL. CÍLŮ	POPIS	AKTIVNÍ SLOVESA VYJADŘUJÍCÍ VÝUKOVÝ CÍL
6. TVOŘENÍ	Žák dokáže z několika jednoduchých komponentů vytvořit vlastní (i složitý) výrobek. Dokáže řešit problémy, u nichž si uvědomuje cíl, ale nezná cesty a způsoby, jak je provést.	sestaví, vyrobí, navrhne, vynalezne, stanoví, vytvoří hypotézu/portfolio, zorganizuje, zkombinuje, navrhne řešení, zobecní, předvede, shrne, předpoví, rozvine, napíše (esej) ...
5. HODNOCENÍ	Žák dokáže na základě norem a kritérií stanovit výhody, nevýhody, vyjádřit se ke kvalitě, hodnotě nebo ceně složitého produktu.	Posoudí, zváží, provede kritiku, podpoří, dá do souvislosti, porovná, rozhodne, ospravedlní, pochválí, doporučí, argumentuje, obhájí, vyvrátí, obhájí, oponuje, ocení, srovná s normou ...
4. ANALÝZA	Žák dokáže rozčlenit složitou věc na její komponenty a vysvětlit, proč je daná soustava vztahů uspořádána daným způsobem nebo jaké příčiny k takovému uspořádání vedly. Dokáže vytvořit nové, užitečné řešení a produkty (hlavně u heuristických úkolů).	Analyzuje, porovná, roztřídí, najde rozdíl, rozdělí do skupin, vybere, nakreslí schéma, vysvětlí důvody, najde společné a rozdílné znaky, rozliší, specifikuje ...
3. APLIKACE	Žák dokáže použít dříve naučenou látku, například pojmy, pravidla nebo generalizace při zpracování nové látky.	Použije, připraví, uspořádá, aplikuje, vyřeší, vypočítá, vyčíslí, načrtne, uvede příklady/doloží, prokáže, dokumentuje, demonstruje, znázorní, interpretuje údaje, vyzkouší...
2. POROZUMĚNÍ	Žák dokáže vlastními slovy vyjádřit dříve naučenou látku, prokáže pochopení učiva.	Podpoří názor, vyjádří vlastními slovy, parafrázuje, shrňte, zkontroluje, změří, opraví, odhadne, jinak formuluje, vysvětlí, objasní, charakterizuje, ilustruje, interpretuje, odhadne, vyjádří jinou formou...
1. ZNALOST	Žák si dokáže vybavit, reprodukovat nebo rozeznat dříve naučené informace.	Popište, naučte se zpaměti, recitujte, definujte, seřaďte, uveďte seznam, vyjmenujte, pojmenujte ...

POZOR: Učitel často zkouší jen 1. úroveň - znalost, nicméně cílem jsou i vyšší cíle stavějící na nižších – závazný Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) klade důraz na vyšší úrovně cílů, učitel by měl tuto skutečnost reflektovat.

POZOR: Hranice mezi kategoriemi nejsou jednoznačně definovatelné – např. mezi „aplikací“ a „analýzou“, popř. mezi „porozuměním“ a „analýzou“.

POZOR: Mnohé složité úlohy zahrnují celou řadu projevů chování, a může být tedy obtížné zařadit takovou úlohu pouze do jediné z šesti hladin. Na zařazení určitého cíle do konkrétní hladiny je možno mít zcela oprávněně různé názory. (I když mohou být z toho pramenící diskuse bezesporu zajímavé, nutno říct, že přesné zařazení cíle do konkrétní hladiny nemá zásadní význam. Zcela nezbytné je, aby dílčí cíle, které učitel připraví, implementuje a jejichž dosažení zhodnotí, obsahovaly prvky z vyšších hladin taxonomie. Pak budou mít žáci příležitost s informacemi pracovat (aplikovat je, analyzovat, syntetizovat a hodnotit) a činnost ve škole se nebude omezovat pouze na jejich zpětnou reprodukci učiteli při zkoušení.)

Nejpoužívanějším postupem pro řazení učebních činností je taxonomie vzdělávacích cílů, s níž přišel v padesátých letech pedagogický psycholog **Benjamin Bloom** a jeho kolegové. **Taxonomie kognitivních cílů** má vlastní taxonomii. My se dále zaměříme na taxonomii kognitivní domény – obsahuje 6 kategorií intelektuálních cílů: **znalost**, **porozumění**, **aplikace**, **analýza**, **syntéza**, **hodnotící posouzení**. (Poprvé publikovány v knize *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1. Cognitive Domain – 1956.*) Tyto kategorie jsou považovány za určité hierarchické úrovně (hladiny). Úrovně postupují od nejjednodušších kognitivních úloh (znalosti) k nejsložitějším úlohám (hodnotící posouzení). Ke zvládnutí úloh na vyšších úrovních se předpokládá zvládnutí úloh na úrovních nižších. Tedy úloha na úrovni porozumění předpokládá, že žák projeví také znalosti...

Taxonomie byla vytvořena jako pomůcka pro učitele, která jim má posloužit při stanovení obecných i konkrétních cílů výuky, při přípravě učebních úloh a při přípravě činností a postupů k hodnocení.

Když učitel předem definuje úkoly tak, aby pokrývaly všechny úrovně taxonomie, je pak schopen vytvářet vyučovací hodiny, kterými žákům zprostředkuje rozmanitější a složitější myšlenky. Kromě toho, úlohy na vyšších hladinách (syntéza, hodnotící posouzení) je možno nalézt pouze ve složitých činnostech, pro něž je podstatným prvkem značná míra aktivní účasti žáků.

1. OTÁZKY ZAMĚŘENÉ NA CÍL - ZNALOST (zapamatování, doslovnost)

jsou ty, které jsou zaměřeny na zjišťování faktických informací. Zpravidla vyžadují, aby si žák vybavil, rozpoznal nebo reprodukoval údaje, které se dříve naučil. Žákovi postačuje k úspěšné odpovědi krátkodobá znalost částí určitého tématu. Otázky zjišťující osvojení jsou typické pro učebnice. Nutí žáky k odříkání toho, co bylo v knize řečeno. Od žáka se požaduje jen malý osobní vklad. Odpovědi jsou předvídatelné a většinou jsou jednoznačně buď správné, nebo špatné. Žáci nemají za úkol nic víc než vybavit si to, co se naučili od učitele nebo z jiných zdrojů informací.

2. OTÁZKY NA POROZUMĚNÍ – INTERPRETAČNÍ OTÁZKY vyžadují, aby žáci nalézali vztahy mezi fakty, myšlenkami, definicemi a hodnotami. Žák musí přemýšlet nad tím, jak spolu myšlenky nebo pojetí smysluplně souvisejí. Musí pochopit spojitost mezi myšlenkami a stavět různé kontexty, do nichž myšlenky zapadají. Tento typ otázek začíná stimulovat zajímavé, spekulativní myšlení. Mnozí tvrdí, že pochopení znamená interpretaci. *Žáci mají například poznat, že definice formulovaná v učebnici jinými slovy má stejný význam jako definice, jež je žákům už známa.*

3. APLIKAČNÍ OTÁZKY (zobecnování, řešící související problémy) dávají žákům příležitost řešit problémy nebo odhalovat nejasnosti nové, vyplývající z učební látky nebo z toho, co četli. („*Jaké jsou další příklady?*“) Vedou k řešení problému na základě dostupných informací. Žáci si musí informace nejen vybavit, ale musí s nimi i něco udělat. *Typická úloha na rovině aplikace je ta, že učitel předloží žákům jim neznámý matematický objekt, přírodní jev, historickou událost, citát nebo hudební dílo a žák má určit, zda se jedná o příklad pojmu, o němž se dříve učil.*

4. ANALYTICKÉ OTÁZKY (posuzovací) se ptají, zda ta či ona událost je dostatečně vysvětlena nebo zda nějaké dovysvětlení či ujasnění okolností mohou objasnit problém lépe či pochopitelněji. *Můžeme se žáků zeptat, jaké pohnutky (motivy) měla ta či ona postava nebo je možné se ptát, nakolik se žákům zdá závěr příběhu pravděpodobný.* Při analýze je třeba provést „rozbor“ složitého podnětu. Žáci zkoumají údaje nebo data poskytnuté jim jako podklady a na jejich základě vytvářejí dedukce nebo hypotézy.

5. HODNOTÍCÍ OTÁZKY (hodnotící posouzení) navádějí žáky, aby činili vlastní úsudky o dobru a zlu, pravdě a lži podle vlastních měřítek. Při hodnocení žák posuzuje hodnotu nebo cenu dvou či více možností, vybírá preferovanou možnost a obhajuje svůj výběr na základě kritérií. Při plnění úlohy na rovině hodnocení musí žáci obhájit své rozhodnutí logickými argumenty a faktickými důkazy – *například kvalitu slohové práce je možno hodnotit na základě všech nebo jen několika z uvedených hledisek: uspořádání látky, souvislost textu, náročnost jazyka odpovídající cílovému publiku, výstižnost a vliv na představitost čtenáře.*

Při nákupu bot nám nejde o afektivní preferenci „Tento model se mi líbí.“ – ale o posouzení: „Tento model bot je dobrý, protože je z kvalitních materiálů, odpovídá módním trendům letošního roku a má rozumnou cenu.“

Hodnotící otázky vyžadují, aby žáci porozuměli tomu, nač v četbě narazili, a poučení z toho dokázali začlenit do vlastních hodnotových žebříčků, které jim pomohou formulovat vlastní postoje. Právě v integraci a porozumění spočívá učební proces, který umožňuje žákovi zvnitřnit nové názory. Evaluační otázky žáky vyzývají, aby posuzovali hodnotovou úroveň informací nebo své vlastní chování, jako např.: *proč není dobré zapomenout vyčistit si večer zuby, když vím dost o zubním kazu. Žáky je možné i požádat, aby zhodnotili chování hrdiny příběhu, aby například zkoumali, zda se v určitém momentu zachoval správně nebo špatně, nebo zda se k ostatním choval poctivě či nepoctivě.*

6. TVOŘIVÉ/SYNTETICKÉ OTÁZKY (přeformulovací, tázající se na vlastní čtenářův výklad, hledající alternativy) podněcují tvůrčí řešení problému vyžadující samostatné myšlení. Zatímco aplikační otázky vedou k řešení problému na základě dostupných informací, syntetické dovolují žákům zapojit plný rozsah svých znalostí a zkušeností, aby problém vyřešili tvůrčím způsobem. Syntetické otázky žáky vyzývají, aby tvořili alternativní varianty. Příklady syntetických otázek jsou: *„Co podle vás bývali mohli dva hlavní hrdinové udělat, aby se vyhnuli podezření?“* nebo *„Jak jinak je možné nahlížet na tyto okolnosti, abychom se vyhnuli problémům, které máme nyní?“*

Na rovině syntézy žáci vytvářejí originální výrobek, ukázkou nebo výkon, přičemž musí vybrat, uspořádat a použít řadu pojmů a principů. Hlavním rozlišujícím znakem mezi syntézou a úkoly na nižších hladinách je to, že žáci musí vytvořit něco, co předtím neexistovalo, tedy neexistovalo přinejmenším ve zkušenosti žáka.

(Zpracováno podle knihy M. Pasche: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.)

„**Afektivní cíle** zahrnují tyto oblasti: citová, postojová, hodnotová orientace, sociálněkomunikativní zručnosti. Jejich dosahování je hlavním záměrem výchovy. Při formulaci těchto cílů hledá učitel v konkrétním tématickém celku příslušné téma, které může ovlivnit postoje žáků, jejich hodnotovou orientaci“

Tabulka č. 4: Kratwohlova taxonomie afektivních výukových cílů (Kalhous, 2003, s. 284)

Kategorie	Charakteristika
Přijímání (vnímavost)	Jedinec je ochoten přijímat či vnímat. Je charakterizována citlivostí jedince k existenci určitých jevů nebo podnětů.
Reagování	Aktivita jedince je zvýšena, souhlasí s činností a vykonává ji z vlastní vůle.
Oceňování hodnoty	Jedinec oceňuje skutečnosti jako žádoucí a užitečné.
Integrovaní hodnot (organizace)	Při postupné internacionalizaci hodnot se jedinec setkává se situacemi, k nimž se vztahuje více než jedna hodnota. Dochází k postupnému vytváření soustavy hodnot.
Integrace hodnot v charakteru	Hodnoty získávají pevné místo v hodnotové hierarchii jedince, vytváří se systém hodnot, které ovlivňují lidské chování.

Přijímání (vnímavost) – nejnižší úroveň taxonomické klasifikace se charakterizuje citlivostí jedince k existenci určitých jevů nebo podnětů. Znamená to, že subjekt je ochoten je přijímat či vnímat. Jde vlastně o předpoklad k tomu, aby se učení, které vychovávající zamýšlí u jedince vyvolat, zaměřilo příslušným směrem.

Reagování – liší se od vnímavosti zvýšenou aktivitou jedince a vyšším stupněm jeho zainteresovanosti. K reagování dobrovolného rozhodnutí přistupuje pocit uspokojení, emoční odezva projevující se jako radost nebo potěšení. Výraznější citový doprovod v této subkategorii je zásadně důležitý, i když se mnohdy vnějškově neprojevuje.

Oceňování hodnoty – na třetí úrovni dosahuje internalizace takového stupně, že určité skutečnosti nabývají pro jedince vnitřní hodnotu. Jsou oceňovány jako užitečné nebo žádoucí.

Integrovaní hodnot (organizace) – při postupné internalizaci hodnot se jedinec setkává se situacemi, k nimž se vztahuje více než jedna hodnota. Proto je nutné hodnoty integrovat do soustavy, určit vztah mezi nimi a stanovit základní, dominantní hodnoty v soustavě. Integrovaní a strukturování hodnot je v určitých situacích nezbytné, jinak by se chování stalo nepředvídatelným. Soustava hodnot se vytváří postupně.

Internalizace hodnot v charakteru – na nejvyšší úrovni internalizace získávají hodnoty pevné místo v hodnotové hierarchii jedince, vytvářejí ucelený systém, který v plném rozsahu a dlouhodobě ovlivňuje lidské chování. Tento systém hodnot se včleňuje do charakteru, a tím se dosahuje vnitřního přesvědčení osobnosti. K vyvolání určitého chování není již potřeba emočního podnětu. Má-li jedinec jednat ve shodě s internalizovanými hodnotami, musí být schopen zobecňovat své postoje, vytvořit si životní filozofii a svůj osobní světový názor.

Psychomotorické cíle zahrnují oblast motorických zručností a návyků za účasti psychických procesů. Za motorické činnosti považujeme činnosti náročné na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů a pohybu. Patří sem všechny druhy fyzické práce, ale též sportovní činnosti nebo hra na hudební nástroje. Učitel stanovuje tyto cíle na základě toho, jaké psychomotorické zručnosti mají žáci získat“ (Bajtoš, 2003, s. 155).

H. Daeve (1968) - taxonomie psychomotorických cílů	
1. imitace (nápodoba)	impulzivní nápodoba, vědomé opakování
2. manipulace (praktická cvičení)	manipulace podle instrukce, výběru, za účelem zpevnování
3. zpřesňování	reprodukce a kontrola
4. koordinace	sekvence a harmonie
5. automatizace	částečné zautomatizování, úplné

Tabulka č. 6: Daveova taxonomie psychomotorických cílů (Kalhous, 2003, s. 286)

Kategorie	Subkategorie	Charakteristika
Imitace (nápodoba)	Impulzivní nápodoba	Žák po impulzu pozoruje příslušnou činnost a vědomě ji začíná napodobovat. Imitace probíhá na základě vnějších podnětů a pozorování.
	Vědomé opakování	
Manipulace (praktická cvičení)	Manipulace podle instrukce	Žák je schopen vykonat určitou pohybovou činnost podle slovního návodu, začíná rozlišovat mezi různými činnostmi a je schopen zvolit vhodnou nebo požadovanou činnost. Při zacházení s vybranými nástroji se začíná projevovat jistá obratnost.
	Manipulace podle výběru	
	Manipulace za účelem zpevnování	
Zpřesňování	reprodukce	Žák vykonává dokáže vykonávat uložený pohybový úkol s mnohem větší přesností a tím i větší účinností.
	kontrola	
Koordinace	Sekvence	Žák umí přenést jednu činnosti na druhou a umí plynule sladit jednotlivé činnosti.
	harmonie	
Automatizace	Částečné zautomatizování	U žáka se objevují automatizované prvky, které vedou k maximu účinnosti příslušných psychomotorických dovedností při minimálním vynaložení energie.
	Úplné zautomatizování	

Vymezování psychomotorických cílů

Také u taxonomie výcvikových cílů platí návaznost jednotlivých kategorií. Nelze postoupit do vyšší kategorie, pokud žák nezvládl psychomotorickou dovednost na úrovni předcházející kategorie.

ROZBOR TŘÍFÁZOVÉHO MODELU UČENÍ

E – U – R pomáhá učiteli, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E – U – R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my - učitelé - jemu.

Jak chápeme proces učení, který je vystižen v E – U – R?

Během učení se propojuje v mozku to, co jsme už věděli, znali, mysleli si, představovali, prožili s něčím, co přichází jako nové. Na počátku učení není naše mysl prázdná. Ať už se chystáme studovat sebenovější nebo odtažitější téma, náš mozek produkuje přinejmenším asociace a hypotézy vztahující se k danému tématu. Tomu, co máme v hlavě na počátku učení, říkají některé psychologické a pedagogické systémy „prekoncepty“. Jsou to naše současné představy o tématu, pojmu, problému, jímž se budeme v průběhu učení zabývat. Tyto představy obsahují jak naše znalosti či domněnky o tématu, tak i to, jak jsou znalosti navzájem uspořádány – v jaké poznávací struktuře se v naší mysli vyskytují.

V mysli při propojování starého s novým vznikají nové poznávací struktury – rozšířené vědomosti uspořádané v nových souvislostech. Tak vzniká nový, úplnější nebo lépe uspořádaný koncept – nová představa o tématu, pojmu, problému. Toto nové pojetí studovaného tématu je také dočasné a existuje v naší mysli jen tak dlouho, dokud je dalším učením nebo zapomínáním nezměníme.

Naučené považujeme za naučené tehdy, když s jeho pomocí můžeme porozumět další a další „látce“, tedy jevům světa, který nás obklopuje.

Proto pouhé pamětné učení nepovažujeme za učení plnohodnotné. Má svůj význam při zvládnutí slovíček v cizím jazyce nebo pro recitaci nebo pro trénink paměti. Namemorované údaje nebo algoritmy obvykle fungují pro zvládnutí tradičních školních úloh, ale většinou nepomáhají při pochopení čehokoli skutečného okolo nás. Memorování bez porozumění může mít ve specifických případech své opodstatnění, ale není skutečné učení.

Výuka je uspořádána do třífázového modelu vyučování a učení E-evokace, U-uvědomění si významu, R-reflexe. Jde v něm především o kontinuální sled různých učebních aktivit a činností, v nichž žák rekognoskuje vlastní poznání, uvědomuje si vztahy v poznacích, hledá vlastní východisko problému, zpracovává informace, vyslovuje se, hodnotí, porovnává dosaženou změnu.

1. EVOKACE

Účinná evokační strategie má za cíl motivovat žáky k aktivnímu učení. Jejím prostřednictvím si žák ujasní a utřídí znalosti, které již o tématu ví. Následně si z chaotických podvědomých znalostí sestaví vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu, do nichž může postupně zařazovat nová fakta. Takto získané znalosti, které žák nepřijímá nahodile, nýbrž jako součást kontextu, jsou trvalé. V této fázi je třeba žáka zaktivizovat, vzbudit jeho vnitřní zájem řešit předložený problém, tedy učit se.

a) Žák si samostatně a aktivně vybavuje, co již ví o tématu, co se jen domnívá, jaké má k tématu otázky. Přinutí ho to, aby o tématu začal samostatně přemýšlet, což je velmi významná aktivační činnost. To, co mají žáci na začátku učení v hlavě a vybavují si, se v procesu vybavování (evokování) strukturuje a díky tomu se v další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli žáků.

Znalosti, které nepřijímáme nahodile, nýbrž jako součást nějakého kontextu, jsou trvalé. Při učení se spojuje nové s již známým. Základem pro nové, hlubší porozumění světu se žákům stává soustava předchozích znalostí, na které lze nově přicházející informace promyšleně a tak docílit toho, že je žáci dobře zvnitřní. Tím, že jim pomůžeme rekonstruovat předchozí znalosti, pomůžeme jim rozšířit základnu vědomostí a aktivně přijmout nová fakta.

b) Druhým cílem fáze evokace je zaktivizovat žáka. Efektivní učení předpokládá aktivitu samotného učícího se jedince. Žáci ve třídách však příliš často naslouchají pouze učiteli, který přemýšlí za ně o tom, o čem by měli přemýšlet sami, zatímco oni sedí a jen si zapisují poznámky nebo o něčem sní.

Aby žáci byli schopni porozumět výkladu a dokázali z něj trvale čerpat, musí se aktivně zapojit do procesu učení. Aktivním zapojením rozumíme to, že žáci přemýšlejí samostatně a užívají vlastního jazyka k vyjádření svých myšlenek. Aktuální stupeň porozumění prokáží vlastním souvislým projevem, písemným nebo ústním. Ve fázi evokace si žáci sami ujasňují, na jaké úrovni jsou jejich znalosti tématu, jaké vědomostní či názorové „schéma“ si v sobě nesou. Díky tomu, že si svou výchozí situaci ujasní, mohou pak lépe a efektivněji do již existujících struktur zabudovávat poznatky nové, protože budou rozumět celému kontextu.

c) Třetím cílem evokační fáze je vzbudit vnitřní zájem žáků řešit předložený problém – tedy učit se. Učení se zřejmým smyslem je daleko efektivnější, než takové, kdy učící se jedinec smysl svého učení nevidí nebo se s ním nedokáže ztotožnit. Zde mají žáci před sebou konkrétní cíl, k němuž jejich práce směřuje, a tento cíl si stanovili sami tím, že si zformulovali vlastní otázky, na které je třeba hledat odpovědi. Pokud si žák stanoví cíl zcela svobodně, bude i maximálně motivován k jeho dosažení.

V procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.)

Již v této fázi se žáci učí (nejde jen o přípravu na učení)

2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU – setkání s novými informacemi a korekce

V průběhu této fáze se žák setká s novými informacemi a myšlenkami, a to např. prostřednictvím čteného textu, shlédnutím filmu, poslechem přednášky nebo experimentováním. Dochází zde k rekonstrukci původního žákova schématu, podle objevování a pochopení vzájemných souvislostí a vztahů. V tomto úseku má učitel na žáka nejmenší vliv. Žák si tuto fázi musí projít s plným vnitřním nasazením. Je tak důležité udržet jeho zájem, podnítit ho, aby sledoval, jak se vyvíjí jeho vlastní chápání nových poznatků. Žák, který hledá souvislosti, „staví mosty mezi starým a novým“, tak buduje zázemí pro hlubší chápání dané látky.

Nové informace si žák propojuje s těmi, jež si vybavil a utřídil už v první fázi učení. Je to fáze učení, během níž má učitel na žáka nejmenší vliv. Žák jí prochází s plným vnitřním nasazením

Základními úkoly této fáze je:

a) Udržet zájem žáka vyvolaný ve fázi evokace

b) Podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Jakmile žáci dokáží průběžně vnímat, zda textu rozumějí a do jaké míry, už ukládají nové informace do vlastních vědomostních schémat, která tak zdokonalují a upevňují.

Zdroj nových informací by měl být učitelem dobře promyšlený - musí přinést něco, co ještě nevědí, a nemohou to být jen izolované údaje, anebo jenom jejich výčet. Text musí přinést poměrně ucelené sdělení o daném problému či jevu – aby hodina mohla mít jasný cíl týkající se chápání, myšlení, učení. Zdroj však musí nabízet dostatek různých informací, aby zodpověděl hodně z žakovských otázek, a přitom nesmí být přehuštěn podrobnostmi tak, že žáci ztratí orientaci.

3. REFLEXE

Reflexe představuje často opomíjený úsek, ačkoliv je stejně závažná jako ostatní fáze. Během ní si žák třídí, sjednocuje, systematizuje vše nové, čemu se naučil, a nové poznatky si upevňuje; přetváří svá původní vědomostní schémata. Cílem je, aby žák dokázal vyjádřit myšlenky a získané informace vlastními slovy. Učitel podporuje výměnu názorů mezi žáky. Dochází tím k rozšíření jejich slovní zásoby a často i k přejímání vědomostních schémat svých spolužáků. Žáci o nich přemýšlejí a mohou je využít pro sebe a své pochopení, tzv. přijmou a zahrnou i názor, který původně nevznikl v jejich hlavě. Pro tuto fázi je důležitý ještě jeden cíl, který souvisí s rozvojem metakognitivních dovedností. Právě v této době by si žáci měli uvědomit, jak nové učení změnilo a přetvořilo jejich myšlení, hodnoty a víru.

Aplikace třífázového modelu učení v konkrétní vyučovací hodině (jednotce), umožňuje učiteli průběh hodiny neustále sledovat, a tím i žáky lépe vést procesem jejich učení. Učitel se tak stává více než pouhým zprostředkovatelem informací, stává

se partnerem. Pomáhá žákům dát nové poznatky do souvislostí s poznatky již osvojenými. Žák přebírá úlohu aktivního spolutvůrce učebního procesu, do něhož investuje energii a osobní nasazení. Rovněž i sám učitel se může přiučit ze znalostí, postupů a tvořivosti svých žáků. Celá třída vytváří jednu velkou studijní komunitu.

Na reflexi se při výuce často zapomíná, ač je stejně závažná jako ostatní fáze. Během ní si žáci **třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili, a nové poznatky si upevňují, přetvářejí svá původní vědomostní schémata.**

Pro reflexi je důležité, že si ji dělá každý žák za sebe. Učitel v ní nemůže sledovat sjednocení žákovských názorů nebo ujednocení údajů, které si musejí zapamatovat všichni. Nechce-li, aby si vybírali věci skutečně nepodstatné, nemůže jim ty důležité jen tak nadiktovat. Učitel musí žáky naučit, jak se podstatná věc pozná. To se bude všem hodit po celý život, i když v danou chvíli si různí žáci jako podstatné vyberou rozličné informace.

V této fázi má být splněno několik základních cílů:

- a) Od žáků se očekává, že začnou vyjadřovat myšlenky a získané informace **svými slovy.**
 - b) Podpořit **výměnu názorů mezi žáky**, a tak rozšiřovat jejich slovní zásobu a také jim skrze spolužáky ukázat jiná vědomostní schémata, než jsou ta jejich – totiž různé úrovně i struktury pochopení nových souvislostí. Žáci o nich přemýšlejí a mohou je použít pro sebe a své chápání. Naučí se tak, že jednou vytvořené myšlenkové schéma nemusí být definitivní, že je možné přijmout i názor, který původně nevznikl v jejich hlavě.
 - c) žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu (co teď o něm ví, co si potvrdil, opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit)
-

Co je pro dobré uplatnění E – U – R důležité?

Model E – U – R nám pomáhá zefektivnit výuku – proto na něj myslíme při každé úvaze nad učivem, nad cíli výuky, nad látkou. Nechystáme hodinu s vizí toho, jak výborně žáky zaměstnáme např. v evokaci. Promýšlíme, co se bude dít **v každé z fází** – co práce v ní přinese užitečného pro učení žáků.

Každá z fází potřebuje **svůj čas**. Učení neprobíhá jenom ve fázi uvědomění si významu. Bez dobré evokace a reflexe by učení nestálo za mnoho.

Pro účinné učení a myšlení je důležité, aby žáci zvládli **zapisování** svých informací, svých otázek, nápadů, myšlenek. Údaje a myšlenky jen pomyšlené či vyřčené se ztratí v ruchu práce. Při učení se stále vracíme k tomu, jak jsme chápali jev nebo myšlenku na začátku a jak nyní. Osobní průběžné zápisky jsou proto nezbytné.

Co bychom opravdu o E – U – R měli vědět?

Co E – U – R je, jak slouží, co vykonává?	Co E–U–R není, k čemu není určen, jak nefunguje?
E – U – R slouží jako model pro naši představu o tom, co se děje, když se někdo učí novým poznatkům. Je to model využívaný pedagogickým konstruktivismem a myslí především na to, co a v jakém pořadí má při učení dělat žák, aby se skutečně něčemu naučil = pochopil to a uměl to použít.	I tradiční pedagogika má své modely pro výuku. V těchto modelech je východiskem pro plánování učivo a učitelova činnost, nikoli žákovo učení. Navzdory vnější podobnosti s takovými popisy výuky (např. „opakování z minule – motivace – expozice – shrnutí – upevnění – kontrola“) je E – U – R podstatně jiný model.
Model E – U – R je pomůckou pro plánování a realizaci takové výuky, ve které chceme, aby se žáci učili aktivně, aby výuka byla účinná.	Není to předpis ani zaručeně platný zákon. Neslouží jako závazný vzor s předepsaným obsahem. Má pomáhat, ne svazovat.
Je to rámec pro naše chápání uceleného průběhu učení – učební situace.	E – U – R není metoda výuky! Jednotlivými vyuč. metodami teprve naplňujeme tento rámec.
Je to model odvozený z psychologických výzkumů učení a výzkumů o fungování mozku v posledních sto letech po celém světě.	E – U – R není novota podle západní módy. Nejde ani o výmysl jednotlivého teoretika, či jednoho učitele z praxe.
E – U – R umožňuje i ve větší třídě individualizovat žákovi učení, protože u každého jednotlivého žáka navazuje jeho učení v tom bodě, kde se svými vědomostmi a dovednostmi i postojí právě je. I v rámci stejných činností a práce s týmiž zdroji umožňuje mnoho různých cest k pochopení látky.	E – U – R není jednotný tematický plán pro celou třídu najednou.
Model E – U – R je vhodný zejména pro učební situace, v nichž si mají žáci osvojit nové poznatky , uspořádat je do nových souvislostí, propojit se svými prožitky a zkušenostmi. Zároveň umožňuje plánovat výcvik v sociálních a kognitivních dovednostech či přímo kompetencích.	Pro zážitkové učení anebo učení postavené pouze na vlastním vývoji je lepší sáhnout po jiných plánovacích modelech, např. po tzv. Kolbově cyklu.

ZDROJ: PŘÍRUČKY RWCT

1.1 Plánování vyučovací hodiny

Před hodinou

MOTIVACE

V čem a proč je toto téma významné?

Jak souvisí s tím, co již žáci znají a co se budou učit?

Jaké příležitosti ke kritickému myšlení téma nabízí?

CÍLE

Co konkrétního se žáci naučí a čemu porozumí?

Jak žáci naloží s novými poznatky, k čemu konkrétně je využijí?

NEZBYTNÉ PŘEDCHOZÍ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI

Co musí žáci předem vědět, aby hodina měla pro ně smysl?

HODNOCENÍ

Jaké můžeme získat důkazy o tom, že se žáci něčemu naučili?

POMŮCKY A ČASOVÉ ROZVRŽENÍ

Jak časově rozvrhneme jednotlivé činnosti a jak rozdělíme pomůcky podle činností?

TÝMOVÁNÍ

Do jakých skupin žáky rozdělíme?

Vlastní hodina

EVOKACE

Jak žáky povedu, aby formulovali otázky a sami si stanovili cíle učení?

Jak zjistím jejich dosavadní znalosti o tématu?

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Jakým způsobem budou žáci zkoumat téma hodiny, její obsah?

Jak budou sledovat, zda a jak obsahu rozumí?

REFLEXE

Jak žáci použijí obsah a smysl toho, co se naučili?

Jak je povedu k tomu, aby uvažovali o tom, co nového se dozvěděli, aby hledali odpovědi na otázky, které i po hodině zůstaly nezodpovězené, a aby řešili to, co jim není jasné?

ZÁVĚR

K jakým závěrům bychom měli dospět?

Jaké další učení může tato hodina vyprovokovat?

Do jaké míry je žádoucí vyřešit společně předložený problém?

Co by měli žáci zvládat, když projdou učebním celkem, jehož součástí je proběhlá vyučovací hodina.

Po hodině

DALŠÍ VÝSLEDKY

Jaké další učení může tato hodina vyvolat?

Co by měli žáci zvládat, když projdou učebním celkem, jehož součástí je i nyní plánovaná hodina?

Během výchovně vzdělávacího procesu nepracujeme jen s reflexí studenta, ale sledujeme, zda námi neprojektovaný postup byl efektivní, v čem máme rezervy, co by bylo vhodné modifikovat, co musíme změnit... Učitel hodnotí sebe sama jako nezbytnou součást učebního procesu.

1.2 Instrukce k použití vybraných vyučovacích metod

1.2.1 Mozková bouře (brainstorming)

Cílem této metody je získání co největšího počtu návrhů, postojů, názorů a myšlenkových nápadů žáků v co nejkratším čase.

Metoda demonstruje znalosti žáků, shrnuje nápady a představy o řešení určitého problému, poskytuje konstruktivní možnost sdílet vzájemně pocity, zkušenosti a potřeby žáků.¹

Na začátku je třeba zadat téma, otázky nebo nedokončené věty, na které se má skupina zaměřit. Během dalších několika minut se členové skupiny vyjadřují – sdělují vše, co je na dané téma napadne a zapisovatel všechna vyjádření postupně zaznamenává na tabuli. Zapisuje vše, co je řečeno, ať je to jakkoliv irelevantní – mimo téma, hloupé nebo vyzývající. Během této doby se nevede žádná diskuse, protože účelem je vyprodukovat maximum různorodých nápadů, myšlenek a představ.

Během tohoto vyburcovaného myšlení se nic necenzuruje ani nehodnotí. Teprve po uplynutí vymezené doby mají účastníci možnost se k návrhům vyjádřit a vyvolat diskusi ke všem vyprodukovaným myšlenkám a nápadům. Jestliže je tok nápadů a myšlenek pomalý, může učitel napsat na tabuli i některé své nápady a názory, ale měl by před tímto krokem vždy počkat.²

Pokyny pro použití metody brainstorming:

- Dobře se připravte, myšlenkově zaměřte žáky na vybrané téma (musí být vhodné a přiměřené)
- Vysvětlete postup a účel daného úkolu
- Všechny nápady a myšlenky nechejte zaznamenávat tak, jak byly vysloveny – jazykovým stylem žáků
- Ani ze strany učitele ani ze strany členů skupiny není přípustné žádné negativní hodnocení myšlenek nebo nápadů
- Skupina pracuje s kvantitou, ne s kvalitou příspěvků, čím je počet jednotlivých návrhů vyšší, tím lépe
- Povzbuzujte i ty nejméně vhodné příspěvky, i když jsou mimo téma

Po shrnutí všech příspěvků by měli být žáci schopni vypracovat komentář a hodnocení, nebo by měli vyvolat další diskusi k případným dalším příspěvkům.

Při procházení a vyhodnocování jednotlivých příspěvků je užitečné jejich roztřídění do skupin nebo rozřazení do určitého pořadí.³

Metoda brainstormingu sjednocuje skupinu. V dobře vedených skupinách má každý člen příležitost se vyjádřit a přispět svým nápadem tak, že skupina cítí, že nápad a myšlenka každého z nich stojí přinejmenším za záznam na tabuli. Skupina se zaměřuje na hromadné (společné) řešení problémů a zabraňuje tak vytvoření rivalitní soutěživé atmosféry, kdy se členové přou o své vlastní nápady a myšlenky a vynucují si jejich akceptaci. Skupina naopak spěje k vytvoření atmosféry spolupráce se společným vkladem myšlenek a názoru, kdy primárním protivníkem je samotný řešený problém, ne jiný člen skupiny.⁴

¹ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, s. 180 – 181.

² Srov. KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001, s. 104.

³ Srov. FRÝDECKÁ, H. – JEDLIČKOVÁ, O. – MELLANOVÁ, A. a kol. *LEMON 5*. Brno : IDVPZ, 1996, s. 21.

⁴ Srov. GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : HANEX, 2000, s. 79.

Na začátku této vyučovací metody je velice potřebné, aby vyučující vysvětlil skupině celý postup. Je také důležité udržet skupinu u řešení daného úkolu, protože skupina, která je již zvyklá touto metodou pracovat, má tendenci diskutovat k jednotlivým příspěvkům dříve, než se ukončí záznam a celkové shromáždění všech myšlenek, nápadů a názorů.

Je užitečné určit předem jednoho člena skupiny na pořizování záznamů, takže vyučující může korigovat průběh akce a sbírat nápady, zatímco zapisovatel je rychle zaznamenává. To umožňuje učiteli udržovat se studenty vizuální kontakt. Nezpomaluje se tak myšlenkový proces skupiny.⁵

Metodu brainstormingu je vhodné začlenit ve vyučovacím procesu do fáze evokace nebo reflexe.

1.2.2 Analýza případu (case study)

Jedná se o metodu analýzy případu, která je založená na prošetření, analýze a diagnóze podrobného popisu události, problému nebo situace. Může to být událost skutečná nebo simulovaná, takže se obecné teoretické principy mohou transformovat do reálné podoby (náhle se vynořit v reálné podobě).

Tato metoda poskytuje zúčastněným aktivní poznání situace, umožňuje rychle se rozhodovat a přemýšlet pod tlakem, vzít v úvahu skutečné ztráty – náklady (finanční, lidské). Metoda vyžaduje ponoření se do problému a jeho následné rozluštění.⁶ Učitel má možnost se buď zapojit nebo stát mimo diskusi, vždy však musí být v pozici toho, kdo na konci práce vymezí nové vědomosti, které z průběhu hodiny vyplynuly. Síla této metody je v tom, že poskytuje spojení s realitou.⁷

Žáci shledají tuto metodu jako motivující, protože odráží skutečné životní situace, a to daleko lépe než suchopárná teorie. Metoda může být použita ve velkých i malých skupinách. Výhodou zapojení celé skupiny je příležitost proniknout do celkové šířky a hloubky práce a životních zkušeností každého účastníka a získání velkého množství možných řešení dané situace.⁸

Metoda analýzy případu existuje v mnoha variantách, např:

- Kritická nehoda, událost – žáci analyzují stručně popsanou nehodu nebo událost, promýšlejí ji a určují: Kdo byl účastníkem nehody? Co se stalo? Kde se to stalo? Kdy se to stalo? Proč se to stalo? Jak se to stalo? Jaká data a další údaje jsou nutná k vytvoření celkového obrazu všech okolností?
- Další varianta metody – tam, kde je případ již rozvinutý a odhalený, musí žáci určit co se pravděpodobně odehraje dále. To vyžaduje schopnost žáků analyzovat a slučovat informace.
- Přehrání celého případu – na základě události, se kterou byli žáci seznámeni, se přehrají role ústředních účastníků události.

Při přípravě použití metody a sepsání případu by měl materiál obsahovat všechny důležité prvky situace, která je určena k rozboru a další důležité informace pro dokreslení příběhu.

Pokyny pro použití metody analýzy případu:

⁵ Srov. STEELOVÁ, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, C. – WALTER, S. *Kritické myšlení napříč osnovami. Příručka I. kurzu RWCT.* 1997, s. 6.

⁶ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1996, s. 255.

⁷ Srov. GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* Olomouc : HANEX, 2000, s. 56 – 57.

⁸ Srov. STEELOVÁ, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, C. – WALTER, S. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka III. kurzu RWCT.* 2001, s. 14 – 15.

- Ujasněte si pečlivě cíle výuky. Stanovte je jak pro vlastní průběh celého sezení tak pro studijní výsledek.
- Vyberte vhodný materiál pro tento typ hodiny.
- Připravte si veškerý materiál předem, abyste poskytli čas k přečtení i svým kolegům a pokud je to vhodné, berte v úvahu jejich komentář.
- Rozdejte materiál pro analýzu případu žákům ještě před sezením. Ujistěte se, že k materiálům je přiloženo vysvětlení vyučovacího cíle.
- Zjistěte, jakému způsobu studia dávají žáci přednost.
- Jestliže dělíte celou skupinu na menší celky, snažte se zjistit, mají-li všichni stejnou úroveň znalostí a zkušeností
- Připravte si plán hodiny s detailním časovým rozvrhem, abyste zajistili žákům možnost a příležitost si vše v souvislostech zopakovat.

Tento typ metody analýzy případu je obtížný na přípravu. Příprava vyžaduje, aby se učitel dobře s případem seznámil a zjistil všechny potřebné údaje.⁹

Žáci budou mít pravděpodobně pocit, že jste jim předem neposkytli k analýze případu dostatek informací. Vysvětlíte jim, že v běžném denním životě se také často musíme rozhodnout dříve než máme všechny informace.

Společná práce žáků na úkolu je dobrou příležitostí k posouzení dynamiky skupiny a individuální angažovanosti každého člena skupiny. Udělejte si poznámky týkající se celkového posouzení skupiny. Řeknou vám, co je třeba znovu žákům zdůraznit.

Tato na přípravu náročná metoda může ve výchovně vzdělávacím procesu obsáhnout všechny tři fáze – evokaci, uvědomění si významu i reflexi.

1.2.3 Diskuse

Při diskusi skupina probírá danou záležitost nebo problém prostřednictvím volného toku argumentů a veřejného hodnocení nápadů a myšlenek. Podstatou metody je to, že žáci syntetizují a analyzují své znalosti, nápady a myšlenky v průběhu společné práce a současně usilují o pochopení problému.¹⁰

Při této metodě se rozvíjí vzájemná komunikace mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem při řešení didaktického problému. Metoda předpokládá u všech zúčastněných určitou sumu vědomostí vztahujících se k řešenému problému. Jde o funkční metodu širšího významu, a to nejenom pro oblast vzdělávací, ale také pro rozvoj nižších poznávacích funkcí (identifikace, diskriminace, analýza, induktivní a deduktivní myšlení), pro získávání dovedností práce v týmu, pro rozvoj vzájemné komunikace, posilování sociálních vazeb mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem.¹¹

Pokyny pro použití diskuse:

- Před zahájením výuky je podstatná kvalitní příprava.
- Žáky informujeme předem, o čem se bude diskutovat a co bude dále následovat.
- Diskusní skupina musí mít daný cíl.

Pečlivě vybereme téma, celé cvičení dobře rozvrhneme a řídíme, protože jinak hrozí nebezpečí, že se diskuse změní na neformální debatu, kterou budou mít v ruce jen někteří „přední mluvčí“.

⁹ Srov. FRÝDECKÁ, H. – JEDLIČKOVÁ, O. – MELLANOVÁ, A. a kol. *LEMON 5*. Brno : IDVPZ, 1996, s. 25 – 26.

¹⁰ Srov. STEELOVÁ, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, C. – WALTER, S. *Rozvíjení Kritického myšlení Příručka II. kurzu RWCT*. 1997, s. 18.

¹¹ Srov. FRÝDECKÁ, H. – JEDLIČKOVÁ, O. – MELLANOVÁ, A. a kol. *LEMON 5*. Brno : IDVPZ, 1996, s. 26 – 27.

Během cvičení musí učitel sledovat čas a celkový průběh hodiny. Diskuse ztrácí mnoho ze své efektivity, pokud je vedena nejasně, bez jakékoliv konstrukce.

Učitel musí udržovat diskusi v pohybu a povzbuzovat k vyjádření všechny členy skupiny. Přerušování nebo nemístné poznámky mohou vést k ostré reakci učitele (žáka), což diskusi omezuje nebo umlčí některé členy skupiny. Souhrny argumentů, které byly všeobecně odsouhlaseny, by se měly postupně zaznamenávat na tabuli.

Na konci provedeme konečné shrnutí, v němž nestranně zopakujeme nejdůležitější závěry.

Před zahájením práce diskusních skupin si učitel většinou připraví jednu otázku, ale je užitečné mít připravené i otázky další. Ty mohou být použity k vyprovokování myšlenek a komentářů a rozhybou tak diskusi směrem k vyšší úrovni nebo ke změně směru vedené diskuse (nebo pomohou naopak vrátit se k původnímu tématu).

Obratnost a dovednost učitele při řízení diskusních skupin umožňují zajistit, že potenciálně dominantní osobnosti nepřevzou vedení celé diskuse. Málomluvné a zamlklé žáky je třeba povzbuzovat, aby přispěli svými myšlenkami. Specifickými otázkami určenými právě pro tyto jedince může učitel rozeznat ty členy skupiny, kteří mají zvláštní znalosti od těch, kteří se stydí. Tak preventivně může zabránit jednomu či dvěma členům skupiny, aby monopolizovali celé sezení pro sebe.¹²

Se skupinou, která je již zvyklá účastnit se diskusí, pravděpodobně nebudou žádné problémy. Při práci s méně zkušenou skupinou je účelné poskytnout žákům jasnou definici toho, co se po nich chce a připravit si předem napsané stimulační otázky k vedení a rozvoji diskuse.

Diskuse by se měla pohybovat rychle po celém kruhu žáků, je důležité udržovat tempo diskuse. Zavládne-li momentální ticho, neměl by to učitel brát jako výraz toho, že diskuse ochabuje. Může to znamenat chvíli pauzu na přemýšlení, která může být předehrou zlepšení kvality diskuse.¹³

Diskuse je metoda, kterou je vhodné zařadit do fáze evokace a reflexe.

1.2.4 Situační (případové) metody

Jejich podstata spočívá v řešení problémové učební úlohy na základě konfrontace vědomostí, dovedností, názorů a postojů aktérů. Očekává se, že z nabízených řešení bude vybráno to nejdokonalejší. Vzhledem k tomu, že se nabízí několik řešení, je nezbytné, aby žáci o jejich vhodnosti a výhodách rozhodovali.¹⁴ Učit se rozhodovat je pro žáky přínosem, neboť potřeba správně se rozhodnout v situacích studijních, pracovních i osobních je u každého člověka každodenní záležitostí. Problémové situace vyžadují i využití znalostí z jiných předmětů, což je další pozitivní vlastnost těchto výukových metod. Zde je potřebné si uvědomit, že proces rozhodování není jen věcí nácviku a dovednosti. Odrážejí se v něm mnohé vlivy a okolnosti, osobní povahové rysy, množství informací, způsob myšlení, rutina nebo úplná novost situace, téma, stres, atd.¹⁵

1.2.5 Inscenační metody (metody hraní rolí – role play)

Spočívají v simulaci stanovených situací, kdy řešení se realizuje formou hraní rolí vzdělávaných žáků. Téma inscenace vyžaduje pochopení podstaty jednotlivými aktéry, prostor pro tvořivé rozvíjení jejich individuálních strategií a dostatečně silnou osobní motivaci. Hraní rolí

¹² PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, s. 165.

¹³ Srov. FRÝDECKÁ, H. – JEDLIČKOVÁ, O. – MELLANOVÁ, A. a kol. *LEMON 5*. Brno : IDVPZ, 1996, s. 26 – 27.

¹⁴ Srov. KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001, s. 103.

¹⁵ Srov. GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : HANEX, 2000, s. 56.

napomáhá žákům vyjádřit osobní postoje a myšlenky. U této metody je důležité zajistit, aby si žáci dobrovolně mohli zvolit roli, případně od ní odstoupit nebo si ji vyměnit se spolužákem. Splněním uvedených podmínek dochází u většiny žáků k osobní identifikaci se svou rolí.

Známe tři stupně inscenace:

Strukturovaná inscenace, při níž účastníci znají pouze popis výchozí situace a aktéři navíc rámcovou charakteristiku své role.

Nestrukturovaná inscenace, při níž účastníci i aktéři znají pouze popis výchozí situace a inscenace se rozvíjí podle individuálních strategií aktérů.

Mnohostranné inscenace, při níž jsou všichni účastníci aktivními aktéry. Větší skupinu je možné rozdělit na menší skupiny. Každá skupina potom dostane popis výchozí situace a pod dohledem pozorovatele realizuje odděleně inscenaci. Pozorovatelé potom stručně seznámí celé plénum s průběhem inscenace, následuje diskuse za účelem objasnění vztahů a příčin průběhu jednotlivých inscenací i celkového jejich zhodnocení. Herecké ztvárnění poskytuje účastníkům příležitost konfrontovat svoje dosavadní zkušenosti a poučit se ze zkušeností ostatních spoluherců.

Hraní rolí je hodnotná vyučovací metoda. Umožňuje později žákům vypořádat se mnohem efektivnějším způsobem s novými a obtížnými situacemi, protože již jednou měli příležitost si takovou situaci nacvičit.

Metoda hraní rolí má ještě jednu výhodu, umožňuje žákům si zpětně uvědomit své chování, postoje a dovednosti. Před zahájením je třeba dobře jednotlivé role charakterizovat. Lidé s nižším sebevědomím budou možná na tuto metodu pohlížet jako na hrozbu nebo jako na velmi náročnou záležitost, proto je nezbytné vytvořit během výuky povzbudivou a tvořivou atmosféru. Pokud žáci získají s touto metodou špatnou zkušenost, budou i nadále vůči ní „rezistentní“, nebude možné ji vůbec dále použít.¹⁶

Je několik možností jak zahájit průběh této metody:

Účastníci si vyberou situace, které chtějí předvést, učitel zadá role jednotlivcům a seznámí je s podrobnostmi a celou situací. Účastníci dostanou dvě věty z prvního dialogu na začátku a pak se již očekává, že sami dál svou roli rozvinou.

Učitel dá účastníkům kompletní scénář a požádá je, aby jej sehráli, takže se žáci například dostanou přímo do kontaktu s určitým pocitem emocí, dovedností nebo situací, které navodí vyučující.

Pokyny pro vedení metody hraní rolí:

- Vyberte materiál, který je vhodný k přehrání. Dobré plánování je podstatné.
- Vysvětlete jasně (již na začátku sezení) cíl a celý proces, kterým žáci projdou.
- Vytvořte a udržujte atmosféru bezpečí a tvořivosti.
- Důležité je přidělení rolí, musí být v souladu se schopnostmi žáků.
- Povzbudíte žáky během celého procesu.¹⁷

Učitel musí vytvořit a udržovat atmosféru bezpečí a tvořivosti. Při přidělování rolí žákům je důležité, aby role byly v souladu s jejich schopnostmi, aby se žádný z nich necítil v rozpacích nebo ponížen. Ihned po zadání tématu je vhodné vést žáky k zahájení akce, aby netrávili příliš mnoho času nad přípravou. Dáme jim však příležitost se zeptat na to, co dobře nepochopili. Žáky je třeba povzbuzovat, aby během celé přehrávané situace zůstali pokud možno co nejvíce sami sebou. Na začátku přehrávání situace dejte každému pár minut na to, aby si prostudoval svůj výstup (úlohu)

¹⁶ Srov. KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001, s. 103 – 104.

¹⁷ FRÝDECKÁ, H. – JEDLIČKOVÁ, O. – MELLANOVÁ, A. a kol. *LEMON 5*. Brno : IDVPZ, 1996, s. 31 – 32.

popřípadě i úlohu svého partnera, pokud jde o přehrávání situace osobního rázu. Opěrné body v přehrávané situaci je potřeba zadat už hned na začátku sezení, nenechávat akci rozběhnout s tím, že další pokyny poskytnete v průběhu dění.¹⁸

Připravte také žáky, kteří jsou pozorovateli a hodnotiteli metody. Hodnocení pozorovatelů po skončení akce se musí týkat chování účastníků a mělo by se zaměřit především na kontakt očí, neverbální podporu a projev.

Zakončení akce je velmi důležité. Zpravidla se všichni účastníci do hrané situace vžijí. Musí však dostat čas na vniknutí do své role a naopak po skončení musí z role, kterou představovali, vystoupit.

Pokud od účastníků chceme, aby předváděli nový způsob chování, mohou být též přizváni k jeho hodnocení i k hodnocení rolí, které představovali.

Ačkoliv tato metoda začíná zadáním stimulačních podnětů, celkový efekt je vždy podmíněn jednotlivými výkony a způsobem ztvárnění role.

Metoda je vhodná pro fázi uvědomění si významu.

1.2.6 Dramatizace

Názorné předvedení události, příběhu, děje, převážně podle osobních představ aktéra. Je vhodnou metodou pro rozvoj kreativity, pro celkové psychické uvolnění žáků a posilování sociálních vazeb ve třídě.

Tuto inscenační metody lze velmi dobře použít ve vyučovacím procesu ve fázi evokace, uvědomění si významu i reflexe.

1.2.7 Myšlenkové mapy, clustering (vytváření asociací)

Tvoření asociací je učební strategie, která povzbuzuje žáky, aby volně a otevřeně přemýšleli o určitém námětu. Jedná se o aktivitu strukturovanou jen do té míry, aby podněcovala přemýšlení o tom, co spojuje jednotlivé myšlenky. Jedná se o nelineární formu myšlení, která je těsně spojena se způsobem fungování lidské mysli.¹⁹

Myšlenkové mapy mohou stimulovat myšlení předtím, než je daný námět důkladněji prostudován. Stejně tak je můžete užít jako prostředek shrnutí prostudovaného námětu, jako způsob tvoření nových asociací nebo grafického zobrazení nových znalostí. Tvorba myšlenkové mapy je aktivitou s psaním, která může sloužit jako dobrý nástroj pro uvádění do procesu psaní, zejména u žáků, kteří se psát zdráhají. Je to především strategie získávání přístupu k znalostem, vědomostem nebo přesvědčení člověka. Jelikož je jednou z aktivit spojených s psaním, slouží také jako způsob, jak informovat žáky o znalostech a spojeních, které si žáci dříve neuvědomovali.

Pro tvoření asociací je nezbytné učinit tyto kroky:

1. Popsat aktivitu a předvést kroky tvoření asociací.
2. Vybrat zajímavý námět pro žáky a modelovat aktivitu jako skupinový proces.
3. Vybrat pro třídu druhý zajímavý námět a ponechat časový prostor jednotlivcům, aby tvořili asociace na daný námět.
4. Ponechat čas čtyřem nebo pěti žákům, aby se o své asociace podělili se skupinou.

¹⁸ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996, s. 192 – 194.

¹⁹ Srov. GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : HANEX, 2000, s. 79 – 80.

Pokyny k tvoření myšlenkové mapy

- Napište základní slovo nebo výraz nahoru nebo doprostřed listu papíru, tabule.
- Začněte psát slova nebo výrazy, na které přijdete v souvislosti s vybraným námětem.
- Zatímco budete zapisovat své myšlenky, zakreslujte i taková spojení mezi nimi, která se zdají vhodná.
- Zapište všechno, všechny myšlenky, na kolik přijdete, dokud nevyprší čas nebo nedojde k vyčerpání námětu.
- Zapište všechno, na co přijdete. Nehodnoťte nápady, pouze je zapište.
- Nezapínejte se pravopisem nebo jinými omezeními při psaní.
- Pište, dokud neuběhne všech určený čas.
- Vytvořte co možná nejvíce spojení. Neomezujte množství nápadů nebo tok myšlenek a vazeb.

Když si žáci vyzkoušeli myšlenkové mapy ve skupině, mohou se pustit do práce jednotlivě. Jedná se o další důležitý krok, ve kterém se odkryje síla a hodnota procesu. Námět je důležitý, neboť je potřeba, aby s ním byli všichni dobře obeznámeni, aby měli k dispozici dostatek informací k vytvoření hodnotných asociací.

Až bude třída tvořit myšlenkové mapy, měl by se k ní přidat i učitel. Pokud se učitel zapojí do tvorby asociací, žáci vidí, že se jedná o důležitou aktivitu. Také tím zabraňujete tomu, aby žáci přerušovali proces otázkami, které ruší ostatních při přemýšlení.

Tvorba myšlenkových map je flexibilní strategií. Učitel ji může ve třídě využít jako aktivitu individuální nebo i pro práci skupiny. Při skupinové práci přináší společná tvorba myšlenkové mapy otevřenou informaci všem žákům o tom, nač přišli jejich kolegové, spolužáci. Individuální tvorba asociací je příjemnou změnou oproti práci ve skupině, protože je rychlá a dovoluje všem žákům zapojit se aktivně do procesu myšlení. Zkušenosti nás však naučily, že při individuálním sestavování myšlenkové mapy by měl být vybrán námět, o kterém žáci vědí hodně, neboť jim v tomto případě skupina neposkytne žádnou pomoc. Po skončení práce si mohou žáci navzájem ukázat, popř. okomentovat své myšlenkové mapy ve dvojicích nebo i v celé skupině.²⁰

Myšlenkové mapy můžeme využít v evokační fázi i ve fázi reflexe.

1.2.8 Pětílístek (Cinquains)

Schopnost shrnout stručně téma, názor, postoj je velmi důležitá. Vyžaduje důkladnou úvahu založenou na bohatých vědomostech. Cinquain je „básnička“, která vyžaduje slučování informací a názoru do stručných výrazů, které popisují námět nebo o něm uvažují.

Cinquains pochází z francouzského slova „pět“. Cinquains je tedy pětřádková básnička. Tato metoda se zpočátku může zdát náročnou a tak je lépe začít ve dvojicích.

Pokyny pro tvoření pětílístku

- Zadejte téma.
- Každý bude mít 5 až 7 minut na napsání svého cinquains na papír.
- Potom se obrátí ke svému partnerovi a dohodou společně vytvoří z obou cinquains jeden.
- Partneři budou muset hovořit o tom, proč napsali právě ten či onen výraz, navzájem se obohatí, ujasní si své chápání tématu a obohatí si slovní zásobu. Cinquains vytvořené v párech mohou být sdíleny s celou skupinou pomocí meotaru a fólie. Tak dojde k další diskusi.

²⁰ Srov. STEELOVÁ, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, C. – WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení. Příručka II. kurzu RWCT*. 1997, s. 23 – 24.

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

NÁZEV

Druhý řádek je dvou slovný popis námětu, jaký je

POPIS

Třetí řádek je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu

CO DĚLÁ

Čtvrtý řádek je čtyřslovný výraz ukazující vcítění se do námětu

POCIT

Poslední řádek je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu

OPĚTOVNÁ FORMULACE PODSTATY²¹

Ukázky:

Eucharistie tichá, posilující odpouští, žehná, miluje živý Kristus mezi námi tajemství	Hřích lákačící, slibující lže, ubližuje, zabijí sopka chrlící horkou lávu hroznýš
---	--

Cinquains je

aktivitou, která slouží jako nástroj k syntéze komplexních informací, prostředek k hodnocení vědomostí žáků, prostředek tvůrčího vyjadřování. Lze ho dobře využívat ve fázi evokace a reflexe. Pětilístek je metoda při které žáci vyjadřují vzpomínky, představy a pocity.

1.2.9 T – Graf

T – graf je univerzální grafický nástroj pro znázornění a zaznamenávání binárních (ano/ne, pro/proti) nebo protikladných reakcí v diskusi. Pomocí něj se zviditelní myšlenkové procesy žáka, které se odehrávají, když se pustí do zkoumání nějaké látky nebo tématu.

Příklad: Po přečtení dvou úvodních textů na téma „Problematika eutanazie“ mohou žáci ve dvojicích vytvořit T – graf a v pěti minutách do něj zaznamenat na levou stranu, co nejvíce argumentů pro uzákonění eutanazie. V dalších pěti minutách by měli zaznamenat, co nejvíce důvodů proti uzákonění eutanazie. Poté mají dvojice dalších pět minut na to, aby porovnali svůj T – graf s další dvojicí. Později může učitel užít tento model při práci s třídou jako celkem.

Ukázka T – grafu:

Důvody pro eutanazii	Důvody proti eutanazii
člověk netrpí bolestí nemá pocit méněcennosti rozhoduje o svém životě je ušetřen dlouhého umírání lidé si ho pamatují krásného nezůstává opuštěný nemusí přijímat od druhých ponižující služby	zneužití eutanazie člověk může změnit svůj názor má čas si dát své věci do pořádku se svými blízkými může prožít sblížení kdo má eutanazii provádět (lékař, sestra?) může najít jiné důležité hodnoty

²¹ Srov. STEELOVÁ, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, C. – WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení. Příručka II. kurzu RWCT*. 1997, s. 25 – 26.

Pokyny k vytvoření T – grafu

- Zvolte vhodné téma.
- Ved'te žáky k tomu, aby zviditelnili své myšlenkové procesy.
- Dbejte na to, aby žáci neuhýbali od tématu.
- Nevnučujte žákům své názory a nijak je před vytvořením grafu neovlivňujte.
- Dbejte, aby se u každého žáka mohla rozvinout kognitivní, afektivní i psychomotorická složka osobnosti.²²

Metoda T – grafu je vhodnou metodou pro fázi uvědomění si významu a reflexi učebních činností v rámci programu RWCT/EUR.

Vyučovací metody lze různě modifikovat. Záleží na zkušenostech učitele s tou kterou metodou. Mnohdy i žáci sami přispívají svými nápady k různé modifikaci některé metody. Učitel by měl vybírat takové metody, aby jimi došel nejen k vytyčeným cílům pro danou vyučovací jednotku, ale též k cílům dlouhodobějším formulovaným v kurikulu. Vyžaduje to ovšem jeho kreativitu a chuť změnit zaběhlé návyky. Důležité je, aby vybrané metodické postupy rozvíjely celou osobnost žáka a tak žák obstál ve společnosti, ve které žije.

²² Srov. STEELOVÁ, J. L. – MEREDITH, K. S. – TEMPLE, C. – WALTER, S. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka III. kurzu RWCT.* 2001, s. 28.

1.2.10 Utváření života (morálka): Svědomí a odpovědnost

Ročník: 8

Vyučovací jednotka: 1 vyučovací hodina

Téma: *Svědomí a odpovědnost*

Co je to svědomí

K čemu svědomí je

Výchova svědomí a péče o ně

Zodpovědnost – za sebe, za druhé

Morální dilema

Cíle: Žák:

- objasní pojem svědomí (k)
- analyzuje vztah mezi vlastním svědomím a situací, kdy se rozhoduje pro mravně dobrý nebo špatný čin (a)
- posoudí důvody jednání člověka na vytvořené kazuistice (a)
- zamýšlí se nad důsledky svého jednání (k)
- přijme skutečnost, že je odpovědný za své jednání a jeho důsledky pro něj i jeho okolí (p)
- vysloví své názory a připomínky k danému tématu (k)

Didaktické pomůcky: sešit, psací potřeby, mikrofon

Metody: pětilístek, situační metoda, analýza případu, brainstorming, kolečko

Metodický postup: Žáky seznámíme s tématem a cíli hodiny

EVOKACE 10 min

Pětilístek:

Žákům je zadán stěžejní pojem „Svědomí“ a jejich úkolem je vytvořit pětilístek. V pětilístku žáci vyjádří své představy.

Ukázka pětilístku

svědomí
čisté, jasné
burcuje, napomíná,
vyčítá
jasný kompas v těle
světlo

svědomí
bojácné, skryté
radí, ponouká, hodnotí
ukazatel správné cesty
života
maják

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU 25 min

Vysvětlení pojmu:

Svědomí je nejtajnější střed a svatyně člověka; v ní je sám s Bohem, jehož hlas mu zaznívá v nitru. Mravní svědomí je úsudek rozumu, kterým lidská osoba poznává mravní jakost konkrétního činu.

U sv. Pavla je to pojem pro vnitřní hlas korekce dobra a zla.

Svědomí je hodnotící systém našeho myšlení a jednání.

Žáci jsou rozděleni do tří skupin. Ze zadané věty dotvoří příběh.

1. skupina – Nález kabelky s peněženkou (velký obnos peněz) a s doklady.
2. skupina – Prodavačka se splete a vrátí kupujícímu o 200 Kč víc.
3. skupina – Kamarádka bere drogy.
4. skupina – Řidič způsobí dopravní nehodu.

Nyní následuje analýza vytvořeného případu (příběhu). U každého příběhu je nutné zdůraznit zodpovědnost v rozhodování a poukázat na rozhodování v časové tísní.

Vysvětlení pojmu: *Morální dilema je situace, kdy se střetávají různé hodnoty (mohou být i pozitivní). Dilemata mají více řešení a proto je nutné:*

- *formulovat možná východiska*
- *pojmenovat své pozice*
- *odkrýt konflikty hodnot*
- *zamyslet se nad vlastní motivací*
- *jednat kooperativně s dlouhodobým cílem*

Ukázky viz příloha

Vysvětlení: *Výchova svědomí je celoživotní úkol. Rozumová výchova učí ctnostem, chrání před strachem, sobectvím a pýchou. Výchova svědomí zaručuje svobodu a plodí pokoj v srdci.*

Formování svědomí (brainstorming) : Žáci mohou vyslovit, co je napadne. Ostatní hlasují, zda s tím souhlasí, či nesouhlasí.

Poruchy formace svědomí:

- *úzkostlivé*
- *laxní*
- *různě deformované (zraněné, necitlivé..)*

REFLEXE 10 min

Kolečko: Žákům klademe otázky. Jen ten, kdo má mikrofon může odpovídat. Otázky se týkají vědomostí, názorů, praktických dovedností.

Příklad otázek:

- *K čemu potřebuje člověk svědomí?*
- *Jak může být jeho svědomí narušeno?*
- *Uveď příklad morálního dilematu*

Žákům dáme prostor pro dotazy a připomínky.

1.2.11 Věřit a žít: Někdy také můžeš potkat bolest

Ročník: 9

Vyučovací jednotka: 1 vyučovací hodina

Téma: *Někdy také můžeš potkat bolest*

Bolest – její charakteristika, druhy

Kde se mohu s bolestí setkat

Reakce Pána Ježíše na bolest druhých (mladík s Naimu, Jairova dcera, ochrnutý muž na lůžku, uzdravení slepého, uzdravení malomocných)

Jak se chovat k lidem, kteří prožívají bolest

Jak snášet vlastní bolest

Cíle: Žák:

- charakterizuje druhy bolesti (k)
- argumentuje v čem může být bolest pozitivní a v čem negativní (k)
- objasní změny v chování člověka s bolestí (a)
- při setkání s bolestí imituje jednání Pána Ježíše (p)
- analyzuje vlastní prožitek bolesti (a, p)
- vysloví své názory a připomínky k danému tématu (k)

Didaktické pomůcky: sešit, psací potřeby,

Metody: volné psaní, T-graf, pětilístek, práce s textem, analýza případu

Metodický postup: Žáky seznámíme s tématem a cíli hodiny.

EVOKACE 10 min

Volné psaní:

Úkol: Žáci v pěti minutách do sešitu formou volného psaní napíší:

- kdy prožili nějakou bolest
- kdo (co) jim v té chvíli nejvíce pomohl bolest překonat
- koho si přáli mít u sebe

V následujících pěti minutách tři dobrovolníci přečtou svůj příběh.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU 25 min

Vysvětlení:

Bolest – nepříjemný subjektivní pocit doprovázený objektivními projevy (nařikání, bledost..aj.).

Druhy:

- *somatická (tělesná-bolest kolene)*
- *psychogenní (např. bolest ze smrti někoho blízkého)*
- *psychosomatická (např. žaludeční vředy)*
- *akutní (bolest břicha při zánětu slepého střeva)*
- *chronická (u starých lidí bolest kloubů)*

T-graf

Žáci vytvoří T-graf na tabuli.

Ukázka T-grafu

Čím můžeme zmírnit bolest bližních	Čím můžeme zvýšit bolest druhých
Úsměvem Pohlazením Dobrým slovem Zájmem o druhého Nasloucháním Uchopením za ruku Rozhovorem Úctou k člověku, který trpí	Netečností Necitelností Nezájmem Zraňujícím slovem Pohrdáním Hrubým zacházením Nedůvěrou Bagatelizací bolesti

Práce s textem:

Žáci jsou rozděleni do pěti skupin. Každá skupina dostane text s příběhem z Písma svatého, kdy Pán Ježíš pomáhá trpícím lidem. Žáci mají za úkol vybrat z textu vhodné slovní obraty vystihující chování Pána Ježíše k těmto lidem.

Kartičky s textem viz příloha

REFLEXE 10 min

Žáci vytvoří pětilístek na pojem „bolest“. Více si tak uvědomí, co pro ně bolest znamená, jak ji sami vnímají, a že je potřeba druhým lidem v bolesti pomáhat.

Ukázka pětilístku

bolest ostrá, krutá unavuje, oslabuje, trápí pepř a sůl života výzva	bolest nesnesitelná, otupující souží, svazuje, bodá krutá přítelkyně, která neopouští oheň	bolest všudypřítomná, nenáviděná zatěžuje, zraňuje, radí nůž bodnutý do těla sopka
--	---	--

1.2.12 Věřit a žít: Mezilidské vztahy

Ročník: 9

Vyučovací jednotka: 1 vyučovací hodina

Téma: *Mezilidské vztahy*

Můj bližní

Láska k nepřátelům

Křesťanské společenství

Známost a manželství

Cíle: Žák:

- definuje význam „bližního svého“ a široký aspekt tohoto slova (k, p)
- stručně reprodukuje příběh „o milosrdném Samaritánovi“ (k)
- vyjmenuje významné křesťanské řády a krátce je charakterizuje (k)
- integruje křesťanské hodnoty svátosti manželství do svých postojů a vztahů (a)
- vysloví své názory a připomínky k danému tématu (k, p)

Didaktické pomůcky: sešit, psací potřeby, kamínek nebo jiný předmět.

Metody: brainstorming, diskuze, kolečko, vyprávění, pětilístek, výklad.

Metodický postup: Žáky seznámíme s tématem a cíli hodiny.

EVOKACE 10 min

V žácích vzbudíme zájem o probírané téma a aktivujeme je vhodným citátem.

Ukázka:

„Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité je očím neviditelné.“

Antonie de Saint-Exupéry

Společně se zamýšlíme nad hlubším významem těchto slov. Sdělujeme své pocity, smysl a obsah, který v nás vyvolávají.

Aby dialog vedl ke zklidnění a zamyšlení, mluví ve skupině pouze ten, kdo v dlani drží kamínek nebo jiný vhodný předmět, který je postupně předáván dál. Pro diskusi je vhodné utvořit kruh či ovál tak, aby na sebe jednotliví aktéři viděli a mohli se lépe o své pocity podělit.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU 25 min

Vyprávění:

Žáky seznámíme s daným tématem formou vyprávění o „Milosrdném samaritánovi“.

Nějaký muž cestoval z města Jeruzaléma do Jericha. Cesta do Jericha byla nepříjemná a nebezpečná. Široko daleko nebyl žádný člověk. Cesta vedla pahorkatinami a kolem dokola byla samá křoviska. V křoví se ukrývali lupiči a číhali na pocestné.

Uviděli přicházet muže. Počkali, až se k nim přiblížil a potom se na něho obořili. Popadli ho, sebrali mu peníze a strhali z něho šaty. Bili ho tak dlouho, až padl k zemi. Potom uprchli. Ubohý muž. Ležel polomrtvý na okraji cesty. Sténal a naříkal: „Jestli nikdo nepřijde a neošetří mi rány, tak budu muset zemřít.“

Když tak chvíli ležel, zaslechl kroky. Někdo se blížil. Byl to muž v bílém oblečení. Kněz, který skončil v chrámu bohoslužbu, Boží služebník, který se vracel domů. Ten bude mít jistě s ubožákem soucit. Určitě mu pomůže. Ubohý muž malinko nadzvedl bolavou hlavu a volal: „Pomoz mi, pomoz mi, prosím tě!“ Ale kněz dělal, jako že neslyší. Ubožáka si ani nevšiml, rychle přešel na druhou stranu cesty a klidně šel kolem něho dál.

Nešťastný muž měl po naději. Naříkal, jak ho rány strašně bolely.

Ale co to? Znovu zaslechl kroky. Zase někdo přicházel. Tentokrát to byl levita, sluha kněze. Ten také sloužil v chrámu. Také on byl Boží služebník. Pomůže zraněnému ubožákovi?

„Pomoz mi, pomoz mi!“ volal muž. Ale ani levita nebyl dobrým Božím služebníkem. Ani se neohlédl a šel kolem dál jako předtím kněz. Zraněný zůstal opět sám a bez pomoci. Hrozně ho bolela hlava a celé tělo. Bylo mu čím dál tím hůře. Vzdychal a sténal. Nikdo s ním neměl slitování.

Pomyslel si: „Za chvíli tady umřu!“ Ale v tom uslyšel dusot kopyt. Nepřichází zase někdo? Ano. Blížil se k němu oslík. Na oslu seděl nějaký muž. Smiluje se nad bezmocným chudákem? Ne, určitě ne. Vždyť je to Samaritán, muž z cizí země. Je to nepřítel. zasměje se a řekne: „Dobře ti tak. Jen si tady lež dál!“ Ubohý muž zavřel oči a byl zticha, aby ho Samaritán nezpозoroval. Ale co to? Osel se zastavil. Kroky přicházely stále blíž a nějaký hlas řekl: „Ach ubožáku, kdo ti to udělal? Pojď, já ti pomohu.“ Samaritán poklekl u zraněného muže, vymyl jeho rány a na hlavu přiložil obklad. Opatrně ho zdvihl ze země

a posadil na osla. Sám šel vedle nich pěšky. Přidržel zraněného, aby nespádl. Nepřemýšlel o tom, jestli je ten muž nepřítel. O to se nestaral. Měl s ním soucit.

Byl to milosrdný Samaritán.

Tak šli pomalu a opatrně, až došli k hostinci. Hostinec byl velký dům, ve kterém mohli přenocovat. Za nocleh se ovšem muselo zaplatit. Samaritán zanesl nemocného muže dovnitř, položil ho do postele a staral se o něho. Následujícího dne ale musel pokračovat v cestě. Zavolal hostinského, zaplatil mu a řekl: „Tyto peníze patří tobě, když se dobře postaráš o tohoto ubožáka. Teprve až bude úplně zdravý, pošleš ho domů. kdybys potřeboval víc peněz, než kolik ti teď dávám, doplatím ti, až tudy pojedu nazpět.“

Také tento příběh vyprávěl Pán Ježíš. Když skončil, zeptal se svých posluchačů: „Kdo z těch tří udělal to, co si přeje Bůh? Kněz, levita nebo Samaritán?“ Nebyla to vůbec těžká otázka. Lidé ji mohli snadno zodpovědět. A Ježíš řekl: „Jednejte tedy právě tak!“

Na základě příběhu žáky požádáme, aby do svých sešitů sepsali osoby, které považují za své bližní. Následně je sepíšeme na tabuli, kde má každý možnost doplnit a rozšířit tuto řadu.

Ukázka brainstormingu možných odpovědí:

KDO JE MÝM BLIŽNÍM ?
rodiče
kamarádi
naš pan farář
sousedí
lidé z kostela
přátelé
celá církev
moji nepřátelé
nemocní a chudí
zločinci
lidé na celém světě
každá lidská bytost

Poté žáky seznámíme formou výkladu se základní tezí křesťanského společenství, rozčleněním jednotlivých diecézí a zaměříme se na řády a spirituality, které jsou pro danou oblast charakteristické. Orientujeme se rovněž na velké řády, které zejména v minulosti měly pro křesťanství přední význam jako jsou např. dominikáni, jezuité, salesiáni, benediktini, augustiniáni, karmelitáni atd.

Následně završíme blok „mezilidských vztahů“ výkladem o známostech a manželství. Zájem o toto téma u žáků vzbudíme aktivizační metodou „pětílístku“. Pro jeho zpracování volíme ústřední slovo „manželství“ nebo „známost“.

Ukázka zpracování pětílístku:

1. manželství		1. manželství
2. šťastné, nevydařené		2. bezdětné, nechtěné
3. dává život (děti), zraňuje, obšťastňuje		3. svazuje, omezuje, zabezpečuje
4. manželství umožňuje svobodu vztahu		4. manželství je závazný slib
5. láska		5. rodina

Přehledně žákům přiblížíme svátost manželství, kdo je jejím udělovatelem a kdo je jejím příjemcem. Vzhledem k náročnosti a důležitosti tématu a s ohledem na věk žáků se zmíníme o nechtěném těhotenství a potratech, stejně tak jako stanovisku církve k těmto otázkám.

REFLEXE 10 min

V této fázi si ověříme, jak žáci učivo pochopili. V případě nejasností, látku doplníme tak, aby byla srozumitelná.

Při výběru metod musí učitel brát v úvahu obsah látky (dle kurikula), čas, prostor, náročnost a především žáky a to každého, jako jednotlivce a rovněž třídu jako celek. Při tom všem má stále na zřeteli nejen vyučovací cíle, kterých chce v hodině dosáhnout, ale i ty, které časově zapadají mnohem dále a jejichž splnění se mnohdy prokáže až tehdy, jestli žák jednou obstojí ve společnosti, ve které bude žít.

Učitelé, kteří aplikují třífázový model učení v konkrétní vyučovací hodině, mohou sledovat, jak probíhá učení žáků a mohou je lépe vést procesem jejich učení. Nejsou jen zprostředkovateli informací, ale pomáhají žákům dávat nové poznatky do souvislostí s poznatky již osvojenými. Žáci nezůstávají pak pasivní, ale musí převzít úlohu aktivního spoluvůrce učebního procesu, do něhož investují energii a osobní nasazení. Učitelé se mnohdy mohou sami přiučit z tvořivosti svých žáků. Popsaný učební rámec slučuje dvě úrovně učení: úroveň kognitivní (obsah učiva) a metakognitivní (jak se tomu žák naučil). Během své sedmileté praxe učitele náboženství jsem se často zamýšlel, jak cíleně motivovat žáky, jakou metodou jim předat učivo, aby vedlo žáky vlastní participací k touze po novém poznání, hledání souvislostí a nacházení pozitivních postojů k sobě, lidem a k Bohu. Cíleně jsem aktivizační metody začal používat při výuce náboženství a byl jsem překvapen pozitivní odezvou ze strany žáků. O své zkušenosti jsem se rozhodl podělit s ostatními učiteli náboženství. Připravil jsem teoreticko-praktickou přednášku (viz příloha IV na přiloženém CD) pro učitele náboženství boskovického děkanátu, kterou jsem přednesl na pravidelných měsíčních setkáních. Přednáška sama vyvolala plodnou diskuzi.