



Vzdělávací modul Občanské a sociální kompetence s metodikou

*Michaela Dvořáková
a kol.*



Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových
kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2019



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Výzkum, vývoj a vzdělávání



Vzdělávací modul
OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Vzdělávací modul Občanské a sociální kompetence s metodikou

Michaela Dvořáková a kol.



Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
2019



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávací modul

Občanské a sociální kompetence s metodikou

Publikace vznikla v rámci projektu *Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností*, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664 (2017-2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Technická univerzita v Liberci a META, o.p.s.

Publikace je určena ke vzdělávacím účelům.

Hlavní manažer projektu Univerzity Karlovy:

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Manažer projektu Masarykovy univerzity:

doc. PhDr. Petr Knecht, Ph.D.

Manažer projektu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích:

doc. RNDr. Helena Koldová, Ph.D.

Manažer projektu Technické univerzity v Liberci:

doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

Koordinátor vzdělávacího modulu Informační gramotnost

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Autoři publikace

Michaela Dvořáková, Zbyněk Zicha, Michal Podzimek, Radim Štěrba,
Hana Stadlerová, Daniela Taylor, Jan Samohýl, Kamil Štěpánek

Řešitelský kolektiv

Naděžda Pelcová, Michaela Dvořáková, Zbyněk Zicha, Michal Podzimek,
Radim Štěrba, Kamil Štěpánek, Jan Samohýl, Hana Stadlerová, Daniela Taylor,
Pavla Presslerová, Zbyněk Němec, Helena Hejlová, Zdenka Hanková

Poděkování

Předkládaná metodika je výsledkem práce celého společenství. Přispěli do ní všichni svým dílem, oboroví didaktikové zpracovali výstupy k jednotlivým tématům, učitelé se podělili o vlastní zkušenosti a nabízejí zde ověřené vyučovací postupy. Pracovníci pedagogicko psychologického základu obohacují řešenou problematiku o odborné podněty svých disciplín, zejména zohlednění potřeb žáků a učitelů ve vyučovacím procesu. Všem členům společenství děkujeme za spolupráci v průběhu setkávání i při vytváření metodiky.

Recenzent

Mgr. Ivana Havlínová, Ph.D.

Abstrakt

Předložená publikace, jež má podobu zprávy o průběhu projektu Společenství praxe a didaktické metodiky, je věnována problematice rozvoje občanské a sociální gramotnosti na různých úrovních vzdělávacího systému. Následující text seznamuje čtenáře s charakterem, průběhem a výsledky projektu, v jehož rámci se setkávali a vzájemně spolupracovali učitelé základních a středních škol, didaktici, speciální pedagogové, pedagogičtí psychologové, společenskovědní odborníci a studenti pedagogických fakult. Publikace nabízí metodickou oporu pro rozvíjení sociálních a občanských kompetencí především na úrovni druhého stupně základní školy a představuje průběh a výstupy akčních výzkumů realizovaných v rámci projektu. Podněty zde prezentované mohou pomoci jak učitelům z praxe, tak těm, kdo učitele připravují. Sdílení zkušeností a různých úhlů pohledu na výzvy prezentované v řešených tématech mohou obohatit vzdělávání na různých úrovních.

Klíčová slova

občanská a sociální gramotnost, občanské a sociální kompetence, výchova k občanství, dějepis, aktivní občanství, finanční a právní gramotnost, občanské pojetí národa, národní identita, multikulturní výchova, mezináboženský dialog, mediální gramotnost, inkluze

Abstract

This report on the progress of the project „Community of practice“ and didactic methodology deals with the issue of development of civic and social literacy at various levels of the education system. The following text introduces readers to the character, progress and results of the project with participation of primary and secondary school teachers, didactics, special educators, pedagogical psychologists, social science experts and students of pedagogical faculties met and cooperated. The publication offers methodological support for the development of social and civic competencies, especially at the level of the second level of primary school. It presents the course and outputs of action research carried out within the project. The impulses presented here can help both practitioners and teachers. Sharing experiences and different perspectives on the challenges presented in the topics addressed can enrich education at different levels.

Key words

civil and social literacy, civic and social competence, citizenship education, history, active citizenship, financial and legal literacy, civic conception of the nation, national identity, multicultural education, interreligious dialogue, media literacy, inclusion

Obsah

Úvod	7
1 Témata vzdělávacího modulu Občanské a sociální kompetence ke Společenství praxe pro zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností	9
2 Vzdělávací modul Občanské a sociální kompetence v průběhu klíčové aktivity KA 3 Společenství praxe pro zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností	14
3 Klíčová aktivita 4 Mentoring ve Společenství praxe	56
4 Klíčová aktivita 5 Akční výzkum v základních a středních školách	60
5 Diskuse	69
Závěr	71
Literatura	73

Úvod

V publikaci *Vzdělávací modul Občanské a sociální kompetence s metodikou* podáváme zprávu o realizaci jedinečného projektu *Společenství praxe*. Společenství praxe bylo příležitostí k odbornému setkávání pracovníků ve vzdělávání zaměřeného na občanské a sociální kompetence z různých úrovní vzdělávacího systému. Přispělo k vzájemnému obohacování se, sdílení zkušeností s řešením problémů a výzev, které členy společenství sblížovaly.

Prezentovaná metodika ale neslouží pouze členům společenství, nabízí výsledky spolupráce společenství učitelské veřejnosti. Podněty zde prezentované mohou pomoci jak učitelům z praxe, tak těm, kdo učitele připravují. Sdílení zkušeností a různých úhlů pohledu na výzvy prezentované v řešených tématech mohou obohatit vzdělávání na různých úrovních.

Setkávání společenství praxe měla svou strukturu stanovenou klíčovými aktivitami. Účastníci společenství postupně procházeli procesem výběru témat setkáním a vstupním seznámením s výzvami tématu, tento proces je popsán v 1. kapitole. Postup práce a výstupy společenství praxe k jednotlivým tématům v rámci klíčové aktivity KA3 jsou obsahem 2. kapitoly. Začátkem práce v pracovních sekcích podle zvolených témat byla reflexe obsahu učiva.

V kapitole 2.1 je popsán průběh analýzy a zhodnocení zastoupení témat v kurikulu, a to jak v rámcovém vzdělávacím programu, tak v jednotlivých školních vzdělávacích programech. Kapitola 2.2 věnovaná problematice výuky dává nahlížet do jednání skupin. Prezentuje diskutovaná témata, otázky a výzvy, které během jednání v sekcích vyvstaly. Text odkazuje na sdílené zkušenosti učitelů, které vyvolaly zájem. Podrobný popis sdílených postupů i s jejich úpravami, pilotáží a doporučenou výslednou podobou najde čtenář v učitelských portfoliích, která jsou v textu odkázána. V dílčích částech 2. kapitoly jsou popsána jednotlivá jednání sekcí podle témat, která byla řešena. V závěru kapitoly 2.2 nabízíme shrnutí výstupů z práce sekcí. Nabízíme zde pedagogické veřejnosti shrnutí hlavních výzev tématu, zhodnocení a doporučení k zakotvení tématu v kurikulu, která považujeme za přínosné pro učitelskou veřejnost. Součástí výstupů je databáze doporučených didaktických materiálů, které učitelé sdíleli, některé z nich pilotovali a připomínkovali. Tento výstup z projektu považujeme směrem k veřejnosti za nejvýznamnější, zhodnotila se zde spolupráce didaktiků, odborníků na společenskou vědu a učitelů praktiků. Další části 2. kapitoly jsou zaměřeny na

aktéry vzdělávacího procesu. Podkapitola 2.3 nabízí postup, jak pomocí kazuistik porozumět potřebám žáků a zohlednit je ve výukových postupech. V této části jsou zapracovány zkušenosti s aktuálně probíhajícím procesem inkluze ve vzdělávání. Podkapitola 2.4 se zaměřuje na učitele, nabízí postup reflexe jejich pojetí výchovy k občanství, ukazuje možnosti práce s emocemi a prevence rizik, která učitelská profese přináší. Třetí kapitola je věnována problematice mentoringu uplatněného v rámci tohoto projektu a navazující kapitola 4 představuje čtenáři akční výzkumy, jež v rámci projektu realizovali týmy sestávající se ze studentů pedagogických oborů, pedagogů, didaktiků a dalších odborníků.

K čemu slouží materiál:

- podává zprávu o realizaci vzdělávacího modulu s metodikou
- principy spolupráce s učiteli mohou být použity v budoucnu
- čtenář se může inspirovat
- ukazuje strukturu práce s aktuálními tématy
- uvádí, kdo se na materiálu podílel
- je poděkováním za spolupráci

Kolektiv autorů

1 Témata vzdělávacího modulu Občanské a sociální kompetence ke Společenství praxe pro zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností

Pro setkávání učitelů a akademických pracovníků byla s ohledem na aktuální problémy společnosti a odbornou způsobilost týmu didaktiků a pracovníků pedagogicko-psychologického základu vytipována témata výchovy k občanství. Na návrhu okruhů se podíleli pracovníci všech zapojených subjektů. Při oslovení učitelů řešitelé výběr témat konzultovali a ověřovali si, zda učitelé mají zájem se na této obsahové náplni *Společenství praxe* podílet.

Vznikl tak níže uvedený seznam tematických okruhů modulu sociální a občanská kompetence. Jedná se o témata, která jsou pro svou aktuálnost a naléhavost výzvou pro učitele výchovy k občanství a přitom nejsou buď plně zastoupena v rámcovém vzdělávacím programu, nebo nejsou dostatečně zpracována v učebnicích a běžně využívaných didaktických materiálech. Případně je práce s žáky v daném tématu učiteli reflektována jako zvlášť náročná. Řešitelé ve vzájemné spolupráci didaktiků a pracovníků pedagogicko-psychologického základu připravili stručné anotace témat a dali učitelům možnost si vybrat tři z nich.

1.1 Aktivní občanství a politická gramotnost (garant Michaela Dvořáková)

Ubývání zájmu mladých lidí o politické dění je v ČR dlouhodobým trendem. V rámci okruhu aktivní občanství si chceme klást otázku, do jaké míry současná škola napomáhá žákům zaujmout aktivní občanské postoje? Nabízíme setkání nad aktuálními problémy politického vzdělávání s analýzou kurikula, doplňující koncepcí občanského vzdělávání, učebnic a dalších didaktických materiálů. Vítány budou zkušenosti a podněty učitelů, vstupy odborníků politologů a v závěrečné diskusi návrhy zúčastněných ke zlepšení situace.

1.2 Finanční a právní gramotnost (garant Radim Štěřba)

Cílem modulu je identifikovat klíčové prvky finanční (FG) a právní gramotnosti (PG), které se mohou jevit jako problémové v rámci implementace FG a PG do výuky. U FG se lze zaměřit na etické-hodnotové postoje spojené s finančním vzděláváním, u PG pak na její vztah k aktuálním proměnám práva v ČR.

1.3 Občanské pojetí národa a formování regionální a národní identity (garant Jan Samohýl)

Východiskem tohoto modulu je kritické zhodnocení nacionalistického pojetí národa, tak jak se formovalo v 19. století a vymezení kritérií občanského pojetí národa. Tato kritéria budou diskutována a upřesňována s učiteli. Z tohoto obecného vymezení národa lze formulovat identitu národní, popřípadě regionální.

1.4 Multikulturní výchova a fenomén migrace (garant Zbyněk Zicha)

Eticky a politicky exponovaná tematika soužití osob s odlišným kulturním zázemím se souvisejícím fenoménem migrace společně představují náročnou výzvu pro české základní vzdělávání. Obtížnost hledání didaktického řešení této problematiky zvyšuje výskyt nesouladu či nevyváženosti mezi zásadními komponenty určujícími ráz výuky: uveďme např. nesoulad mezi odborně používanou terminologií a její interpretací na straně vyučujících, nesoulad mezi koncepčním zadáním a postoji učitelů, nevyváženost mezi kognitivními, afektivními a behaviorálními cíli atd. Z výše uvedených důvodů je zřejmé, že daná oblast, nacházející své pedagogické vyústění především v průřezovém tématu multikulturní výchovy, vyžaduje součinnou a soustředěnou reflexi jak na straně teoretických předpokladů (a politických očekávání), tak na straně samotné pedagogické praxe.

1.5 Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus (garant Michal Podzimek)

Modul zahrnuje téma důležitosti náboženství a mezináboženského dialogu, stojící na nepředpojatých znalostech obsahů víry jednotlivých náboženství. Dále do modulu patří problematika žákových prekonceptů, které si o náboženstvích přináší do školy. Problém fundamentalismu je zde pojat jako neschopnost dialogu ve světonázorových otázkách.

1.6 Žáci ze sociokulturně odlišných prostředí – Inkluze a její specifikace v OV (garanti Zbyněk Němec a Pavla Presslerová)

Základním námětem okruhu je vztah inkluzivního vzdělávání ke vzdělávacím obsahům předmětu Výchova v občanství. Formování přijímajících postojů žáků a studentů k jedincům a skupinám s odlišnostmi je jedním z pilířů občanské výchovy i rozvoje hodnotového systému dětí a dospívajících. Hlavními řešenými tématy jsou: a) specifika vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného prostředí, b) prevence rizikového chování žáků. Sdílení zkušeností pedagogů a podněty z praxe jsou v tomto okruhu doplňovány a upravovány z pozic psychologie a speciální pedagogiky.

1.7 Masová kultura, komunikace a mediální gramotnost (garant Zbyněk Zicha)

Nová média svým všeprostopujícím vlivem výrazně proměňují situaci člověka ve světě a o podobách světa zásadně spolurozhodují. Proto je třeba klást si následující otázky: Jakým způsobem je třeba vychovávat a vzdělávat žáky základních škol, aby profesně a lidsky ustáli síly působící v mediálním prostředí? Lze smysluplně prohlubovat mediální gramotnost a komunikativní kompetence bez přímé vazby na etický rozměr lidské existence, tedy bez utváření odpovědného vztahu k celku světa?

1.8 Významné dny a výročí: Kulturní paměť a politika paměti (garant Kamil Štěpánek)

Základním tématem tohoto modulu je porozumění významu klíčových událostí, které jsou připomínány jako významné dny a výročí pro hlubší pochopení identity českého národa. Modelovým tématem může být spor o smysl českých dějin (Masař x Pekař). Téma kulturní a politické paměti jako prostor občanské identifikace. Spolu s učiteli se mohou diskutovat některé konkrétní svátky, které mohou být různě interpretovány (Jan Hus, Cyril a Metoděj, sv. Václav, Velký pátek apod.)

1.9 Kulturní dědictví známé i neznámé, blízké i vzdálené (garant Hana Havlůvová)

Hmotné i nehmotné, místní i světové kulturní dědictví, ať už nás obklopuje v podobě kulturní krajiny, historických sídel nebo archeologických památek, vzpomínek pamětníků, krajových receptur či tradovaných rčení, může být zdrojem jedinečných vzdělávacích příležitostí. Cílem setkání je diskutovat, jak prostřednictvím školní i mimoškolní výuky společně s žáky tyto příležitosti objevovat a zúročit v rámci jednotlivých předmětů i průřezových témat.

1.10 Krajina, příroda, člověk (garant Hana Stadlerová, Daniela Taylor)

Východiskem modulu je spolu s učiteli reflektivně vymezit environmentálně etický přístup (např. antropocentrismus, biocentrismus, zoocentrismus), který je jimi ve vztahu k této problematice preferován. Na tomto základě lze pak vybudovat metodické postupy, aktivity, které by mohly být učiteli používány a identifikovat další problémy spojené s realizací tohoto tématu.

Zájem učitelů o jednotlivá témata byl poměrně nevyrovnaný. Nejvyšší počet učitelů se přihlásilo k tématům Aktivní občanství, Mediální gramotnost a Finanční gramotnost, také témata Mezináboženský dialog, Multikulturní výchova a Kulturní dědictví mělo své zájemce. Oproti tomu o témata Občanské pojetí národa, Významné dny a politika paměti, Krajina, příroda, člověk a Inkluze učitelé zájem neprojevali.

Řešitelé vzdělávacího modulu se proto rozhodli sloučit témata do širších okruhů a vytvořit tak početně vyrovnanější tři pracovní sekce učitelů a akademiků.

1.11 Pracovní sekce podle tematických okruhů modulu sociální a občanská kompetence

Sekce 1

- Aktivní občanství a politická gramotnost
- Finanční a právní gramotnost

Sekce 2

- Multikulturní výchova
- Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus
- Masová kultura, komunikace a mediální gramotnost

Sekce 3

- Občanské pojetí národa, formování regionální a národní identity
- Významné dny a výročí: Kulturní paměť a politika paměti
- Kulturní dědictví známé i neznámé, blízké i vzdálené
- Průřezově bylo řešeno téma Inkluze a její specifikace v OV.

2 Vzdělávací modul Občanské a sociální kompetence v průběhu klíčové aktivity KA 3 Společenství praxe pro zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností

2.1 Zaměřeno na kurikulum, obsah a cíle vzdělávání

Učitelé analyzovali pojetí řešených témat ve vlastním školním vzdělávacím programu, zaměřovali se na postavení tématu ve vzdělávací oblasti nebo průřezově, posuzovali míru zastoupení tématu v ŠVP. Hodnotili, zda je zastoupení tématu vyhovující a případně navrhovali úpravy.

Sdílení zkušeností práce s tématem aktivní občanství

Jednání ve skupinách se otevřelo tím, že učitelé postupně představovali 2 vybrané didaktické zkušenosti. Nad prezentovanými příklady a ukázkami probíhala diskuse. Učitelé sdíleli vlastní zkušenosti, identifikovali problematické momenty výuky a navrhovali možné způsoby jejich řešení. Uvažovali o možnostech použití prezentovaných příkladů v podmínkách vlastní školy a možnostech zapracování tématu do ŠVP. Učitelé uvažovali možnost zpracování podnětů do databáze didaktických materiálů projektu.

V rámci setkání sekce učitelé postupně prezentovali vlastní zkušenosti s výukou zaměřenou na podporu aktivního občanství. Významným příspěvkem bylo představení projektu Veřejný problém Ivy Štrojsové (2019). Postup ukazoval, jak mohou žáci pomocí pocitové mapy reflektovat život místní komunity, jak se zorientovat ve fungování místní samosprávy. Vyučující představovala konkrétní příklady řešení projektu a odpovídala na dotazy ohledně realizace projektu a prezentovala zkušenost se spoluprací s místním zastupitelstvem (Štrojsová,

2019). Petra Slámová (2019) a Ondřej Kadlec (2019) navazovali na téma vlastními zkušenosti s aktivizací žáků při práci se školními parlamenty, kteří sdíleli vlastní zkušenosti s řešením místních problémů v rámci projektu Já, občan. Oba vyučující jsou koordinátory práce školních parlamentů, proto přispěli vlastními příklady realizovaných projektů. Ondřej Kadlec (2019) navázal aktivitou, jaký by měl být „dobrý“ občan. Při definování potřebných dovedností a žádoucích postojů se rozvíjela diskuse k různým pojetím občanství. Hlavním rozdílem byla míra aktivismu, nad tématem se rozvinula debata, zda stačí občanství založené na účasti ve volbách. Podnětem bylo video „občanský aktivista“ poskytnuté O. Kadlecem (2019). Významným tématem práce v sekci bylo zapojení žáků do charitativních projektů, učitelé sdíleli různé zkušenosti s aktivitou žáků, potřebnou podporou učitele a postoji rodičů. Školy, ve kterých funguje školní parlament, měly tyto otázky promyšlené a prezentovali svou strategii. V diskusi zaznívaly dotazy a komentáře k vhodným formám zapojení žáků do projektů. Častým případem je zapojení žáků do vybírání peněz na určitý projekt. Z diskuse vyplynulo, že učitelé považují za důležité zkušenosti z těchto aktivit s žáky reflektovat, ať jsou to kladné reakce nebo odmítnutí. O. Kadlec (2019) představil možnosti, jak propojit práci koordinátora školního parlamentu s prací učitele výchovy k občanství a reflektovat zkušenosti žáků a zahrnout je do učiva výchovy k občanství. Třetím významným vystoupením bylo téma zaměřené na posouzení snížení věkové hranice pro volební účast mladistvých na 16 let (Slámová, 2019). S tématem mělo zkušenost více učitelů, prezentující představila možnosti, jak nechat žáky k tématu vyjádřit a s jejich postoji dále pracovat. Protože převažující zkušeností učitelů bylo, že se žáci pro snížení věkové hranice pro účast ve volbách necítí připraveni, učitelé sdíleli možnosti, jak jim pomoci zorientovat se. N. Čížková (2019) prezentovala postup práce s volebními programy, který má žákům pomoci zřehlednit názory na klíčová témata předvolebních kampaní a přemýšlet o důsledcích uplatňování návrhů politických stran a hnutí.

2.1.1 Aktivní občanství setkání nad kurikulem

Na prezentování zkušeností učitelů navázalo představení a hodnocení opory ŠVP k tématu aktivního občanství. Zde se projevila některá úskalí kurikula zaměřeného na kompetence, ve kterém není precizněji formulovaný obsah učiva. Školy, které se tématu aktivního občanství věnují dlouhodobě, zejména projektově nebo ve spolupráci se školními parlamenty, měly téma zastoupené i ve svém ŠVP (Štrojsová, 2019, Slámová, 2019, Kadlec, 2019). K zapracování tématu je vedla vlastní zkušenost nebo potřeba téma posílit. Školy, které měly jinak definované

vzdělávací priority, na základě požadavků RVP aktivní občanství ve svých ŠVP nezohledňovali. Ve vyučování záleží na přístupu a prioritách jednotlivých učitelů. Tuto situaci řada učitelů hodnotila jako problematickou.

Doporučení k revizi kurikula vyjadřovala potřebu jasněji specifikovat témata, propojit je s dovednostmi tak, aby bylo více zřejmé, jak postupovat při rozvíjení klíčových kompetencí.

2.1.2 Sdílení zkušeností práce s tématem Multikulturní výchova

Ve druhé skupině zaměřené na témata religionistická, otázky multikulturní a mediální výchovy byla nejprve garanty jednotlivých sekcí představena jmenovaná témata v jejich problematičnosti a vzájemné souvislosti. Úvodní diskuse tak směřovaly k identifikování základních dilemat, s nimiž se jak učitelé, tak odborníci na danou tematiku pravidelně setkávají a jež by mohla představovat ohniska budoucího zájmu práce v této skupině. Zde vyvstávaly otázky, jež bylo možno dle jejich charakteru rozdělit do dvou kategorií. Na jedné straně šlo o otázky týkající se odborného teoretického zázemí výuky, na straně druhé byly pojmenovávány problémy související již s různými podobami didaktického zpracování dotčených tematik a s obtížemi, s nimiž se vyučující setkávali v rámci výuky.

Výše pojmenovaný dvojí charakter problému vyvstal v rámci jednání skupiny již při diskutování prvního sledovaného tématu, totiž multikulturní výchovy a fenoménu migrace. Zde byla na jedné straně diskutována povaha dostupných metodik, jejich vztah k RVP a k současnému stavu poznání. Někteří účastníci upozorňovali na divergenci interpretací některých kulturologických a kulturně antropologických pojmů a na otázky spojené se zakotvením výuky v určitých pojetích výuky multikulturní tematiky. Zvláště byl diskutován pohyb nastávající v kurikulu i v praxi související s posunem výuky od přístupu kulturně-standardního k přístupu transkulturnímu.

Při skupinovém jednání zaznívaly např. tato otázky: Jak můžeme a máme rozumět multikulturalismu a jak jej pedagogicky interpretovat? Kde jsme na cestě mezi standardním a transkulturním pojetím? Jak máme vyučovat, přistoupíme-li na transkulturní stanovisko? S jakými konkrétními dilematy (zvláště etickými) se při výuce setkáváme? Na kolik se setkává antropologické pojetí zásadních fenoménů s jejich pedagogickým uchopením v rámci praxe?

Během výměny zkušeností několik pedagogů představilo aktivity, jež se jim osvědčily v praxi. Příkladem může být dobrá zkušenost Michaely Petruš (2019) s realizací jednohodinového vyučovacího celku nazvaného Jejich očima, během něhož se žáci mohli seznámit s průběhem běžného dne v týdnu žáků z různých koutů světa a následně nacházet společné znaky, jež spolu sdílí odlišné kultury.

2.1.3 Sdílení zkušeností práce s tématem Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus

V současnosti velmi aktuální téma mezináboženského dialogu a náboženského fundamentalismu bylo diskutováno a reflektováno v těsné souvislosti s tématem multikulturní výchovy. Přičemž pro mnohé vyučující byla tato tematika rozpoznána jako velmi obtížná, a to například jednak pro náročnost jejímu porozumění, jednak z důvodu aktuality problému fundamentalismu ve vztahu k terorismu, dále též v souvislosti s otázkou proměny religiozity a vzniku nových náboženských hnutí. Jedním z klíčových a často skloňovaných pojmů se zde stala tolerance a cesty k jejímu hledání.

Seminář Jana Samohýla: Kulturní kořeny Evropy: Co znamená, že kořeny Evropy jsou židovsko-křesťanské? Jsou to zdroje religiozní nebo sekulární? A jaký mají vztah? Výstupem jsou tři podoby svobody a odpovědnosti, které jsou konkrétní a věcné a mají dopad na občanské jednání člověka dnes. Jak toto může inspirovat naše žáky?

2.1.4 Sdílení zkušeností práce s tématem Masová kultura, komunikace a mediální gramotnost

V souvislosti s dynamikou vývoje digitálních technologií a sílícím vlivem médií nového typu na kvalitu a způsob lidského života není překvapivé, že se kolegyně a kolegové ze druhé sekce shodli na rostoucí potřebě smysluplně rozvíjet mediální gramotnost prostřednictvím kvalitní mediální výchovy. V rámci jednání skupiny diskutujících problematika mediální výchovy a mediální gramotnosti opakovaně vystávala nejen jako téma samostatné, ale též v kontextu reflexe dalších tematických okruhů, jimž byla věnována pozornost – a to samozřejmě v průběhu všech fází projektu.

S předpokládaným rostoucím významem mediální výchovy v rámci diskusí vystávaly otázky týkající se vhodného pojetí mediální výchovy a možných

podob její výuky. Ukazovalo se, že hledání odpovědí na tyto otázky komplikuje více skutečností, k nimž mimo jiné patří předpokládaný široký záběr mediální výchovy, od níž se očekává, že bude s to pokrýt mnoho rozličných témat z odlišných oblastí, jež mohou vyžadovat zcela rozdílné přístupy; obtíže též představuje neustálá proměna mediální scény a vývoj nových technologií, které lze stěží anticipovat; opomenout nelze též tázání po způsobech začleňování mediální výchovy do kurikula a tedy též po rozpoznávání souvislostí mediální výchovy s dalšími oblastmi vzdělávání, jejichž výuka se neobejde bez souběžného rozvíjení mediální gramotnosti.

V návaznosti na výše uvedené je pochopitelné, že se mediální výchova nemůže obejít bez promyšlené a dobře odůvodněné koncepce, jež by umožnila vyučujícím rozvíjet mediální gramotnost systematicky, tedy s ohledem na celek pedagogických očekávání spojených s mediální výchovou – a tedy nikoli jen vyučovat mediální výchovu z hodiny na hodinu s oporou v namátkou zvolených instantních učebních materiálech. Přestože se zdá být jednota intence a struktury výuky mediální výchovy nezbytnou podmínkou pro její smysluplné realizování, vyvstala otázka, zda se pedagogové mohou spoléhat na určité konkrétní rozvíjící koncepce mediální výchovy navržené odborníky na mediální studia, politologii, lingvistickou antropologii, psychologii a didaktiku, nebo zda není třeba, aby pedagogové sami rozvíjeli potenciál mediální výchovy teoretickou reflexí, výzkumem a pedagogickou praxí.

Za zvláště inspirativní je možné považovat takové příklady dobré praxe, které přirozeně propojovaly významná témata Výchovy k občanství s tematikou mediální výchovy. V těchto případech, kdy témata masové kultury a mediální komunikace se prolínají například s tematikou aktivního občanství, se zdá, že je mediální výchova nejúčinnější a nejlépe dostojí nárokům kladeným na ni jako na průřezové téma. Jako příklad je možné uvést vyučovací hodinu, kterou představila Marcela Douchová (2019), jež propojila témata mediální manipulace s tématem voleb, přičemž zároveň didakticky pracovala s autentickými materiály.

2.1.5 Sdílení zkušeností s tématy Významné dny a výročí: Kulturní paměť a politika paměti a Kulturní dědictví známé i neznámé, blízké i vzdálené.

Témata paměti a politiky paměti byla reflektována v pracovní sekci, jež úzce spolupracovala s druhou pracovní sekci věnující se mediální a multikulturní

výchově a mezináboženskému dialogu. Témata významných jubileí, památných dní, kulturní paměti a kulturního dědictví byla představována a diskutována v kontextu tázání po kulturní a osobní identitě. V navrhovaných a reflektovaných didaktických aktivitách byl kladen důraz na konstruktivistické pojetí výuky, na uplatnění zážitku a tvořivosti. Zároveň však vystávala v diskusích různá pedagogická dilemata pojící se s historickou látkou; například můžeme jmenovat pedagogické napětí mezi možnostmi vést žáky ke kritickému myšlení či k citlivosti vůči hodnotám.

Za inspirativní považujeme návrh Kamila Štěpánka (2018), na vyučování významných dnů a výročí prostřednictvím netradičních edukativních médií – např. známek.

2.1.6 Workshopy k pedagogicko-psychologické reflexi práce učitele

Vedle setkání pracovních sekcí probíhaly workshopy vedené členy týmu z pedagogicko-psychologického základu.

Workshop: Přínosy a problémy inkluzivního vzdělávání

Zbyněk Němec z katedry speciální pedagogiky PedF UK představil problémy inkluze s ohledem na různé skupiny žáků, kteří jsou do základního vzdělání nově zahrnuti. Vyzýval učitele, aby se vyjádřili k hlavním problémům, které jim inkluze působí. Uváděl do oborového kontextu požadavky a podmínky inkluze a specifikoval je pro různé skupiny žáků. Diskuse se rozvinula zejména na téma problémů práce s žáky s poruchou autistického spektra. Učitelé byli upozorněni, že se jedná o žáky, kteří mají na zařazení do základního vzdělání nárok podle svých intelektuálních schopností, nikoliv na základě inkluzivních opatření. Lektor informoval o působení krajských koordinátorů pro práci s žáky s touto poruchou a zdůraznil nutnost individuálního posouzení každého případu. Učitelům byla nabídnuta možnost konzultace konkrétních problémů a z průběhu diskuse si lektor zaznamenal podněty pro práci s učiteli v další fázi projektu zaměřené na aktéry vzdělávacího procesu.

Workshop: Využití zážitkových technik ve výuce

Interaktivní vstup k tématu práce s příběhem Zdenky Hankové z katedry pedagogiky PedF UK ukazoval způsob pedagogicko-psychologické reflexe zážitkových technik. Po ukončení aktivity proběhla diskuse k využití prvků dramatické

výchovy ve výuce na ZŠ a SŠ. Lektorka představila teoretické pozadí dramatické výchovy, seznámila se základními pojmy, upozornila na klíčové předpoklady pro její úspěšné uplatnění ve výuce. Na příkladech poukázala na možná rizika spojená s jejím uplatňováním, dále představila konkrétní postupy a výukové materiály. Účastníci semináře si mohli prakticky vyzkoušet vybrané postupy a využít didaktické materiály. V průběhu aktivit účastníci diskutovali o etických otázkách, zejména ochrany soukromí žáka a zohlednění specifických potřeb žáků.

2.2 Zaměřeno na výuku, sdílení zkušeností s výukovými postupy

V pracovních sekcích probíhalo prezentování výukových postupů. Učitelé prezentovali ověřené postupy, které nabídli jako inspiraci kolegům ze společenství. Diskutovali nad výukou, se kterou mají problémy a sdíleli zkušenosti s řešením problémů. Nad představovanými ukázkami se rozvinula diskuse, ve které učitelé srovnávali různé zkušenosti s obdobně navrženými postupy a vzájemně se inspirovali provedenými změnami.

Učitelé, kteří se inspirovali aktivitami kolegů na předchozím setkání, sdělovali, zkušenosti z pilotáže postupů, vzájemně porovnávali výstupy práce a hledali možné inovace.

Návrhy aktivit, záznamy z pilotáže a výsledné návrhy výukových postupů jsou součástí učitelských portfolií k této klíčové aktivitě.

2.2.1 Zkušenosti s rozvíjením finanční gramotnosti

V sekci 1 účastníci pracovali s tématem finanční gramotnosti, probíhalo prezentování ukázkových hodin, návrhů inovací a zkušeností z pilotáže. A. Maťátková (2019) sdílela zkušenost se žáky, kteří nemají ani hrubou představu o cenách běžného spotřebního zboží, o příjmech a výdajích rodinného rozpočtu. Pro výuku by ocenila modelové situace rodinného hospodaření, aby žáci museli přemýšlet o situacích, které rodiny běžně řeší. Výrazně prakticky zaměřenou výuku finanční gramotnosti prezentovala S. Vlčková (2019), která sdílela zkušenosti s vyšší motivovaností žáků při řešení konkrétních situací. I. Novotná (2019) představovala aktivitu profese na zkoušku, ve které pracovala s otázkami příjmů rodinného rozpočtu a zároveň orientací v problematice volby povolání.

Nad představovanými ukázkami se rozvinula diskuse, ve které učitelé srovnávali různé zkušenosti s podobnými tématy a vzájemně se inspirovali k provedení změn ve výuce.

Seminář: Metody finančního vzdělávání

V závěru jednání sekce proběhl seminář na téma výuka finanční gramotnosti pod vedení lektora M. Škerleho a R. Štěrby z Pedf MU Brno. Seminář nabízel přehled doporučených materiálů, projektů a vzdělávacích akcí k tématům FG, které mohou učitelé využít. Lektor M. Škerle pracoval konkrétně s tématem dluhových pastí, na kterém ukazoval propojení ekonomického a právního hlediska při výuce témat finančního vzdělávání. R. Štěrba doplňoval úvahy k rozvoji finanční gramotnosti otázkami k hodnotové orientaci. Ekonomickému a právnímu hledisku tak dodal hledisko etické. Prezentace ze semináře i odkazy na doporučené materiály jsou dostupné na webových stránkách projektu <https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/obcanske-a-socialni-kompetence-2/>.

2.2.2 Mezináboženský dialog a výuka

Ve druhé sekci zaměřené na témata religionistická, otázky multikulturní a mediální výchovy byly postupně představovány realizované vyučovací postupy. Na základě podnětů z předchozího setkání společenství praxe učitelé realizovali přípravy svých kolegů z projektu a sdělovali si závěry z pilotáží a plánovali návrhy dalších inovací.

2.2.3 Inspirace semináři z vertikální skupiny Zaměřeno na mezipředmětové vztahy

Při setkáních společenství ve vertikální skupině se účastníci hlásili podle svých preferencí do různých seminářů, v modulu občanské a sociální kompetence byly jako přínosné pro praxi hodnoceny semináře:

- Karla Starého: Čtenářská gramotnost, aneb vztahy mezi dějepisem a českým jazykem s přesahy do „příbuzných“ předmětů.
- Martina Ruska: Projektové a badatelsky orientované vyučování: Co je a co není projekt?
- Ireny Dvořákové: Formativní hodnocení na základní škole.
- Jan Berkiho: V čem se liší reálný a virtuální svět?
- Veroniky Plaché: Můžeme ve škole mluvit o smrti?

U všech seminářů oceňovali účastníci konkrétní ukázky práce s textem vztaženým k průnikům historických a občanských témat, dále příklady a náměty do praxe.

Diskuse se rozvinula zejména nad tématem semináře: Můžeme ve škole mluvit o smrti? Účastníci sdíleli podněty ze semináře s ostatními, vyjadřovali vlastní názory, sdíleli zkušenosti s tématem smrti a odkazovali na beletrii, kterou lze ve výuce využít.

2.3 Shrnutí výstupů z práce sekcí KA3 k tématům řešeným v projektu

2.3.1 Aktivní občanství

Ubývání zájmu mladých lidí o politické dění je v ČR dlouhodobým trendem, svědčí o tom mezinárodní výzkumy. Kurikulum s tímto tématem pracuje pouze v rámci průřezového tématu. Protože se v projektu společenství praxe setkávali zejména učitelé výchovy k občanství, zabývali jsme se analýzou tématu v rámci vzdělávacího oboru výchova k občanství a to jak ve výuce, tak v kurikulu. Během setkávání horizontální skupiny učitelé analyzovali pojetí tématu ve školních vzdělávacích programech. Na základě ŠVP se tématu participace občanů věnovali jen školy, které se rozhodly podporu aktivity žáků stanovit jako součást vzdělávací strategie, např. ZŠ Partyzánská Česká Lípa, Gymnázium Mnichovo Hradiště. Učitelé v pracovní sekci I sdíleli zkušenosti s postupy k podpoře aktivních občanských postojů žáků, a to i Ti, kteří pro svou práci neměli explicitní podporu v ŠVP. Přestože RVP ZV proklamuje jako jeden z cílů základního vzdělávání rozvoj občanských kompetencí, výstupy vzdělávacího oboru, které jsou pro školy závazné, k tomuto cíli nemíří zřetelně. Uvádíme komplexnější analýzu tohoto problému a nabízíme inspiraci ze zahraničí.

Zastoupení tématu v RVP ZV

RVP ZV rozpracovává klíčové kompetence do jednotlivých vzdělávacích oblastí, tento postup je naznačen v úvodní charakteristice vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V úvodu vzdělávací oblasti jsou k jednotlivým oborům rozpracovány kompetence, které mají být dále rozvíjeny.

Příklad rozpracování klíčových kompetencí v úvodní části vzdělávací oblasti Člověk a společnost RVP ZV

Vzdělávací oblast **Člověk a společnost** vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležetosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost se u žáků formují dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě. Žáci se učí rozpoznávat a formulovat společenské problémy v minulosti i současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích.

Vzdělávací obor **Výchova k občanství** se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.

Rozpracované kompetence uvádějí explicitně jako cíl vzdělávacího oboru aktivní zapojení do života demokratické společnosti, participaci na řešení společenských problémů, rozvoj občanské odpovědnosti. Vlastní pojetí oborů je ale reprezentované závaznými očekávanými výstupy, a ty nejsou s rozpracovanými kompetencemi zřetelně propojeny. Výčet dílčích výstupů naplňuje klíčové kompetence pouze částečně.

Ukázka vybraných očekávaných výstupů vzdělávacího oboru výchova k občanství z tematických okruhů: Člověk ve společnosti

- VO-9-1-01 objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání
- VO-9-1-02 rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu
- VO-9-1-03 zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně proti němu vystupuje
- VO-9-1-06 zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a jak pomoci v situacích ohrožení a obrany státu

- VO-9-1-08 objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám
- VO-9-1-09 rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti
- VO-9-1-10 posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci

Rozdíl mezi přístupem rozvíjejícím kompetence a tradičním znalostním pojetím oborů je patrný zejména v tematickém okruhu **Člověk, stát a právo**

Ukázka očekávaných výstupů vzdělávacího oboru výchova k občanství z tematických okruhů: Člověk, stát a právo

- VO-9-4-01 rozlišuje nejčastější typy a formy států a na příkladech porovná jejich znaky
- VO-9-4-02 rozlišuje a porovnává úkoly jednotlivých složek státní moci ČR i jejich orgánů a institucí, uvede příklady institucí a orgánů, které se podílejí na správě obcí, krajů a státu
- VO-9-4-03 objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů
- VO-9-4-04 vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů

Vzhledem k tomu, že pro tvorbu školních vzdělávacích programů jsou očekávané výstupy závazné, školní vzdělávací programy pracují zejména s nimi a původní záměr rozvíjení klíčových kompetencí tak není vždy naplněn. Dalším problémem je obtížná hodnotitelnost některých výstupů zaměřených na jednání v reálných situacích, např. VO-9-1-03 zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně proti němu vystupuje, VO-9-1-07 případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem,

- VO-9-4-05 přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí.

Ze srovnání obou úrovní je mezi očekávanými výstupy patrná nízká propracovanost témat **participace občana, občanská angažovanost, občanská společnost.**

Inspirace pro úpravu kurikula

Při řešení obsahové struktury tématu nás může inspirovat mezinárodní srovnávací studie (ICCS, 2009) a navazující dokumenty (Priorities for civic education in Europe, 2011). Na základě zjištění srovnávací studie ICCS 2009 byl vypracován společný rámec občanského vzdělávání pro Evropu s těmito 10 cíli (Eurydice, 2012).

1. Znat společenské, politické a občanské instituce
2. Respekt a ochrana životního prostředí
3. Obhajovat vlastní názor
4. Řešení konfliktů
5. Občanská práva a odpovědnost
6. Zapojení do místní komunity
7. Kritické a nezávislé myšlení
8. Participace na životě školy
9. Efektivní strategie boje proti rasismu a xenofobii
10. Budoucí politická angažovanost

Společnému evropskému rámci je velmi blízké Národní kurikulum Velké Británie, které stanovuje tyto cíle občanského vzdělávání (vybíráme cíle, které se bezprostředně dotýkají občanských kompetencí)

Národní kurikulum Velké Británie – Citizenship

Získání znalostí o fungování politického systému Spojeného království a porozumění tomu, jak se může občan aktivně na fungování demokratického systému podílet. Rozvíjení znalostí a porozumění úloze práva a soudního systému, porozumění tomu, jak vznikají zákony a jak je jejich dodržování vynucováno. Rozvíjení zájmu o dobrovolnictví a příprava žáků na možnost přijetí závazku dobrovolnictví v dospělosti.

Ze srovnání RVP ZV, evropského rámce a britského národního kurikula vyplývá:

Na úrovni lokální politiky je zohledněno jak porozumění fungování, tak snaha o reflexi a kritický pohled na život v obci a hledání návrhů, jak život v obci zlepšit. Na úrovni celostátní politiky se české kurikulum zaměřuje na popis fungování politických institucí, možnosti aktivního zapojení občanů a k tomu potřebné postoje a dovednosti nejsou v kurikulu explicitně uvedeny.

Celkově je možné říci, že české kurikulum nerozvíjí explicitně občanskou aktivitu, angažovanost a naučí způsobům konstruktivního zapojení se do života komunity.

Přesto ze závěrečné zprávy ICCS 2009 vyplývá, jak z odpovědí ředitelů škol, tak žáků, že čeští žáci mají dílčí zkušenosti se zapojením se do života místní komunity ve srovnání s evropským průměrem mírně nadprůměrné. Domníváme se, proto, že zaměření se na rozvíjení občanských kompetencí pomocí reflexe a konceptualizace vlastních zkušeností a jejich následné hodnocení by pojetí společenskovědnímu vzdělávání výrazně napomohlo.

Doporučené zdroje k výuce

Ondřej Kadlec Prezentace Aktivní občan , <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/OBy0OdgI-SM4GZnF5SmpzYlVKUW8>

Video občanský aktivita <https://www.youtube.com/watch?v=kdSLSHtDFsU>

K tématu aktivní participace na životě společnosti, lekce Naše škola, Naše obec, Veřejná politika, Já občan, Veřejný problém na webu Centra občanského vzdělávání

<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/nase-skola>

<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/nase-obec>

<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/verejna-politika-0>

<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/ja-obcan-0>

<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/verejny-problem>

Metodické komentáře a úlohy ke standardům základního vzdělávání výchova k občanství : <http://www.nuv.cz/vystupy/metodicke-komentare-zv-vychovak-obcanstvi?highlightWords=metodick%C3%A9+koment%C3%A1%C5%99e+v%C3%BDchova+ob%C4%8Danstv%C3%AD>

Škola pro demokracii Metodická podpora pro práci žákovských parlamentů, <http://www.skolaprodemokracii.cz/>

2.3.2 Finanční a právní gramotnost

Výstup u pracovní sekce definuje finančně/právní gramotnost (dále jen FPg) a možnost její implementace do výuky. Jedním z hlavních impulsů rozšíření tematiky FPg v rámci formálního vzdělávání byly zejména dopady ekonomické krize z roku 2008 (za jeden z orientačních bodů jejího výrazného projevu lze považovat 7. 9. 2008, kdy americká vláda převzala kontrolu nad hypotečními agenturami Fannie Mae a Freddie Mac, události, které k ní vedly, začaly již mnohem dříve,

tzv. hypoteční krize v USA z roku 2007 (Holman, 2008). Ministerstvo financí ČR uvedlo jako zdůvodnění tohoto rozšíření FPg: „*vybavení žáků takovými znalostmi, dovednostmi a hodnotovými postoji, aby byli schopni finančně zabezpečit sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupovat na trhu finančních produktů a služeb. Jako finančně gramotný občan by měl být schopen orientovat se v problematice peněz a cen a měl by být schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet (např. zabránění insolvenci), včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.*“¹

Také Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která se intenzivně věnuje tématu finančního vzdělávání, zdůraznila jeho nezbytnost, zejména z důvodů nízké finanční gramotnosti v evropských zemích, narůstající složitost finančního systému a s tím spojený růst nejistot a rizik pro jednotlivce v této oblasti. OECD vymezila finanční vzdělávání jako proces, který zvyšuje finanční gramotnost jednotlivců „*jehož prostřednictvím si uživatelé finančních služeb i investoři zvyšují porozumění finančním produktům a pojmům...vytvářejí schopnost uvědomovat si finanční rizika i finanční příležitosti...a provádět další kroky vedoucí ke zlepšování své finanční well-being a ochrany.*“²

OECD rovněž ve svém doporučení zdůraznila, kromě získávání potřebných znalostí, také výchovu v oblasti postojové a hodnotové. Tato tematika by měla být implementována prostřednictvím vyučovacích předmětů výchovy k občanství a matematiky³. Samotnou finanční gramotnost můžeme vymezit dle klasické u nás přijímané definice⁴ jako: „*soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.*“⁵

¹ Např. <http://www.nuv.cz/t/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavacihoprogramu-pro>

² DVORÁKOVÁ, Zuzana a Luboš SMRČKA. *Finanční vzdělávání pro střední školy: se sbírkou řešených příkladů na CD*. V Praze: C.H. Beck, 2011. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7400-008-9, s. 19.

³ DVORÁKOVÁ, Zuzana a Luboš SMRČKA. *Finanční vzdělávání pro střední školy: se sbírkou řešených příkladů na CD*. V Praze: C.H. Beck, 2011. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7400-008-9.

⁴ Na této definici se shodlo MF, MPO, MŠMT a ČNB.

⁵ Národní strategie finančního vzdělávání. Aktualizované znění. Praha: Ministerstvo financí ČR, 2010. <http://www.msmt.cz/file/31443/>

Tato definice byla současně podkladem pro vymezení „Standardů finanční gramotnosti“⁶ K tomu je nutné poznamenat, že v současnosti probíhají práce na revizi „Národní strategie finančního vzdělávání“, která finanční gramotnost definovala podstatně jednodušeji, jako: „*souhrn znalostí, dovedností a postojů nezbytných k dosažení finanční prosperity prostřednictvím zodpovědného finančního rozhodování.*“⁷ V tomto aktuálním vymezení lze považovat za důležité zachování „postojů“ v souvislosti s FPg, a také zdůraznění osobní odpovědnosti při hospodaření s financemi.

Vztah ke kurikulu

Finanční vzdělávání je začleněno v RVP G ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce a v RVP SOV ve vzdělávací oblasti Ekonomické vzdělávání a rovněž v průřezovém tématu Člověk a svět práce.⁸ Do RVP ZV bylo finanční vzdělávání na základě Standardů implementováno až v roce 2013 v době úpravy RVP. Finanční vzdělávání se tak od 1. 9. 2013 stalo povinnou součástí základního vzdělávání. Očekávané výstupy, které se vztahovaly k FG byly zařazeny na I. stupeň do vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět. Na II. stupni pak do vzdělávacího oboru Výchova k občanství (Hesová, 2011).

Doporučené zdroje k výuce

Jako východisko k výuce Finanční gramotnosti lze doporučit materiál NUV: **Katalog materiálů pro rozvoj finanční gramotnosti** (Hesová, 2014) dostupný je zde: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63902&view=2939&view=2939>

Dle autorů lze v katalogu najít „*anotace vybraných materiálů a seznamy materiálů vhodných pro podporu finanční gramotnosti, které jsou prezentovány prostřednictvím bibliografických údajů.*“

Kromě tohoto sumativního zdroje lze na uvedeném portálu (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2939>) nalézt přehled dalších zdrojů rozříděný do kategorií:

⁶ In Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách [online]. Společný dokument MF, MŠMT a MPO. Praha, 2007. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>

⁷ Návrh revidované Národní strategie finančního vzdělávání. <https://www.psfv.cz/cs/aktuality/2018/navrh-revidovane-narodni-strategie-finan-3015>. K tomu také revidovaný Standard finanční gramotnosti k roku 2017. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2939>

⁸ HESOVÁ, Alena a kol. Finanční gramotnost ve výuce. VÚP, 2011. <http://www.nuv.cz/vystupy/financni-gramotnost-ve-vyuce>

Publikace NÚV, VÚPO a NÚOV, které obsahují metodické návody a doporučení, přehledové studie, analýzy.

Učebnice a příručky, zde nalezneme přes tři desítky tipů na nejrůznější učební materiály od tematicky zaměřených učebnic, např.:

KAŠOVÁ, J. a kol. *Rozumíme penězům pro 2. stupeň základní školy, AISIS*

SKOŘEPA, M.; SKOŘEPOVÁ, E. *Finanční a ekonomická gramotnost pro základní školy a víceletá gymnázia, Scientia 2008*

Deskové hry:

OECOMOMICA – hra (Scio, <http://new.lorisgames.cz/cs/oeconomica>)

VODIČKA, J., PETÝRKOVÁ, L. *Desková hra Zahrada* (Generation Europe, 2011)

Mezi kmotry (<https://www.transparency.cz/deskova-hra-mezi-kmotry/>)

Online hry:

Jedná se o několik interaktivních her připravených ČNB: Strážce brány, Kapitán inflace a Závodníci - <http://www.chranimekorunu.cz/>

Netypická je „flashová“ hra GhettOut zasazená do prostředí nadprůměrně početných rodin s vysokým počtem nezaměstnaných. http://www.ghettout.cz/index_2.php

Další zdroje jsou zmíněny v poznámkách předchozí a následující části.

Sdílená zkušenost a doporučení

Na společenství byla probírána a diskutována zejména dvě témata v rámci Fpg.

Hodnotové postoje v rámci Fg.⁹

Východiska hodnotové rámce Fg lze hledat v normativní ekonomii. Zde se lze setkat s kritikou tzv. homo oeconomicus – jedná se o redukcionistický model člověka i současného modelu tzv. efektivního hospodaření (minimální náklady a maximalizace zisku), který nemusí být ohleduplný k životnímu prostředí, objevuje se zde problém negativních externalit A.C. Pigoua.¹⁰ Můžeme mluvit o vlivu normativně/etických aspektů při lidském rozhodování, o kooperaci i prosociálním chování.¹¹ O „legitimnosti“ touhy po zisku můžeme hovořit v případě, že se slučuje se sociálním, ekologickým a budoucnostním zřetelem.¹² Při kategorizaci

⁹ Štěrba, Radim. Hodnotové aspekty finanční gramotnosti.

¹⁰ Rich, Arthur. Etika hospodářství. Praha, 1994.

¹¹ Etzioni, Amitai. Morální dimeze ekonomiky. Praha, 1995.

¹² Kung, Hans. Světový étos pro politiku a hospodářství. Praha, 2000.

ekonomického jednání člověka lze také využít Frommův model mít/být. Modus BÝT je reprezentován solidaritou, láskou k životu, ochotou dělit se, dáváním, obětováním, prosociálností. Modus MÍT pak touhou vlastnit, dosahováním zisku v duchu egocentrismu¹³ bez výše zmíněných zřetelů.

Dluhy, exekuce, osobní bankrot.¹⁴

Po vymezení role exekutora, exekučního (vykonávacího) řízení a exekučního titulu byl předmětem diskuse postup předcházející zahájení exekuce. Jedná se o:

1. Předžalobní upomínku - advokát
2. Platební rozkaz - pouze formální, do 15 lze podat odpor
3. Projednání věci soudem - předvolání účastníků
4. Rozsudek - lze se většinou odvolat
5. Zahájení exekuce
 - Návrh na provedení exekuce
 - Usnesení o nařízení exekuce
 - Vydání exekučního příkazu
6. Některá z forem obrany dlužníka proti exekuci
7. Samotné provádění exekuce poté co bylo zamítnuto odvolání, návrh na zastavení, či odklad a podobně
8. Vymožení nákladů exekuce¹⁵

Jako tzv. „startovací témata“ ve výuce FPg lze považovat: Jízdu načerno, Navyšování dluhu v různých fázích, Nákupy na splátky, Rizika úvěrů, Klamy reklamy, Smlouvy/předsmluvní formuláře¹⁶

Studenti/žáci by měli být upozorňováni hlavně na:

Fatální sílu podpisu, Formálnost tzv. rozkazního řízení: platební rozkaz - není projevem vůle soudce, ale žalobce, možnost snadného zrušení podáním odporu do 15 dní! Za dluhy do 18 let nenesou odpovědnost rodiče, ale děti! Kontokorent je bankovní past, aby klienti nepřešli ke konkurenci, Kreditní karta je svými dopady na úrovni mikropůjček¹⁷

Na závěr byl doporučen pořad ČT - Krotitelé dluhů: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10213556322-krotitele-dluhu/309292320110028>

¹³ Fromm, Erich. Mít nebo být. Praha, 1994.

¹⁴ Škerle, Michal. Dluhy, exekuce, osobní bankrot..

¹⁵ Škerle, M. c.d.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Tamtéž.

2.3.3 Občanské pojetí národa a formování regionální a národní identity

Navržené téma je v současné době zásadně aktuální. Téma národa rezonuje v dnešní Evropě významným způsobem.

Národ (*nation*) byl dvě stě let považován za vhodnou a legitimní jednotku, ze které by se mělo vycházet při určování hranic státu. S pojmem národ souvisí nacionalismus, podle něhož má každý národ právo na sebeurčení a hranice národa by se měly kryt s hranicemi státu. Dodnes je obtížné národ obecně definovat jako soubor určitých vlastností tak, aby platily pro všechny národy. Nejasných jevů je však u pojmu národ více. Někdy se pojem národ zaměňuje za pojem stát, například v Organizaci spojených národů by místo slova národ mělo být slovo stát. Vezmeme-li za znak národa jazyk, často bývá označován jako základní, tak ani tento znak není platný ve všech případech. Definování národa je tedy považováno za jev subjektivní, a to těmi, kteří se za národ považují. Od etnické skupiny se národ odlišuje tím, že se považuje za samostatné politické společenství s kolektivními politickými aspiracemi projevujícími se většinou snahou získat politickou nezávislost. F. Gellner rozvíjí myšlenku, že nacionalismus je produktem moderní společnosti. Dohady, jak se má na národ nahlížet, zda rozhodují kritéria kulturní či politická, ovlivňují i chápání pojmu nacionalismus.

Některá pojetí národa, která směřují k nacionalismu, jsou jednoznačnými hrozbami, na které musí školní kurikulum reagovat. Základním výchovným cílem, posilující v žákovi občanské kompetence, by tedy vzhledem k tématu pojetí národa měla být znalost možných hrozeb, historický kontext a především hluboké pochopení demokracie. Následným výchovným cílem by pak mělo být to, že žák projevuje aktivitu k občanskému přístupu k životu ve společnosti.

Téma občanského pojetí národa a formování regionální a národní identity bylo do projektu zařazeno jako důležité právě z důvodu možné ohroženosti evropských hodnot a potřeby diskutovat výchovně-vzdělávací cíl této problematiky.

Vztah ke kurikulu a (či) ke školní a společenské realitě: Ve vzdělávací oblasti Výchova k občanství je téma dílčím způsobem obsažené a bývá vyučováno v Občanské výchově nebo Dějepisu. A to především v posledních ročnících základního vzdělávání. Například:

- VO-9-1-02 Žák rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu. Žák diskutuje o kladných a záporných projevech vztahu k vlasti a národu.

- VO-9-1-05 Žák kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí.
- VO-9-1-08 – Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.
- VO-9-1-09 Žák rozeznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.
- VO-9-4-03 Žák objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů.

Doporučené či reflektované prameny k této tematice

(odborné publikace, metodické opory, učebnice, projekty apod.)

- EMMERT, František. Státní občanství na území České republiky v minulosti a současnosti. Praha: Leges, 2016. Teoretik. ISBN 978-80-7502-163-2.
- GELLNER, Ernest André. Národy a nacionalismus. [1. vyd.]. Praha: Josef Hříbal, 1993. Poznání (Hříbal). ISBN 80-900892-9-1.
- GELLNER, Ernest André. Nacionalismus. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. ISBN 80-7325-023-3.
- HEYWOOD, Andrew. Politologie. 3. vyd. Přeložil Zdeněk MASOPUST. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-115-1.
- HEYWOOD, Andrew. Politická teorie. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. Politologie (Eurolex Bohemia). ISBN 80-86861-41-4.
- HROCH, Miroslav, ed. Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-20-2.
- MACURA, Vladimír. Znamení rodu. České obrození jako kulturní typ. Praha: Československý spisovatel, 1983.
- VODIČKA, Karel a Ladislav, CABADA. Politický systém České republiky: historie a současnost. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-893-7.

Obsah sdílené zkušenost v průběhu setkávání společenství praxe a doporučení vyplývající se setkání společenství praxe. Diskuse nad touto oblastí v rámci Společenství praxe probíhala spíše omezeně. Téma nebylo přímo vybráno, ale přesto se toto téma dostávalo do diskuzí účastníků především v oblastí sdílení osobních zkušeností s faktickým stavem výuky výchovy k občanství v dnešní škole. Problematika je aktuální především v nejvyšších ročnících 2. stupně ZŠ

či v nižších ročnících víceletých gymnáziích, je třeba otevřít žákům i možnosti vyhodnocení hrozeb nacionalismu v dnešním světě. V této souvislosti se proto jeví jako vhodné metodicko-didaktické nástroje materiály, které jsem přiložil k této metodice.

2.3.4 Multikulturní výchova

Při setkávání nad kurikuly jednotlivých škol si povšimlo více vyučujících, že ne vždy jsou v ŠVP a v časových plánech témata multikulturní výchovy vyváženě distribuována. Jako zásadní téma reflexe školních vzdělávacích programů však vystala skutečnost, že v nich dostatečně nebývá ošetřeno téma migrace.

Multikulturní výchova a doporučení vyplývající ze setkání Společenství praxe

Ze zkušenosti setkávání Společenství praxe vyplynula následující doporučení: a) obeznámit se s multikulturní problematikou nejen z metodických příruček, ale též z dalších odborných zdrojů (pochopit multikulturní problematiku v širším horizontu a nezužovat ji např. jen na ‚setkávání‘ a ‚střet‘ etnokultur); b) dobře se zorientovat v základních přístupech k výuce multikulturní výchovy a uvědomit si výhody a nevýhody jednotlivých z nich (např. standardní a transkulturní přístup); c) nepodceňovat obeznámenost s didaktickým zvládnutím kontroverzních témat.

Vybrané (nepedagogické) teoretické zdroje

BALVÍN, Jaroslav. Andragogika a filozofie: v aplikaci na romskou kulturu [CD-ROM]. Praha: Hnutí R, 2011.

Požadavky na systém: Adobe Acrobat Reader (na disku). ISBN 978-80-86798-15-8.

BARŠA, Pavel et al. Krize v multikulturalismu: multikulturalismus v krizi: kolektivní monografie. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis ve spolupráci s katedrou kulturních a náboženských studií Pedagogické fakulty. Univerzity Hradec Králové, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7405-188-3.

BARŠA, Pavel. Orientálcova vzpoura: (a další texty z let 2003-2011). 1. vyd. Praha: Dokořán, 2011. 326 s. Bod. ISBN 978-80-7363-374-5.

BITTNEROVÁ, Dana, ed. a MORAVCOVÁ, Mirjam, ed. Etnické komunity v české společnosti. Vyd. 1. Praha: Ermat, 2006. 411 s. ISBN 80-903086-7-8.

BURDA, František et al. Člověk jako východisko dialogu kultur. 1. vyd. Ústí nad

- Orlicí: Oftis, 2013. 2 sv. (89; 139 s.). *Studia transculturalia*; 1. ISBN 978-80-7405-315-3.
- FUJDA, Milan, KUNDTOVÁ KLOCOVÁ, Eva, ed. a KUNDT, Radek, ed. *Identity v konfrontaci: multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 445 s. ISBN 978-80-210-5558-2.
- HIRT, Tomáš, ed. a JAKOUBEK, Marek, ed. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. 279 s. ISBN 80-86898-22-9.
- MARADA, Radim, ed. *Etnická různost a občanská jednota*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2006. 310 s. *Sociologická řada*; sv. č. 3. ISBN 80-7325-111-6.
- MURAD, Salim, ed. a SAPÍK, Miroslav, ed. *Evropská dimenze výchovy k občanství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd, 2002. 168 s. ISBN 80-7040-589-9.
- PREISSOVÁ, Andrea. *Multikulturalismus - ztracené paradigma?*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 202 s. ISBN 978-80-244-4134-4.
- PREISSOVÁ, Andrea. *Za hranice multikulturalismu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 164 stran. *Monografie*. ISBN 978-80-244-4966-1.
- UHHEREK, Zdeněk a kol. *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2008. 259 s. ISBN 978-80-87112-12-0.

Vybrané doporučené pedagogické prameny reflektující tematiku

- MOREE, Dana et al. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: *Člověk v tísní*, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- BURYÁNEK, Jan et al. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. [Praha]: *Člověk v tísní v Nakladatelství Lidové noviny*, ©2004. 518 s. ISBN 80-7106-715-6. Dostupné také z: <http://www.varianty.cz>.
- Kapitoly z multikulturní tolerance: soubor vybraných příspěvků a cvičení*. Praha: SVLP EIS UK, 2002. 160 s. *Člověk a jeho práva*; sv. 17. ISBN 80-902345-6-9.
- KNÁPEK, Pavel, ed. *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2012. 238 s. ISBN 978-80-7395-547-2.
- MOREE, Dana a BITTL, Karl-Heinz. *Dobrodružství s kulturou: transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: *Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem*, 2007. 148 s. ISBN 978-80-7043-566-3.

- MOREE, Dana. Základy interkulturního soužití. Vydání první. Praha: Portál, 2015. 204 stran. ISBN 978-80-262-0915-7.
- PREISSOVÁ, Andrea, CICHÁ, Martina a GULOVÁ, Lenka. Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 234 s. ISBN 978 80-244-3287-8.
- PŘIBÁŇ, Jiří. Jací můžeme být?: Podoby demokracie a identity v multikulturní situaci. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 115 s. Post; sv. 8. ISBN 80-86429-30-X.

Elektronické zdroje, portály

<https://www.clovekvtsni.cz/cs>

<http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/multikulturni-vychova>

<http://www.obcankari.cz/>

2.3.5 Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus

Navržené téma je v současném společenském diskursu velmi aktuální a právě jeho kvalitní uchopení učitelem může pomoci zabránit eskalaci nežádoucích, především xenofobních projevů vůči odlišnému světonázorovému spektru v societě žáka. Učitel je tak pro žáka často jediným člověkem, který s ním může kriticky uchopit a reflektovat problém netolerance či stereotypy, vycházejících z často netolerantních prekonceptů, které si k tématu náboženství přináší z primární rodiny. Tyto stereotypy a předsudky se pak, soudě podle častých zkušeností pedagogů především na 2. stupni ZŠ, projevují především marginalizací těch, kteří mají k náboženské víře kladný, či dokonce již existenciální vztah. Tito jsou pak často v žákovském kolektivu stereotypně označováni a apriorně posuzováni jakožto náboženští fundamentalisté, „pánbíčkáři“, „fanatici“ apod. Vzhledem k výchově k občanským kompetencím a především vzhledem k očekávaným vzdělávacím a výchovným výstupům, je proto důležité těmto projevům netolerance, vycházejících často z pouhé neznalosti, účinně čelit tím, že žáci porozumí a budou chápat nejen náboženské symboly a rituály, ale především také obsahy náboženské víry, které za symboly a rituály stojí.

Základním výchovným cílem, posilující v žákovi občanské kompetence, by tedy vzhledem k tématu náboženství měla být nepředpojatá znalost obsahů té ná-

boženské víry, se kterou se žáci již setkávají (křesťanství), nebo se pravděpodobně ve svém životě brzy setkají (islám, judaismus, východní náboženské systémy).

Základním výchovným cílem by pak mělo být to, že žák projevuje nejen pasivní toleranci k náboženským vírám ve svém okolí, ale setkání s jiným nežli jeho světonázorem chápe s respektem. Tedy přijímá tyto odlišné světonázory jako to, co jeho osobnostní horizonty nejen neohrožuje, ale má potenci je obohatit o další perspektivu.

Téma mezináboženského dialogu a náboženského fundamentalismu bylo do projektu zařazeno jako důležité právě z důvodu nutnosti definovat a následně diskutovat výchovně-vzdělávací cíl této problematiky.

Vztah ke kurikulu a ke školní a společenské realitě

Ve vzdělávací oblasti Výchova k občanství není téma náboženství a především tematizace náboženské víry explicitně nikde vyjádřeno, což je vzhledem k sekulární podobě českého školského systému pochopitelné. Tím však, že se slovo víra v základních kurikulárních dokumentech, především v RVP ZV, vůbec nevyskytuje, je tak ztíženo samotné uchopení náboženské víry, jakožto obecně lidského a ve všech kulturách samozřejmého fenoménu.

Nicméně mezi očekávanými výstupy, týkající se výchovy k občanským kompetencím, se objevuje téma tolerance vůči odlišným názorům, zájmům, způsobu chování a myšlení, což otázky vztahu žáka k náboženské víře může poněkud suplovat. Jedná se konkrétně tyto dva očekávané výstupy:

VO-9-1-08 – Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám.

VO-9-1-09 – Žák rozeznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.

Dále pak lze toto téma rozvíjet při realizaci průřezového tématu Multikulturní výchova na uvědomění si neslučitelnosti rasové (náboženské apod.) intolerance s principy života v demokratické společnosti.

K uchopení problematiky tématu náboženské tolerance a předcházení projevům nesnášenlivého, fundamentalistického chování vyznavačů či popíračů náboženské víry, existuje dnes již nepřehledné množství různých materiálů. Např. pod heslem „náboženství ve výchově k občanství“ lze ve standardních webových vyhledávacích najít množství různých prezentací a výukových materiálů či pracovních listů k základnímu přestavení náboženských symbolů a religionistických informací o tzv. světových náboženstvích. (Jak však bude v tomto textu ukázáno dále, tento přístup, který bychom zde mohli pracovně označit jakožto „religionistický“ – byl s účastníky projektu diskutován jakožto nedostatečný.)

Celkový aktuální přehled učebnic, ve kterých se témata náboženství vyskytují, je uveden v diplomové práci „Náboženství v současných učebnicích pro základní školy a nižší stupeň gymnázií“ zde: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120279064>

Materiály, použitelné k výuce tématu náboženství jsou dále dostupné například na těchto webech:

Aktivní učitel, heslo: náboženství: <http://www.activucitel.cz/predmety/obcanska-vychova/?grade=>

Metodický portál výchova k občanství, heslo: úvod do filosofie a religionistiky: <http://www.vychovakobcanstvi.cz/lekce?cat=rvp&urvp=ss&up=110&uc=111&page=1&perpage=20>

Obsah sdílené zkušenost v průběhu setkávání společenství praxe

Diskuse nad touto oblastí v rámci Společenství praxe probíhala především v oblasti sdílení osobních zkušeností s faktickým stavem výuky náboženské tematiky v předmětech souvisejících s výchovou k občanství, výchovou ke zdraví a etickou výchovou, k posílení obecně lidských a občanských kompetencí.

Pokud budeme analyzovat pedagogické či teoretické problémy, které byly identifikovány a návrhy na možnosti jejich řešení, pak bylo především identifikováno to, že otázky týkající se náboženství, mezináboženského dialogu a náboženského fundamentalismu, jsou pedagogy uchopovány často jen velmi povrchně a nedostatečně. Bylo řečeno, že religionistická témata jsou vyučována často pouze tak, že učitel žáky pouze povrchně seznámí se základními vnějšími projevy (symboly, případně se základním bohoslužebným kultem) několika velkých náboženských systémů – křesťanství, judaismu a islámu, případně hinduismu a buddhismu. Žáci se často tyto symboly pak pouze mechanicky naučí, bez ohledu na jejich

kontext s postoji (vírou) věřícího. Takto předané elementární znalosti z problematiky náboženství jsou jistě důležité jakožto propedeutické uvedení do tématu v nižších ročnících 2. stupně ZŠ. Problém však spočívá v tom, že učitelé poté často téma náboženství již zcela opustí a považují tyto kusé znalosti svých žáků za dostatečné naplnění výchovně - vzdělávacího cíle pro celé sekundární či terciální vzdělání. Žáci, kteří pak vyjdou základní školu, pak například často vůbec nevědí, jak souvisí např. symbol kříže s křesťanskou vírou, respektive co tento symbol označuje vzhledem k fundamentu křesťanské víry (obět, láska apod.). Co se pak týče výchovného cíle, s tím si zpravidla pedagogové nevědí vůbec rady a pokud ano, pak ho minimalizují na poučení o nutnosti tolerance k náboženské víře, případně jinověrectví.

Diskutované příklady praxe

Především bylo diskutováno, že pokud má učitel k náboženským otázkám negativní, či zcela indiferentní vztah, či sám si dosud otázku případné existence nějaké božské entity ve svém životě nepřipustil, nevnímá žádnou potřebu vůbec o náboženství hovořit. Takový učitel se pak těmto tématům vysloveně vyhýbá či v horším případě dává žákům nepokrytě najevo své negativní či lhostejné postoje k otázkám náboženství a náboženské víry.

Dále bylo diskutováno, že učitel, který osobně vyznává nějaký dogmaticky uzavřený světonázorový obraz (pro či proti náboženský), je často vnitřně puzen předkládat ho svým žákům misijním způsobem. Toto nebezpečí pak paradoxně nejvíce hrozí těm učitelům, kteří jsou rigidní ve svém vědecko-ateistickém názoru, a kteří svůj teoretický ateismus svým žákům vnucují. Stejně tak, pokud je učitelem člen nějaké náboženské (zpravidla křesťanské) denominace, která nepřipouští ke své žádné spirituální variantu, své žáky negativně ovlivňuje také vnucováním své víry. Případy učitelů náboženských fundamentalistů, však byly diskutovány jako poměrně řídké, vzhledem k de-sakralizaci české společnosti.

Doporučení vyplývající ze setkání společenství praxe

Vhledem k tomu, že téma mezináboženského dialogu a náboženského fundamentalismu nelze pochopit bez znalosti a vcítění se do pramenů té které náboženské víry, je třeba při výuce o náboženských otázkách přistoupit hlouběji. Pouhá religionistická propedeutika nestačí, jakkoliv je základní seznámení se symboly a rituály jednotlivých velkých či pro západní kulturu zásadních náboženských společností jistě nezbytný, ale pouze prvním krokem k uchopení těchto témat.

Pouhé seznámení se symboly či socio-daty velkých náboženských systémů, není dostatečné pro uchopení celého tématu.

Především v nejvyšších ročnících 2. stupně ZŠ či v nižších ročnících víceletých gymnáziích, je třeba otevřít žákům i horizont spirituálních a kulturních důvodů, proč lidé věří, a jak jejich víra zasahuje, obohacuje, či naopak brání v rozvoji interpersonálních či intrapersonálních vztahů.

V této souvislosti se proto jeví jako vhodný metodicko-didaktický nástroj například jeden ze vzdělávacích programů společnosti Člověk v tísni, totiž audiovizuální vzdělávací portál Jeden svět na školách. Zde jsou k dispozici některé audiovizuální materiály, ukazující, kam až může dojít fundamentalistické setrávání v uzavřených věroučných dogmatických systémech. Např. Jeden svět na školách, kategorie lidská práva, téma náboženství (dokumentární filmy „Manželka za 50 ovcí“ či „Most přes Waldi“)

Přínosem těchto a podobných (bohužel zatím nemnohých) audiovizuálních pomůcek je, že nabízejí možnost rozvoje klíčových kompetencí žáků, schopnosti interpretace, hodnocení a kritického nahlížení náboženského tématu. Druhým přínosem těchto materiálů je pak to, že tyto dokumentární filmy stojí na autentických výpovědích jejich aktérů a žáci se tak mohou seznámit s lidmi a prostředím, kterých se to dotýká. Mohou si tak především uvědomit, jak světonázor a víry, o které se opírá, výrazně ovlivňují postoje člověka v jeho vztazích.

2.3.6 Masová kultura, komunikace a mediální gramotnost

V rámci reflexe problematiky mediální výchovy během setkávání Společenství praxe opakovaně vyvstávalo téma obtížné oddělitelnosti světa reálného a virtuálního. Opakovaně byl promýšlen problém celkové orientace mediální výchovy, a tedy otázky, zda má být mediální výchova orientována hermeneuticko-kriticky, nebo zda má spíše podporovat tvorbu mediálních sdělení, případně jaké místo v mediální výchově má být věnováno tzv. chladným médiím.

Zajímavé bylo tázání, zda a jak by měla mediální výchova zohledňovat témata pravdy, odvahy a odpovědnosti – například v souvislosti příklady dobré publicistické praxe (např. K. Čapek, F. Peroutka). V diskusích též mimo jiné zaznělo, že pokud mediální výchova nebude vyučována v širším kontextu životní zkušenosti a tematizování její smysluplnosti, mohla by být izolovaně – a zřejmě nespráv-

ně – vyučována pouze jako jakýsi úvod do mediálního prostředí orientovaný pouze na toto mediální prostředí vytržené právě z kontextu celku života.

Setkání nad kurikulem

V souvislosti s reflexí kurikula stran tematiky masové kultury, komunikace a mediální kultury se pedagogové velmi často zaměřovali svoji pozornost na téma průřezového tématu mediální výchovy a na otázku způsobu zařazení této výchovy do kurikula, tedy zda mediální výchovu realizovat na způsob integrace do předmětů, samostatného předmětu, či formou projektu. Opakovaně též zaznívaly názory, které si všímaly disproporce mezi závažností témat, jimiž se věnuje Výchova k občanství, nízkou časovou dotací, jež se tomuto oboru dostává, přičemž právě občanská výchova velmi dobře umožňuje vyučovat sobě blízká témata v náležitě blízkosti.

Doporučení vyplývající ze setkávání Společensví praxe

Na základě společného setkávání se mimo jiné ukazovalo jako nezbytné, aby se výuka mediální výchovy opírala jak o dobrou znalost mediálního prostředí, tak o schopnost učitelů reagovat na změny mediálního prostředí; zde může být vítána snaha o rozvíjení oborového didaktického myšlení, jež je s to myslet a vyučovat interdisciplinárně a jež se může rozvíjet například skrze realizaci akčních výzkumů podporujících tvořivost pedagogů, kteří se odmítají spokojovat s instantními didaktickými materiály. Co lze na základě setkávání Společensví praxe doporučit, je systematické, soustavné a organické začleňování mediální výchovy do výuky občanské výchovy, neboť je zřejmé, že bez trvalého zohledňování mediální dimenze současného světa není možné občanskou výchovu vyučovat.

Kromě výše řečeného může být za jistou výzvu považováno hledání otevřeného a vyváženého postoje vůči médiím nového typu, neboť se též ukázalo, že mnozí učitelé hledají určitou střední cestu, aby se vyhnuli nebezpečí upadnout do pasti přehnaného pesimismu či optimismu vůči těmto médiím. Za inspirativní je možné též považovat možnost věnovat se v souvislosti s mediální výchovou též tzv. ‚chladným médiím‘ (např. též uměleckým dílům), pracovat nejen s negativními, ale též pozitivními vzory (mezi autory např. K. Čapek) a nepodléhat zdánlivému předpokladu absolutní relativizace pravdy.

2.3.7 Krajina, příroda a člověk

Utváření občanských a sociálních kompetencí prostřednictvím vzdělávací oblasti Umění a kultura

Školní vzdělávací programy, které si tvoří každá škola, vycházejí ze zásad RVP ZV, by měly zohlednit specifika dané školy a nabídnout představu, jak chce co nejlépe a nejefektivněji vzdělávat své žáky. Předpokládáme také, že by se v rámci realizace konkrétního vzdělávacího programu měl utvářet vztah žáka ke škole, kterou navštěvuje, k lidem, se kterými se setkává, se kterými komunikuje. Žák by měl mít příležitosti poznávat místo, kde žije, přemýšlet o jevech, které může pozorovat a které ho zajímají. Proto je potřebné aktivizovat žáky, aby měli potřebu dozvídat se nové informace o krajině, lidských výtvořech, aby se zamýšleli nad vztahem člověka k životnímu prostředí, nad jeho konkrétními zásahy do krajiny. Měli by mít též příležitost poznávat, respektovat a vážit si tradic, kulturního a historického dědictví regionu. Potom bude škola směřovat k rozvoji všeobecného vzdělání orientovaného na situace blízké životu, k osvojování si potřebných kompetencí, mezi něž patří kompetence sociální a občanské (RVP ZV 2017).

Proces utváření kompetencí není ohraničenou etapou spadající do povinného vzdělávání, není ani záležitostí pouze některé vzdělávací oblasti. K naplnění cílů základního vzdělávání by měly přispívat všechny vzdělávací oblasti, tedy i vzdělávací oblast Umění a kultura, která zahrnuje výchovu hudební a výtvarnou. Její specifické cíle jsou v RVP ZV zformulovány dosti obecně a umožňují flexibilně reagovat na intenzivní zážitky dětí, podnětné situace, které se mohou stát námětem pro výtvarnou, ale též hudební činnost. V rámci uměleckých činností mohou žáci spolupracovat na řešení společných úkolů, každý může mít příležitost pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce. Žáci mohou přicházet s vlastními nápady, měli by oceňovat nápady druhých, následně o návrzích diskutovat a hledat společné řešení. V takových situacích je potřebné, aby se projevovali jako chápající a tolerantní – výtvarná i hudební výchova mohou přispět k respektu druhých lidí, jejich vnitřních hodnot, mohou podporovat empatický přístup žáka vůči druhým, přispět k utváření a respektování pravidel, k odpovědnosti žáka je dodržovat. Pokud přemýšlíme nad možnostmi, které mají především učitelé prvního stupně základní školy, nabízí se propojování vzdělávacích obsahů na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. RVP ZV vymezuje požadavek, aby integrace vzdělávacího obsahu vždy respektovala logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů (2017, s. 12).

Sledujeme-li, jak jsou tyto možnosti využívány v pedagogické praxi participujících základních škol (MŠ a ZŠ Příbram na Moravě, ZŠ a MŠ Husova, Brno), vidíme možnosti, jak je obohatit nejen v tematické rovině, ale též v nabídce uměleckých aktivit, které by mohly na sebe navazovat, být si navzájem inspirací. Např. v příbramské škole se učivo výtvarné výchovy zaměřuje na osvojování výtvarných technik, výstupy ve ŠVP jsou převážně orientovány k doméně učiva obohacující smyslovou citlivost žáka a jeho zobrazovací schopnosti. Přesto je pro rozvíjení kompetence sociální a občanské možné využít nabídky tohoto ŠVP – např. když se má žák seznamovat s vybranými druhy výtvarného umění nebo výtvarně vyjadřovat svůj postoj a vnímání skutečnosti. Realizací témat vztahených přímo k regionu, vycházejících z osobních zkušeností dětí (uplatnění subjektivity) můžeme podpořit jejich volný výtvarný projev, nabídnout jim prostor pro vlastní seberealizaci. Žákům také můžeme rozšiřovat nabídku výtvarných médií o netradiční formy (především prostorové a časoprostorové), podpořit je ve velkorysé tvorbě realizované nejen ve škole, ale i mimo její prostory. Můžeme uvést příklady aktivit, které odpovídají těmto záměrům a jejich funkčnost a přínos byly ověřovány v pedagogické praxi.

Vybraným tématem pro realizaci výtvarných a hudebních aktivit je *Krajina, příroda a člověk*. Na ně se snažíme pohlédnout prismatem interdisciplinárního propojení v několika rovinách. Žákům by měla být dána možnost objektivního a autentického poznávání okolního světa (Člověk a svět), měli by být motivováni k utváření nových postojů k životnímu prostředí, k práci člověka (Environmentální výchova, Člověk a svět práce). Měli by mít příležitost zužitkovat odpadní suroviny a recyklovatelné materiály, ale též možnosti využívat přírodních materiálů, a to za účelem vytvoření rytmických hudebních nástrojů (Umění a kultura). Ruční výrobě jednoduchých hudebních nástrojů by měl předcházet sběr zbytkových, recyklovatelných a přírodních materiálů (kov, papír, přírodniny), na kterém by se měli aktivně podílet samotní žáci (může se jednat o kovové komponenty a objekty, např. staré klíče, kovové součástky, kovové trubky různé velikosti, staré nádoby – hrnce, pokličky, sítko, hrnečky, přístroje, kovové krabičky, plechovky, hliníkové obaly od čajových svíček, staré struny, víčka od nápojů,lobal, drát, ramínka z drátu, vlásenky, rolničky, zvonečky apod.; dále mohou shromažďovat papírové nádoby, obaly, roury a tubusy, proložky aj.; různorodé přírodniny, dřívka, motouzy). Je důležitá pestrost – jak tvarová, tak i materiálová (ovlivní tvůrčí proces, vznik jedinečných objektů i zvukovou pestrost rytmických bicích nástrojů). Děti se mohou inspirovat jak existujícími nástroji, mnohem cennější je realizace originálního nápadu. Přesto se mohou v rámci mezioborové pojatého

vyučovacího bloku seznamovat s funkcí hudebních nástrojů, sledovat jejich formu (tvar, uplatněné materiály, povrch, barevnost), ale též si vyzkoušet, jaké zvuky vydávají. Mohou vytvořit a zahrát zajímavý doprovod k melodii, improvizovat či elementárně komponovat. Následně mohou tyto podněty také výtvarně zpracovat. Je důležité, aby žáci při tvorbě netradičních hudebních nástrojů volili takové postupy, které jsou přiměřené jejich schopnostem a dovednostem. Můžeme se inspirovat příklady, které jsou dílem studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Také oni měli možnost sbírat a následně si vybírat ze společně nashromážděných materiálů a tvořit díla individuálně nebo spolupracovat na složitějších objektech ve dvojicích. Ke spojování a dotváření měli využívat co nejjednodušší postupy tak, aby je eventuálně zvládali žáci na prvním stupni základní školy. Je třeba zmínit, že by žáci (ale i učitelé) měli mít před takto koncipovanou aktivitou zkušenosti s tvarováním materiálu, ale též se střiháním, lepením, svazováním, přivazováním, šitím apod., aby si sami mohli volit postup, který odpovídá jejich záměrům (uplatnění subjektivity) a manuálním schopnostem a dovednostem.



Foto: H. Stadlerová

Tvorbu jednoduchých rytmických nástrojů je možné realizovat i s dětmi mladšími, což můžeme ilustrovat na realizované aktivitě se žáky prvního ročníku (ZŠ a MŠ Husova, Brno). Jednoduché rytmické hudební nástroje byly vytvořeny z papírových talířků a roliček od toaletního papíru. Do tvarů sešitých sešívačkou byla

nasypaná rýže, kukuřice, fazole, hrách aj., povrch objektů byl výtvarně dotvářen kresbou. Vznikly originální hudební nástroje, které se lišily nejen výtvarnou formou, ale i zvuky, které vydávaly. Aktivita byla ukončena improvizovaným rytmickým doprovodem zpěvu oblíbených lidových i umělých písní. Můžeme říci, že v sobě obsáhla daná pracovní činnost, která byla prováděna dle určitého postupu (tvary se od sebe nelišily), jednoduchou výtvarnou aktivitu (dotváření objektu jedinečnou kresbou) a byla završena činností hudební.



Foto: D. Taylor

Pokud zhodnotíme přínos popsaných aktivit, v rámci tvůrčího procesu se projevily vlastní nápady žáka, jeho tvořivost, zároveň se utvářely jeho konkrétní dovednosti, např. dovednost plánovat postup úkonů, dovednost směřovat k uskutečnění cíle, aktivně vyhledávat prostředky k vlastní seberealizaci. Samotná tvorba hudebních nástrojů podpořila rozvoj technického myšlení a manuální zručnosti dítěte (význam při rozvoji hrubé i jemné motoriky), hudební i výtvarnou tvořivost, rozvíjela tedy kompetenci pracovní, ale též kompetenci k učení. V rámci tvůrčího procesu nastávaly i situace vyžadující kompetenci k řešení problémů a komunikaci, která pracovní proces i problémové situace provázela. Žáci si přirozenou cestou utvářeli respektující vztah k práci, uvědomovali si vynaložené úsilí pro dosažení kvalitního výsledku, odpovědnost za vlastní kvalitu svých i společných výsledků práce. Z hudební problematiky mohli žáci získat a v praxi si ověřit např. poznatky z oboru akustiky, organologie, hudební nauky a teorie, stejně tak mohli rozvíjet vlastní hudební schopnosti, dovednosti a kreativitu skrze improvizaci a prvky elementárního komponování. Tvorba umožnila žákům zažít vlastní úspěch související s hudebním, ale i výtvarným vyjádřením. Tvořivé aktivity v mezioborovém pojetí hudební výchovy a výtvarné výchovy mohou být inspirovány hudbou a hudebními nástroji, které jsou spojovány s určitým kulturním prostředím, kde dochází k propojení a uplatnění kompetencí sociálních, personálních a občanských. Nabízí se také praktické využití vyrobených nástrojů v hodinách hudební výchovy či jiných školních, ale i mimoškolních aktivitách.

Mezioborové aktivity se mohou být dále rozvíjeny v rámci dlouhodobých projektů s tematikou *Krajina, příroda a člověk*. V případě venkovské školy, jakou je MŠ a ZŠ Příbram na Moravě, jsou děti v těsnějším kontaktu s přírodou, mají mnoho příležitostí aktivně poznávat místo, kde žijí. Mohou se inspirovat členěním krajiny, místním zemědělstvím, vzhledem obce. Mohou zkoumat, jaké osobnosti v obci žili nebo žijí. Z pozice vlastního pozorování a zkušeností mohou komentovat zásahy člověka do přírody, popisovat, jak je obdělávaná půda místními zemědělci apod. Na základě popisu reálných rostlin a plodů si uvědomit, které rostou na místních polích. Klasy kukuřice, obilovin, makovice aj. přírodniny, které si nasbírají, mohou posloužit jako výtvarný materiál nebo netradiční instrument pro výtvarné experimenty.

Žáci např. společně řešili plochy „políček“ (velký formát rozčlenili kresbou), sdíleli své poznatky, komentovali zážitky ze společné tvorby. Nebáli se experimentovat nejen s otisky přírodnin, ale i dalších materiálů (papír, textil, prostříhaný molitan aj.), které jim připomínaly konkrétní plodiny.



Foto: H. Stadlerová

I když se ve vesnici nacházejí tabule, které přibližují historii i současnost obce, mnohé informace, které přinášejí, jsou dětem neznámé. Proto netušily, proč mají zkoumat právě kmín. I když patří k nejznámějšímu a nejpoužívanějšímu koření, a to nejen v české kuchyni, žáci o něm neznali žádné informace. Nejdříve měli příležitost vnímat jeho vůni, zkoumali ho hmatem, dozvěděli se, že má i léčebné účinky. Byli překvapení, že se v okolí Příbrami ve středověku pěstoval, proto se začali zajímat, jak rostlina vypadá, mohli si také uvědomit, že u nás existují regiony, kde se kmín stále pěstuje.

Tvorba se odehrávala v rovině experimentů. Nejprve žáci do plochy naspaného rozprostřeného kmínu kreslili prstem jednoduché tvary. Tyto kresby byly postupně zaznamenávány digitálním fotoaparátem. (Nabízí možnost dále s fotografií pracovat, přetvářet ji v počítači, nebo ji vytisknout a dotvořit kresbou).



Další záznamy proměňující se kompozice vznikaly prostřednictvím frotáží.

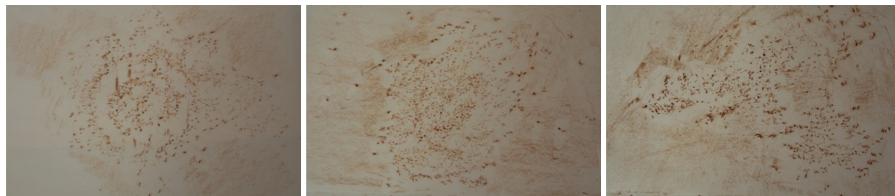


Foto: H. Stadlerová

Následoval kresebný záznam představy rostliny (děti ji nikdy neviděly, představovaly si, jak může kmín vypadat). Limitovaná barevnost podpořila uvažování dětí o tvaru. I proto jsou jednotlivé kresby jedinečné.



Foto: H. Stadlerová

Děti také spontánně sdělovaly, že budou mít na oběd kmínovou polévku, další si vzpomněly, že se kmín přidává do dalších pokrmů. Jejich zájem by mohl vyústit v další aktivitu – vytvoření společného díla – Příbramské kmínové kuchařky. Výtvarně by děti mohly reagovat na to, jak koření voní a chutná. I tyto smyslové podněty mohou být inspirací pro výtvarnou tvorbu (např. abstraktní malbu). Je možné malovat i silným vývarem z kmínu, nebo dotvářet skvrny na papíru

či textilním podkladu a výtvarně zkoumat, co namalovala „kmínová polévka“ nebo „kmínový čaj“ (dotváření náhodně vzniklých barevných ploch kresbou). Kmínem by také bylo možné rozezvuchit originální rytmické nástroje, žáci mohou použít i další dostupné materiály, které získají ve svém okolí. Mohou je použít při zpěvu písničky „Kmínek“, kterou zkomponovala Daniela Taylor (metodický postup nácvičku písně a další práce s písní, partitura písně s rytmickým doprovodem viz příloha).

Naznačeným konceptem chceme prokázat přínos umění a kultury v povinném vzdělávání, ale také poukázat na málo využívaný potenciál hudební a výtvarné výchovy, které jsou stále vnímány jako méně důležité předměty. Prostřednictvím pozitivních zážitků, které by měly výtvarné a hudební činnosti provázet, a nabídkou mezioborových projektů tak můžeme u dítěte probouzet aktivní zájem o poznání světa, jehož je kultura a umění nezastupitelnou součástí.

Použitá literatura, doporučené odkazy a publikace k tématu

NOVÁKOVÁ, P. Vlastnoruční výroba hudebních nástrojů a jejich využití v hodině hudební výchovy na základní škole [online]. Brno, [cit. 2018-11-30]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/o8hid/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Daniela Taylor, Ph.D.

KOZÁKOVÁ, M. Výtvarné lekce inspirované malířem Rudolfem Filou. [online]. Brno, [cit. 2018-11-30]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

STADLEROVÁ, H. a kol. ZOP Zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání. Brno: MU Brno, 2010. 250 s. ISBN 978-80-210-5399-1.

www.drumben.cz - metodické kurzy Jak používat DRUMBEN, multifunkční didaktickou pomůcku.

<http://jakhudebku.blogspot.cz/2016/05/spachtle-aneb-za-malo-penez-iii-aktivni.html> <https://buggyandbuddy.com/wp-content/uploads/2013/03/g.jpg>

<http://donsmaps.com/images20/bullroarerIMGPO440.jpg>

<http://www.emaproject.eu/images/bullroarers/01-Bullroarer-of-wood.jpg>

<http://www.uilenelf.nl/3560-5866-thickbox/klanktrommel.jpg>

<https://www.stepbystepeikaiwa.jp/wp-content/uploads/2017/08/make-a-kalimba-010.jpg> http://4.bp.blogspot.com/_gggInARkQUs/TFRfPLoZdtI/AAAAAAAAA1Y/OjkWWPNURIY/s1600/Orffabet+002.JPG

<https://www.cabaneaidees.com/wp-content/uploads/2015/06/piano-pouce.jpg>

http://3.bp.blogspot.com/_OvkXlKyAmo0/TNomhD9KcoI/AAAAAAAAABdc/bZok1M0FXXY/s1600/IMG_5387.JPG

<https://i.pinimg.com/736x/04/33/06/043306cbfb0a08a78345de2830f2ad2e.jpg>

<http://cdn.wonderfuldiy.com/wp-content/uploads/2014/10/outdoor-music-station-1.jpg>

COUFALOVÁ, M. – MEDEK, I. – SYNEK, J. Hudební nástroje jinak. Netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů. Brno, JAMU 2013.

RVP ZV 2017 <http://www.msmt.cz/file/41216/>

<https://inkluzeo.upol.cz/site/events/slyset-jinak-vyroba-netradicnich-hudebnich-nastroju-pro-zs-a-ms-praminek-brno/>

2.4 Zaměřeno na aktéry vyučovacího procesu

Po sdílení zkušeností s výukou zvolených témat, prezentování návrhů a pilotováním nových postupů jsme v další fázi klíčové aktivity zaměřili pozornost na specifika, potřeby a rozvoj aktérů vyučovacího procesu.

2.4.1 Zaměřeno na žáka

Za významnou činnost klíčové aktivity jsme považovali vypracovávání kazuistik, které měly učitelům pomoci nahlédnout na problémy žáků v širším kontextu: psychologie, speciální pedagogiky a také prováděcích předpisů právní úpravy vzdělávání. Pro lepší zvládnutí tohoto úkolu byl učitelům nabídnut metodický seminář pro zpracování kazuistik.

Metodický seminář pro zpracování kazuistik

Intervize, supervize konkrétních situací v pedagogické praxi lektori Z. Němec, P. Presslerová

Byly představeny modelové situace z hlediska rizikového, problémového chování s ukázkami dobré praxe. Na seminář navazovaly individuální konzultace účastníků s pracovníky pedagogicko-psychologického základu podle volného výběru učitelů tak, aby učitelé měli možnost ujasnit si podobu portfoliem vyžadované kazuistiky žáka a konzultovat ji s odborníkem.

Výstupem práce v této fázi klíčové aktivity KA3 bylo sestavení kazuistiky, díky

které se měl učitel zorientovat ve vybraném problému. Součástí sestavení kazuistiky byla analýza faktorů, reflexe odborného stanoviska k situaci a návrhy možného řešení. Uvádíme formulář s instrukcemi k vypracování kazuistiky, které považujeme za inspirativní nástroj pro práci s problémovými situacemi.

KAZUISTIKA – doporučená osnova

Věk žáka:
Ročník:
Stručný popis problémové situace: <i>Zde stručně popište, s jakými problémy se u žáka setkáváte (koresponduje s tím, proč jste si tohoto žáka pro kazuistiku zvolili), event. jak dlouho a v jaké frekvenci se tyto problémy u žáka objevují. V zájmu anonymizace údajů označujte žáka fiktivním křestním jménem.</i>
Zdravotní postižení nebo znevýhodnění: <i>Zde uveďte, zda má žák diagnostikované nějaké postižení (i třeba poruchy učení typu dyslexie, dysgrafie, nebo poruchy pozornosti typu ADHD apod.) a jak závažného charakteru; uveďte zde ale i případné dlouhodobé nebo i dočasné onemocnění (alergie, astma, psychická/psychiatrická dg. apod.). Za zmínku stojí cokoli, co souvisí se zdravotním stavem žáka a může mít vliv na jeho chování.</i>
Rodinné zázemí: <i>Uveďte ty charakteristiky z rodinného zázemí, které mohou mít vliv na školní úspěšnost a chování žáka (např. rodina úplná/neúplná, nakolik rodiče žáka podporují při školní přípravě, odlišná národnost nebo kulturní příslušnost rodiny, používání odlišného mateřského jazyka, problémová socioekonomická situace rodiny apod.).</i>
Sociální zapojení žáka do kolektivu: <i>Stručně popište, jak se žák zapojený do kolektivu jeho spolužáků (zda vychází se spolužáky, má/nemá kamarády, jak reaguje na ostatní ve skupině apod.).</i>
Chování a znalosti žáka v mém předmětu: <i>Stručně popište, jak se žák chová a jaká je jeho úroveň znalostí v předmětu (předmětech), který (které) vyučujete. Dle potřeby také uveďte, na jaké nedostatky zde narazíte.</i>

Podpůrná opatření, která jsou žákovi poskytována: *Stručně popište, jaká podpůrná opatření jsou už žákovi poskytována - ať už jde o oficiální podpůrná opatření na doporučení PPP/SPC (podpora asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, pedagogická intervence apod.) nebo i podporu mimo rámec doporučení poradenského zařízení.*

Návrh opatření, řešení: *Popište, jaká jsou navrhována opatření pro zefektivnění další práce s žákem (event. pokud zpracováváte kazuistiku žáka, se kterým jste pracovali v minulosti, uveďte, jaká opatření jste realizovali) + jaká ještě jiná, další, dosud nerealizovaná opatření by mohla přicházet v úvahu*

Obsahovou analýzu a reflexi 22 kazuistik zpracovaných učiteli provedli členové týmu pedagogicko-psychologického základu P. Presslerová a Z. Němec a spolu vyučujícím společenských věd R. Holceplem ji publikovali jako empirickou studii Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rozvoji občanských a sociálních kompetencí pohledem učitelů v časopise *Přegramotnost a gramotnost ve vzdělávání*. Uvádíme shrnutí tohoto výstupu, která považujeme za inspirativní.

Nejčastěji učitelé popisovali práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování, objevovali se také kazuistiky žáků se sociálně podmíněným znevýhodněním. V interpretaci byly kazuistiky členěny na tři základní části: 1. východiska, zahrnující celkové bariéry a obtíže ve vzdělávání žáka, rodinnou anamnézu; 2. charakteristiku sociálního zapojení žáka do kolektivu třídy; popis chování, znalostní úroveň a problémů žáka v rámci výuky v předmětech zaměřených na rozvoj občanských a sociálních kompetencí; 3. řešení, shrnující stávající podpůrná opatření a také návrhy dalších, dosud nerealizovaných možností intervence (Presslerová, P. Němec, Z. Holcepl, R., 2019). S popisem stávajících opatření si zúčastnění pedagogové poradili bez problémů, jednalo se zejména o popis individualizace práce ve výukových metodách a charakteristiku podpůrných opatření poskytovaných na základě diagnostiky žáka a následného doporučení od školského poradenského zařízení. Nejčastěji se v kazuistikách objevovala podpora zajišťovaná asistentem pedagoga, kterou čerpalo devět popisovaných žáků, pro sedm žáků měli učitelé zpracované individuální vzdělávací plány, šest žáků se vzdělávalo s využitím plánů pedagogické podpory a u pěti žáků probíhala pravidelná pedagogická intervence a pět žáků docházelo na školou organizované doučování. Je tedy zřejmé, že jak systém podpůrných opatření zaváděných

v českých školách od roku 2016, tak i podpora škol z fondů Evropské unie prostřednictvím tzv. „šablon“, mají při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velký význam.

Z kazuistik také vyplývá, že učitelé vnímají jako zásadní téma propojení rodinné a školní socializace. Některé kazuistiky ilustrovaly situaci, kdy jsou rodinné hodnoty „nekompatibilní“ s těmi, které se snaží rozvíjet a předat škola. Jako významné téma se také ukázalo očekávání rodiny ve vztahu k znalostem a výsledkům jejich dítěte a jejich případný tlak v tomto směru. Tyto zájmy rodiny byly pak v souladu i s mírou a intenzitou spolupráce s učitelem a jejich případnou participací na hledání individuálních, i poněkud originálních řešení. Zapojení učitelé využívají mnohá standardní podpůrná opatření: asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán, doučování, úpravy testů, apod. Práce s učiteli v rámci projektu dala pedagogům možnost nahlédnout „pod pokličku“ způsobům podpory žáků a nechat se inspirovat jedinečným pedagogickým zápallem, empatií i porozuměním pro potřeby zejména adolescentních žáků.

Autoři článku doporučují kazuistický materiál za velmi podnětný, a to zejména pro možnou změnu náhledu na inkluzivní vzdělávání. Zpracování kazuistik dává učitelům příležitost celostního pohledu na popisovaného žáka, možnost reflektovat plasticky širší kontext jeho vzdělávacích potřeb, včetně zapojení rodiny i vrstevníků. V neposlední řadě může sloužit i jako nástroj autoevaluace a sebereflexe pedagoga (Presslerová, P. Němec, Z. Holcepl, R., 2019).

Pro učitele může být podnětným zaměřit pozornost nejen na problémy žáků, ale na základě konstruktivistických přístupů na dosavadní zkušenosti žáků a jejich případnou konceptualizaci. Svoji zkušenost se zjišťováním žákovských prekonceptů prezentovala H. Hejlová z týmu pedagogicko psychologické přípravy UK.

Workshop: **Sociální kompetence u žáků v závěru primární školy**

Helena Hejlová představila pracovní listy s úryvky komiksů využívané ke *Zjišťování žákovských prekonceptů v oblasti řešení sociálních konfliktů*. Účastníci sami s pracovními listy pracovali a porovnávali svá řešení s řešením žáků 5. ročníku ZŠ. Reflekovali své zkušenosti a představy o sociálních kompetencích žáků na začátku 2. stupně a porovnávali je s výsledky prezentované výzkumné sondy.

Dílna v závěru reflektovala diagnostickou a evokační funkci pracovních listů.

2.4.2 Zaměřeno na učitele

Za velký problém učitelské profese považujeme emočně náročné situace a dlouhodobou frustraci, pokud učitelé těchto situací zažívají více a nedokáží s nimi pracovat. V rámci této fáze měli učitelé pod vedením lektorky příležitost reflektovat prožívání situací s problémovým chováním žáků.

Workshop: **Práce učitele s problémovým chováním žáků**

Pavla Presslerová z PedF UK v rámci workshopu prezentovala modelové situace problémového chování žáků, zadala účastníkům úkol na dané chování reagovat, ukazovala různé způsoby reakcí spolužáků a učitelů a poukazovala na jejich důsledky. Vedle řešení konkrétních situací byl workshop zaměřen na prožívání učitele. Lektorka nabízela různé možnosti uvědomování a vyjadřování emocí učitelů a ukazovala na způsoby práce s emocemi pro udržení duševní hygieny.

Učitelovo pojetí výuky

V rámci fáze zaměřené na aktéry měli učitelé příležitost na základě nabídnutých otázek reflektovat vlastní pojetí výuky výchovy k občanství. Vycházeli jsme z konceptu subjektivních teorií učitelů (Janík, 2005a). Subjektivní teorie učitelů jsou definovány jako ustálené implicitní konstrukty učitelovy mysli, které se projevují ve výukových situacích, a to s různou intenzitou. Podobně jako „skutečné vědecké“ teorie mají potenciál vysvětlovat či předpovídat realitu výuky. Utvářejí se na základě praktických zkušeností a organizují poznání do struktur podobných vědeckým teoriím. Ve vztahu učitelů k vědeckým teoriím se podle Janíka často odráží postoj, že se jedná o teorie přinesené zvenku z „druhé ruky“. Učitelé disponují vnitřními teoriemi, které si vytvořili sami na základě vlastních zkušeností. Atribut subjektivní zdůrazňuje individuálnost poznání (Janík, 2005a). Důvodem, proč se subjektivními teoriemi učitelů zabývat, je snaha popsat a uspokojivě vysvětlit učitelovo každodenního jednání a samozřejmě také hledání možností, jak je proměňovat (Janík, 2005a).

Struktura otázek pro reflexi učitelova pojetí výuky

- Co vy sami za sebe považujete za nejdůležitější cíle výchovy k občanství?
- Jaký má být podle vašeho přesvědčení občan, ke kterému ve výuce směřujete?
- Co považujete za nezbytné k dosažení „svého“ cíle OV?
- Jaké postupy považujete na základě vlastní zkušenosti za nejúčinnější?
- Od jakých didaktických postupů jste ustoupili a proč?
- Co považujete za specifika práce učitele výchovy k občanství?

- Co máte na práci učitele občanské výchovy rádi?
- Co považujete na práci učitele OV za nejobtížnější?
- Na jaké situace musí být podle vás učitel OV připraven?
- Co byste v současném pojetí výchovy k občanství v RVP i v realitě školy rádi změnili?

Odpovědi byly kvalitativně analyzovány, popis, porovnání a typologizace různých přístupů k výuce výchovy k občanství byly publikovány v empirické studii Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“ v časopise *Přegramotnost a gramotnost ve vzdělávání* (Dvořáková, M. Pajpachová, V., 2019) Uvádíme shrnutí tohoto výstupu, která považujeme za inspirativní.

V analyzovaném materiálu jsme jako výraznější proměnné identifikovali

- **význam znalostí** ve výchově k občanství: znalostní pojetí a kompetenční pojetí předmětu
- **vztah k frontální výuce:** frontální výuka jakou součást repertoáru organizačních forem oproti odmítání frontální výuky jako neúčinné a demotivující.
- **práce s postoji:** jako součást výchovy k občanství, která je pro učitele nejvíce atraktivní. Názory učitelů se lišily ve způsobu práce s postojí, zejména v míře vlastního „vědomého“ působení na žáky.
- **podpora aktivity žáků:** téma aktivního občanství se objevovalo ve všech případech, rozdílem byl způsob, jakým aktivní občanství chtějí učitelé podporovat a co za aktivní občanství pokládají, od získávání znalostí, dovedností a postojů, které jsou pro aktivní občanství nutným předpokladem po závazek učitele být žákům příkladem v konkrétních situacích ve škole i mimo školu

Konzistentní s pojetím subjektivních cílů se jeví i vyučovací postupy, prezentované při setkávání společenství praxe. Pro všechny učitele je typické zaujetí a vysoké nasazení vyučujících pro předmět. Charakteristiky jako různorodost postupů ve výuce, význam interakce s žáky a možnost práce s postojí byly učiteli uváděny jako důvod, proč tento předmět učí rádi (Dvořáková, M. Pajpachová, V., 2019).

2.4.3 Setkání vertikální skupiny zaměřeno na aktéry

Při setkáních společenství ve vertikální skupině se účastníci hlásili podle svých preferencí do různých seminářů, v modulu občanské a sociální kompetence byly jako přínosné pro praxi hodnoceny semináře:

- Zbyňka Němce: Kompetence asistenta pedagoga a nastavení jeho spolupráce s učitelem
- Hany Sotákové: Učitel – syndrom vyhoření součást učitelské profese
- Pavly Presslerové: Problémové chování žáků ve výuce
- Veroniky Laufkové, Jaroslava Simonová: Formativní hodnocení

Učitelé pozitivně reagovali na témata seminářů, živě diskutovali nad výzvami a problémy pedagogických projektů, sdíleli a reflektovali podněty ze semináře k syndromu vyhoření.

V souvislosti s tématem inkluze učitelé diskutovali vlastní zkušenosti a porovnávali je s podněty ze semináře k problémovému chování žáka.

3 Klíčová aktivita 4 Mentoring ve Společenství praxe

Setkání vertikální skupiny bylo zaměřeno na obecné principy, metody a strategie mentoringu, předávání zkušeností při řešení problémových situací, hledání různých variant řešení, poskytování zpětné vazby a podpory v osobním rozvoji. Semináře byly doplněny o podporu v profesním růstu a zvyšování metodických dovedností učitelů v daných tématech výzvy. Součástí práce učitelů v semináři byly reflektivní techniky (vedení portfolia, reflektivní deníky, práce s videonahrávkami výuky, uplatňování metodiky 3A a metody Lesson study).

Další informace k postupu jsou dostupné na <http://pages.pedf.cuni.cz/sc25/ka04-mentoring-ve-spolecenstvi-praxe/>

- Jaroslava Simonová: seminář Akční výzkum ve Společenství praxe
- Karel Starý, Veronika Laufková: seminář „Mentoring ve Společenství praxe“

Oboroví didaktici a pracovníci pedagogicko-psychologické přípravy spolu se zúčastněnými učiteli diskutovali přínos seminářů, učitelé oceňovali praktické pojetí seminářů, porovnávali své dosavadní představy pokračování v projektu s novými přístupy. Reflektovali vlastní zkušenosti s mentoringem a přístupy v hodnocení. Formulovali hlavní výzvy jednotlivých fází projektu.

Učitelům – mentorům byla nabídnuta osnova ke zpracování záznamu o profesním růstu a následná konzultace s H. Hejlovou z týmu pedagogicko-psychologické přípravy UK. Osnova je zaměřena na konkrétní událost, kterou učitel – mentor vnímá jako podnět k profesnímu posunu.

Osnova pro zpracování záznamu o profesním růstu

Výukový problém, který jsem musel/a řešit: *Jaký problém při vyučování určitému předmětu nebo tématu jsem v poslední době identifikoval/a, v jakém ročníku, v jaké fázi osvojování učiva žáky – expoziční, procvičovací, zpětnovazebná, apod.? Jak vyjádřit důležitý, klíčový, podstatný dotaz, jehož zodpovězení by mohlo pomoci problém uchopit a rozklíčovat? Dotaz byl buď položen v aktuální době trvání problému, nebo si ho pokládám nyní zpětně.*

Porozumění problému neboli hledání odpovědi na důležitou otázku: *Týká se*

problém spíše mého způsobu výuky; je problém spíše v povaze učiva vzhledem k možnostem žáků; je problém spíše v nezájmu žáků o učivo; je problém spíše ve faktorech mimo učitele, žáky a učivo? Co jsem dělal/a, abych pochopil/a, v čem je původ problému; např. se s někým poradit, nastudovat související odborné téma, hledat jinou strategii výuky nebo jiné metody, apod.? Co mi pomohlo problém řešit?

Změny v mé výuce a jejich reflexe: Co jsem zkoušel/a dělat ve výuce jinak, jaká jsem měl/a očekávání, jaké byly reálné výsledky a jaké proto mám důkazy? Co bych po této zkušenosti ještě potřeboval/a dozvědět nebo udělat, abych byla na podobné typy problému připraven/a, případně jim předcházet/a?

Na společném jednání modulu se sešli učitelé a oboroví didaktici. Reflektovali přínos seminářů a navrhovali možnosti spolupráce se studenty, prodiskutovali varianty možných témat akčního výzkumu, identifikovali výzkumné otázky a hledali vhodné nástroje hodnocení.

V individuálních konzultacích se upřesňovala témata akčních výzkumů, účastníci navrhovali varianty, které prodiskutují se studenty. Oboroví didaktici sledovali odbornou stránku řešené problematiky, sestavovali možné zdroje pro přípravu studentů.

Jednání se již účastnili někteří studenti, kteří se svými mentory konzultovali možnosti spolupráce.

Sestavené týmy pro akční výzkum modulu OSK za UK Praha:

- Mentor: Luisa Scharnaglová ZŠ Poláčkova P4
- Student: Josef Jiříšta
- Navržené téma: Vrstevnické hodnocení žáků v hodinách výchovy k občanství
- Konzultace: P. Presslerová

- Mentor: Marta Mutiová ZŠ Sázavská P2
- Student: Tereza Sanetníková
- Navržené téma: Spolupráce žáků s různými znevýhodněními v hodinách výchovy k občanství
- Konzultace: Z. Němec

- Mentor: Simona Vlčková ZŠ Radlická P5

- Student: Jan Sumcov
 - Navržené téma: Schopnost žáků debatovat při práci s kontroverzními tématy v hodinách výchovy k občanství
 - Konzultace: Z. Zicha, H. Havlůjová
-
- Mentor: Veronika Pajpachová Malostranské gymnázium P1
 - Student: Anna Churáčková
 - Navržené téma: Ověřování postupů ke zvýšení motivace studentů v hodinách výchovy k občanství.
 - Konzultace: M. Dvořáková
-
- Mentor: Benedikt Pinc ZŠ Vratislavská P2
 - Student: Filip Novotný
 - Navržené téma: Vrstevnické hodnocení žáků v hodinách výchovy k občanství
 - Konzultace: Z. Zicha

Sestavené týmy pro akční výzkum modulu OSK za TUL Liberec:

- Mentor: Petra Slámová
 - Studentky: Kateřina Podařilová, Denisa Tobaříková
 - Navržené téma: Akční výzkum obsahového zaměření třídnických hodin z pohledu žáků
 - Konzultace: Michal Podzimek, M. Nišpanská
-
- Mentor: Karel Minařík
 - Studentky: Michaela Šindelková, Lucie Holden
 - Navržené téma: Akční výzkum obsahového zaměření třídnických hodin z pohledu učitelů
 - Konzultace: Michal Podzimek,

Sestavené týmy pro akční výzkum modulu OSK za JČU České Budějovice:

- Mentor: Radek Holcepl
 - Studentky: Klára Janebová
 - Navržené téma: Akční výzkum obsahového zaměření třídnických hodin z pohledu učitelů
 - Konzultace: H. Pavličíková, A. Nohavová
-
- Mentor: Lucie Royt Jochmanová
 - Studentky: Vojtěch Pacholík

- Navržené téma: Akční výzkum obsahového zaměření třídnických hodin z pohledu učitelů
- Konzultace: H. Pavličíková, A. Nohavová

Sestavené týmy pro akční výzkum modulu OSK za MU Brno:

- Mentor: Eva Studená
 - Student: Jan Otáhal
 - Navržené téma: Dodržování pravidel jako prevence problémů s kázní ve výuce výchovy k občanství.
 - Konzultace: Radim Štěrba
-
- Mentor: Eva Studená
 - Student: Michael Folprecht
 - Navržené téma: Sebehodnocení jako nástroj osobního růstu žáka
 - Konzultace: Radim Štěrba
-
- Mentor: Petra Dvořáková
 - Studentka: Klára Šrámková
 - Navržené téma: Identifikace postupů pro vyšší efektivitu výuky výchovy k občanství.
 - Konzultace: Radim Štěrba

4 Klíčová aktivita 5 Akční výzkum v základních a středních školách

Učitelé – mentoři i studenti byli na začátku KA 5 seznámeni s následujícím principy práce při akčním výzkumu.

V rámci akčního výzkumu učitel – mentor identifikuje problém, s využitím konzultací s akademickými pracovníky probere návrhy postupů změn ve výuce, následně ve spolupráci se studentem navržený postup nebo změnu aplikují a společně sledují její úspěšnost.

Od mentora v akčním výzkumu očekáváme, že se zúčastní úvodního semináře v listopadu 2018, na kterém budou představeny základní charakteristiky akčního výzkumu. Poté mentor identifikuje problém či oblast potenciální změny, na nichž by chtěl pracovat a ve kterých by se chtěl ve vzájemné spolupráci s akademiky didaktikem nebo pracovníky pedagogicko-psychologického základu posunout (zlepšit výuku obecně či v určitém tématu, zavádět inovativní metody a formy výuky, podporovat pozitivní klima ve třídě, zlepšit podporu poskytovanou určitému konkrétnímu žákovi či skupině žáků, pracovat na kvalitě poskytované zpětné vazby žákům, případně zavádění formativního hodnocení aj.). Akademičtí pracovníci v roli konzultantů spolupracují především se „svým“ studentem na odpovídajícím prostudování teoretického zázemí problému. Konzultují konkrétní odborné problémy v průběhu akčního výzkumu a mohou pomáhat studentovi sledovat a dokumentovat dění v hodinách a spolu se studenty hledat cesty uchopení a popsání identifikovaného jevu, i možných způsobů řešení. Společně zpracují projekt (tzv. akční plán), který zahrnuje jak identifikaci tématu (problému), tak i možné metody dokladování počátečního stavu a potenciálu změny ve školní realitě na konci projektu. Navrženou změnu pak bude student s reflektivní podporou mentora a akademických pracovníků realizovat. Průběh intervence budou s pomocí podpůrných pracovníků projektu dokumentovat, vyhodnocovat a navrhopvat případné úpravy navržených aktivit.

Výstupem spolupráce dvojice bude prezentace spolupráce učitele – mentora a studenta na závěrečné konferenci 21. 6. 2019, kde tandemy představí identifikovaný problém či oblast, na kterou se zaměřili (případně i jeho zdokumentování pomocí získané evidence), dále intervenci, ke které se dvojice rozhodla a realizovala ji, a následně získané doklady o tom, zda se jim zvolená cesta osvědčila

a interpretace těchto zjištění (v čem se osvědčila, co se jim jeví jako funkční), zvláště s důrazem na osobní přínos pro zúčastněné studenty či žáky.

Celkem proběhlo 12 akčních výzkumů na čtyřech univerzitách. Obecně lze akční výzkumy charakterizovat tak, že se zaměřovaly na podporu spolupráce žáků ve výuce, pozitivního klimatu obecně – prevence problémů schopnosti sebehodnocení a vrstevnického hodnocení žáků zapojení žáků se speciálními potřebami do výuky OV propojení výchovy k občanství s praktickým životem a zvýšení vnitřní motivace v hodinách rozvoj didaktických dovedností ve smyslu organizace práce pro plnění stanovených cílů.

TU Liberec – Dva výzkumy pozorování třídnických hodin z pohledu žák a učitelů, analýza jejich cílů a postupů, vnímání TH žáky a učiteli, hledání náplně TH, která by lépe odpovídala jejich cílům ve smyslu – **podpory pozitivního klimatu**, prevence problémů spíše než jejich „hašení“.

UK – Ve dvou akčních výzkumech **podpora práce ve skupinách** a rozvoj schopnosti **vrstevnického hodnocení** ve třídách, kde spolu žáci spolupracovat nechtějí.

MU – Zkoumání postupů **sebehodnocení** žáků ve výuce, návrh postupu práce s chybou, zohlednění afektivního hlediska sebereflexe pro osobnostní rozvoj.

JU – Hledání možností **zapojení** žákyně se speciálními potřebami – pozorování vybrané žákyně, sledování její práce v hodinách, komunikace s asistentem a spolužáky a hledání možností jak podpořit její zapojení do výuky a obecně lepší vztahy ke spolužákům.

UK – Hledání možností **zapojení** do výuky žáků se sociálním znevýhodněním, zvyšování jejich **motivace** dokončovat zadané úkoly

UK – Hledání postupů, jak zvyšovat **motivace** pro práci v hodinách OV na osmi-letém gymnáziu, kde žáci pracují v „důležitějších“ předmětech a už jim „nezbývá“ energie.

MU – Ve dvou výzkumech rozvíjení konkrétních **didaktických dovedností** pro větší efektivitu výuky

Podrobnější popis práce jednotlivých týmů

Akční výzkum: Identifikace postupů pro vyšší efektivitu výuky výchovy k občanství.

Petra Dvořáková, Klára Šrámková

Během výukových praxí se studenti/začínající učitelé potýkají s problémem zvládnutí naplánovaných cílů, zejména pokud se nedaří realizovat naplánované aktivity z důvodu nedostatku času. Díky tomu dochází k narušení struktury plánované hodiny, kdy nedokončená vyučovací hodina nemá pro žáky jasný cíl. Z dlouhodobého hlediska by tento problém vedl k nedodržení tematického plánu a nesplnění požadovaných výstupů. Hlavní příčinou tohoto problému bývá nedostatečné vypracování plánu vyučovací hodiny, absence časového plánu nebo nedodržení časového limitu na jednotlivé aktivity. Cílem akčního výzkumu bylo zkvalitnění příprav vyučování a důslednější sledování časového rozvrhu hodiny, výstupy z výzkumu jsou uvedeny v prezentaci (Dvořáková, P., 2019)

Akční výzkum: Dodržování pravidel jako prevence problémů s kázní ve výuce výchovy k občanství.

Eva Studená, Jan Otáhal

Problematika „kázně ve třídě“ je již dlouhodobě reflektována v odborné literatuře, zabývající se hledáním jejích příčin a snahou o prevenci. Mezi příčiny lze zařadit např. faktory biologické, sociální, situační a jejich vzájemné kombinace. Stejně jako existuje komplexnost příčin, je také nutné přistupovat komplexně řešení a prevence nekázně, které může učitel ovlivnit. Jedním z východisek pro řešení nekázně je stanovení a následné dodržování pravidel chování ve třídě. Proto jsme se zde zaměřili na problematiku jasného stanovení a dodržování pravidel chování během vyučování. Postup akčního výzkumu a jeho vyhodnocení je dostupné v prezentaci (Studená, 2019a)

Akční výzkum: Sebehodnocení jako nástroj osobního růstu žáka

Eva Studená, Michael Folprecht

Žákovskou sebereflexi lze pojímat jako sebehodnotící činnost zaměřenou na proces své vlastní práce a její výsledky. Žák by měl být schopen poučit se ze svých vlastních chyb, tzn. nalezení jejich příčin spojených s jejich odstraněním, nápravou. Je to tedy součást jeho osobního růstu, rozvoje osobnosti zahrnující kromě znalosti také vnitřní uvědomění si nedostatků, tzn. afektivní rovinu. V rámci akčního výzkumu jsme se zaměřili na výběr a následné ověření sebereflektivních postupů. Vyhodnocení přínosu těchto postupů je dostupné v prezentaci (Studená, 2019b)

Akcční výzkum: Zapojení žákyně se specifickými vzdělávacími potřebami do výuky občanské výchovy

Lucie Royt – Jochmannová, Vojtěch Pacholík

Jednalo se o výzkum možností zapojení žákyně 7. ročníku základní školy, které byla na doporučení pedagogicko-psychologické poradny přiřazena asistentka. Základními problémy žákyně byly: pomalé řešení úkolů, tělesná neobratnost, malá samostatnost, potíže s porozuměním zadaným úkolům (nejen v hodinách OV).

V první fázi akčního výzkumu byla sledována a následně popsána charakteristika žákyně, včetně jejích základních znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Pozornost byla věnována rovněž přístupu žákyně k plnění školních povinností a ke školnímu kolektivu. V další etapě akčního výzkumu se student soustředil na spolupráci žákyně s asistentkou pedagoga, důležitou součástí této etapy byly i výsledky pozorování studenta a jeho zaměření na subjektivní pocity, které v něm aktivity a chování sledované žákyně vyvolávaly.

Třetí fází akčního výzkumu se pak stala analýza chování žákyně v hodinách občanské výchovy, zvládnutí učiva, plnění úkolů, spolupráce s asistentkou a s učitelkou OV, analyzován byl i vztah žákyně k ostatním spolužákům a specifika interpersonální komunikace.

Závěrečnou částí výzkumu pak byla konkrétní doporučení, jak zlepšit vztah žákyně k plnění školních povinností i změnit její chování ke spolužákům (Royt – Jochmannová, 2019).

Akcční výzkum: Problematika pasivity studentů ve výuce občanského a společenskovedního základu a možnosti jejich aktivizace prostřednictvím informačních technologií

Radek Holcepl, Klára Janebová

V hodinách občanského a společenskovedního základu se studentka nejprve zaměřila na metodu pozorování, z níž poté vycházela při charakteristice třídy, kterou analyzovala. Ve vstupní sebereflexi reagovala studentka na své dosavadní zkušenosti z průběžné praxe, prováděla komparativní analýzu s ohledem i na svou bývalou pozici studentky střední školy a z těchto kontextů poté vyústilo její další zaměření akčního výzkumu, které se týkalo hledání nástrojů pro zlepšení aktivity studentů v hodinách občanského a společenskovedního základu. Právě pasivita studentů v jednotlivých hodinách byla důvodem, proč studentka hledala způsoby, jak danou situaci změnit.

Studentka se v souvislosti s faktem, že studenti dané třídy studují specializaci Informační technologie, rozhodla, že bude hledat odpověď na otázku: Jak zachovat pozornost žáků během méně atraktivních témat občanského a společenskovedního základu? Na základě získaných informací o kolektivu třídy, s ohledem na výsledky pozorování byly navrženy a ověřeny vzorové výukové jednotky, které se soustředily na aktivizaci studentů v hodinách občanského a společenskovedního základu (Holcepl, 2019).

Akční výzkum obsahového zaměření třídnických hodin

Mentori: Petra Slámová, Karel Minařík

Studentky: Kateřina Podařilová, Denisa Tobiřková, Michaela Šindelková, Lucie Holden

Třídnické hodiny nejsou mnohdy využívány k činnostem a cílům, které by měly plnit. Omezují se ve většině případů k řešení absence (sporadicky pak k plánování akcí). Primárně si nekladou za cíl péči o vztahy mezi žáky a žákyněmi ve třídě. Sledovaným problémem akčního výzkumu se tedy staly třídnické hodiny (dále jen TH). Jakožto pedagogové jsme čekávali, že akční výzkum nám napomůže k pochopení přístupu pedagogů k TH a poskytne prostor k získání informací, které by napomohly k lepší efektivitě TH. Jsme si vědomi toho, že ne všichni pedagogové na škole TH vítají. Důvodů k takovému přístupu a nejistotě může být několik. Nejčastěji se však, podle názoru mentorky jedná o neznalost ve způsobu vedení TH, tzn. nedostatek kompetencí k plnění stanovených cílů. Tuto domněnku nám měl akční výzkum potvrdit, nebo vyvrátit. Mentorka očekávala, že studentky díky akčnímu výzkumu získají informace o struktuře TH a zmapují aktuální potřeby pedagogů a žáků. Výzkum by měl být zároveň evaluačním nástrojem, který vedení školy odhalí slabá místa nastaveného systému a vytyčí aktuální úkoly, jejichž splnění je předpokladem pro efektivní vedení TH, ať už z pohledu žáků nebo samotných učitelů.

Studentky TUL se po stanovení problému rozdělily do dvou minitýmů. Jeden z mini týmů se zaměřoval na TH z pohledu pedagoga, druhý minitým sledoval TH z pohledu samotných žáků. Důležité bylo rovněž stanovení metody výzkumu, která by poskytla relevantní data. Jednotlivé minitýmy se následně zamýšlely nad oblastmi, které chtějí sledovat, a stanovení vhodných otázek, které by vedly k získání informací (Šindelková, Holden, 2019).

Z výsledků akčního výzkumu vyplývá, že iniciativu přebírá ve většině případů učitel, pro TH je typický monolog učitele. Některé třídy jsou se strukturou TH spo-

kojeny, jiné by uvítaly obměny v podobě větší samostatnosti či hravosti. V otázce řešení problémů bylo odhaleno, že TH slouží spíše k „uhašení“ problému, nejsou vnímány jako prevence, nevyužívají metod, které by problémům předcházely. Objevily se i prosby v podobě větší angažovanosti a pomoci ze strany učitele při řešení problémů. Mnohdy je totiž TH vnímána jako prostor pro rozbor, nikoli však jako prostor, který by nabízel různá řešení, z nichž si mohou žáci vybrat a vybraný způsob řešení realizovat (Podarilová, Toboříková, 2019).

Akční výzkum: Zvyšování motivace v hodinách výchovy občanství u žáků ohrožených sociálním vyloučením

Mentorka: Marta Mutiová

Atudentka: Tereza Sanetníková

Výchova k občanství bývá často žáky i jejich rodiči považována za méně významný předmět, a to u různých skupin žáků. Pro děti ze sociálně slabších rodin by však znalosti z občanské výchovy mohli být významné. Ať už se potýkají se sociálním vyloučením z různých důvodů nebo jim sociální exkluze hrozí, orientace ve veřejné sféře by mohla prospěšná jak žákům, tak jejich rodinám. Žáci z vyloučených nebo ohrožených rodin ve školním prostředí musí „bojovat“ dvakrát tolik. Z domova si nepřinášejí dostatečné studijní návyky a často nerozumí hodnotám a principům, které jsou učiteli i ostatnímu spolužákovi považovány za významné. Motivace pak přichází velmi těžko. Nejvýraznějším projevem tohoto problému může být záškoláctví. Tato práce se však zabývala projevem menšího rozsahu – nedokončením zadané práce v rámci výuky občanské výchovy. Cílem akčního výzkumu bylo posoudit efektivitu způsobů motivace žáků ze sociálně slabších rodin a zjistit, zda by v dlouhodobém měřítku mohly vést ke zvýšení vnitřní motivace žáků.

Po dobu prvních tří výzkumných intervencí probíhalo pozorování intuitivně, bez přesnějšího zadání. Pozorování závěrečná intervence již byl řízené. V období března až dubna 2019 byla v rámci hospitací a intervencí posbírána výzkumná data. Po srovnání závěrů všech intervencí se jako neúčinnější motivační prostředek jeví ústní pochvala zaměřená na konkrétního žáka. Tato metoda vede nejen k dokončení zadané práce, ale i vysoké úrovni výsledků, což ji činí efektivnější než motivace známkou, na kterou děti reagují taktéž pozitivně. Kvalita výsledků je však v tomto případě mnohem nižší. Jako neúčinnou se jeví metoda motivace trestem, která nemá dopad na dokončení práce a naopak požadovanou mobilizaci žákovy vůle k učení potlačuje. Ústní pochvala přináší žákům pocit vlastní úspěš-

nosti, posiluje jejich sebevědomí a touhu svůj úspěch zopakovat. Tyto skutečnosti mohou v rámci dlouhodobého horizontu při usilovné práci žáka i učitele vést k rozvoji vnitřní motivace v rámci vzdělávání (Sanetrníková, 2019).

Akční výzkum: Rozvoj schopnosti žáků diskutovat při práci s kontroverzními tématy v hodinách výchovy k občanství

Mentor: Simona Vlčková

Student: Jan Sumcov

Cílem společného setkávání s žáky na ZŠ Radlická v rámci akčního výzkumu bylo zmapovat a především pak rozvinout jejich schopnost diskutovat. Zaměřili jsme se zejména na to, aby v rámci diskusí žáci pouze neventilovali nepodložené názory formou jednotlivých monologů, ale aby smysluplně argumentovali a byli schopni v diskusi navazovat na druhé. Rozhodli jsme se je vést k osvojení si diskusních kompetencí skrze 5 pravidel, která jsme v průběhu setkávání sledovali a společně s žáky rozvíjeli:

- Získat a prezentovat informace – nelze pouze říkat „myslím si“, u některých témat je třeba se opírat o ověřené informace získané z relevantních zdrojů. Tyto informace je pak důležité slušným a přesvědčivým způsobem prezentovat.
- Argumentovat – informace a názory je potřeba smysluplně a jasně vyjádřit. U názorů je dobré uvést, z čeho vycházím, proč si to myslím. Navrhovat smysluplná řešení, být schopen přesvědčit druhého, že mé argumenty a návrhy jsou na místě.
- Získat emoční odstup – při argumentaci během diskuse je nutné reagovat věcně a nenechat se vtáhnout do osobního boje, vyhnout se manipulaci a rozpoznat ji. Druhého je třeba v diskusi respektovat. V některých případech je dobré znova promyslet své postoje a být schopný ze svého stanoviska ustoupit.
- Naslouchat – aby diskuse dobře plynula, je nutné, aby si účastníci vzájemně naslouchali. Nejen, že nechají druhého domluvit a neskáčou mu do řeči, ale snaží se postoje druhého správně pochopit. K aktivnímu naslouchání patří oční kontakt, trpělivost, empatie.
- Klást otázky – Základem vzájemné komunikace je nebát se zeptat, pokud přesně nerozumím, co chtěl druhý říci. Zároveň pomocí otázek lze snadno vyzvat někoho, kdo se k tématu nevyjádřil, aby se do diskuse zapojil. Čím více názorů a čím lepší porozumění, tím větší šance, že se ve společné diskusi dobereme výsledku.

Postupně jsme realizovali čtyři intervence

- Intervence – vstupní diskuse, seznámení žáků s pravidly a předpoklady funkční diskuse
- Intervence – rozšiřování a sledování diskusních kompetencí - zaměřením na vyhledání a prezentování informací
- Intervence – rozšiřování a sledování diskusních kompetencí v debatě – zaměřením na argumentaci, naslouchání a emoční odstup
- Intervence – závěrečná společná diskuse na témata dle výběru žáků

Proběhla velká společná diskuse na předem zvolené téma. Žáci si doma vyhledali informace a připravili několik argumentů, se kterými do diskuse šli. Učitel byl v roli moderátora a facilitátora, žáci měli diskutovat v souladu s danými pravidly. Na závěr proběhla reflexe toho, zda diskuse fungovala nebo nefungovala dobře, a které důvody k tomu vedly.

Po realizaci uvedených vstupů, jsme zaznamenali častěji situace, kdy žáci reagují jeden na druhého, pokládají si vzájemně otázky a lépe formulují argumenty pro své postoje. Podrobnější vyhodnocení akčního výzkumu je k dispozici na webu projektu (Sumcov, 2019).

Akční výzkum: Ověřování postupů ke zvýšení motivace studentů v hodinách výchovy k občanství

Mentor: Veronika Pajpachová

Student: Anna Churáčková

Jako vstupní téma akčního výzkumu byla stanovena problematika Ověřování postupů ke zvýšení motivace studentů v hodinách výchovy k občanství, které se realizovalo v kvartě Malostranského gymnázia v Praze. V akčním výzkumu se mentorka a studentka pokusily odhalit příčiny studentského nezájmu o hodiny občanské výchovy, navrhnout možná řešení a postup ke zvýšení motivace studentů aplikovat v hodinách.

Akční výstup diagnostikou vztahu studentů k předmětu v minulém školní roce, kdy měli jiného vyučujícího. Bylo zjišťováno, do jaké míry mají výchovu k občanství v oblibě, z jakého důvodu se na předmět učí nebo neučí, do jaké míry považují učivo za užitečné a jaké metody by ve výuce ocenili. Překvapivé bylo zjištění, že většina studentů vyjadřovala špatný vztah k výchově k občanství, učivo hodnotili spíše jako neužitečné. V podrobnějším zdůvodnění, proč se na předmět učí, ale vybírali odpovědi „učím se realie o společnosti“, „poznávám sám sebe“. Otázky

na postupy, které by ocenili, zdůvodnění vztahu k předmětu studenti ignorovali. Na základě pozorování studentů ve výuce byl sestaven plán intervence.

Intervence využívala dokumenty portálu Jeden svět na školách. Obsahem výuky byla problematika lidských práv, konkrétně téma držení zbraní studenty na univerzitách v USA a porušování lidských práv v Severní Korei. Studenti pracovali podle metodik k daným dokumentům, reflektovali jejich obsah a propojovali jej s vlastní zkušeností a znalostmi společenských věd.

Omezený počet intervencí nedává dostatek příležitostí k ověření účinnosti postupu. Opětovné vyplnění dotazníku studenty po intervenci, ale ukázalo větší ochotu studentů otázkami o výchově k občanství se vůbec zabývat. Odpovědi reflektovaly význam zvolených metod a přístupu učitele a potvrdily, že aktivnější zapojení v hodinách během intervence mělo u studentů kladný ohlas (Churáčková, 2019).

5 Diskuse

Proces setkávání Společenství praxe přinesl členům společenství různé výzvy. Učitelé výchovy k občanství, kteří bývají často ve školách jediní své aprobace, měli příležitost setkávat se s kolegy nad svým oborem. Díky zvoleným tématům měla setkávání věcný obsah, učitelé si předávali zkušenosti k aktuálně řešeným problémům, sdíleli se a vzájemně inspirovali. Přístupy a strategie občanského vzdělávání prezentované učiteli ze škol, kde je na občanskou výchovu kladen důraz přijímali někteří učitelé s rozpaky. Vyjadřovali frustraci z porovnání se situací na vlastní škole a skepsi k možnosti změn. Přesto všichni učitelé v rámci klíčové aktivity KA3 navrhli a pilotovali inovace ve výuce, každá z reflexí odkazovala k nějakému obohacení. Pro akademické pracovníky bylo kromě inspirace didaktickými postupy přínosné slyšet otázky a výzvy praxe. Zkušenost propojení pracovníků pedagogicko-psychologické přípravy a oborových didaktiků umožnila posílit pedagogické a psychologické aspekty v uvažování oborových didaktiků v další práci na přípravě budoucích učitelů. Spolupráce pracovníků pedagogicko-psychologické přípravy s učiteli z praxe byla reflektována jako obohacující zejména v situacích zaměřených na podporu učitelů. V práci Společenství se projevilo, že řada škol má vlastního školního psychologa nebo speciálního pedagoga, se kterým učitelé běžně konzultují postup v práci se žáky a jejich rodiči. Také současný systém poskytování podpory žáků se speciálními potřebami klade na učitele takové nároky, že se v problematice již zorientovali. Potřebu další pomoci k problémům s procesem inkluze výrazněji nevyjadřovali. Pozitivně byly ale hodnoceny příležitosti k reflexi vlastního prožívání náročných situací ve výuce, praktické postupy sloužící k získání emočního odstupu od konfliktů a k prevenci syndromu vyhoření.

Během setkávání společenství se část učitelů profilovala jako ti, kdo jsou ochotni a schopni vést studenty učitelství v roli mentora. Workshop k mentoringu a následně akčnímu výzkumu byl hodnocen jako velmi přínosný. Zároveň doba k získání potřebných kompetencí bylo poměrně krátká a příležitosti k jejich tréninku byly omezené. Tento nedostatek se potom projevilo v další fázi KA5 při akčním výzkumu. Při hodnocení této klíčové aktivity je možné na základě reflexe didaktiků, speciálních pedagogů a psychologů i na základě analýzy výstupů sledovat nerovnoměrnou intenzitu spolupráce aktérů, různou míru využití výzkumných zjištění a odborných stanovisek, v návaznosti na to pak různou kvalitu výstupů. Vzhledem k časovému omezení působení studentů ve školách při identifikaci problémů a realizaci intervence se v závěrech akčních výzkumů

podářilo spíše naznačit možný směr dalšího působení, než prokázat efektivitu změn. Přesto považujeme zapojení do akčního výzkumu pro studenty učitelství za velmi užitečnou zkušenost. V naprosté většině případů se Společenství praxe účastnili silně motivovaní studenti, u kterých spolupráce s kvalitními učiteli z praxe přispěla jejich identifikaci s profesí učitele.

Závěr

Předložená zpráva o průběhu projektu *Společenství praxe* ve vzdělávacím modulu *Občanské a sociální kompetence* a s ní související metodická doporučení věnovaná rozvoji občanských a sociálních kompetencí především ve výuce na druhém stupni základní školy by nevznikly bez vzájemné spolupráce pedagogů, akademiků, vysokoškolských studentů a též žáků spolupracujících škol, kteří všichni neváhali podstoupit určité riziko spojené s krokem do neznáma a kteří projevíli ochotu řešit výzumné problémy a překonávat překážky na cestě k vyšší kvalitě vzdělávání. Podněty zde prezentované mohou pomoci jak učitelům z praxe, tak těm, kdo učitele připravují. Sdílení zkušeností a různých úhlů pohledu na výzvy prezentované v řešených tématech mohou obohatit vzdělávání na různých úrovních.

Díky jedinečné zkušenosti vzájemné spolupráce se mohli účastníci projektu navzájem inspirovat, reflektovat své možnosti profesního i osobního růstu a zakoušet radost ze smysluplné práce, jež se obrážela například již v evaluacích výuky realizované na základě doporučení získaných prostřednictvím jednání ve skupinách a prostřednictvím přednášek a seminářů proběhlých v rámci projektu.

Autoři této publikace věří, že jejich zkušenosti předložené v této publikaci mohou pomoci nejen současným i budoucím pedagogům lépe se zorientovat v dotčených oblastech občanského a společenskovedního vzdělávání, ale též že svědectví o tomto projektu může podněcovat další spolupráci kolegyň a kolegů zabývajících se různými oblastmi teorie a praxe, jež však nacházejí průsečík svých snah ve společném záměru utvářet podmínky pro kvalitní smysluplné vzdělávání nepomíjející zásadní význam sociálních a občanských kompetencí.

Summary

The report on the progress of the project 'Community of practice' and didactic methodology deals with the issue of development of civic and social competencies at various levels of the education system. The publication introduces readers to the character, progress and results of the project with participation of primary and secondary school teachers, didactics, special educators, pedagogical psychologists, social science experts and students of pedagogical faculties met and cooperated. The publication offers methodological support for the development of social and civic competencies, especially at the level of the second level of primary school.

The first chapter describes the process of selecting thematic areas within the meetings. The key chapter 2 explores particular topics within the key activity KA3: Chapter 2.1 describes process of the analysing of selected topics related to social and civic competencies within the curriculum (in the Framework Educational Program and in School Education Programmes. Chapter 2.2 is dedicated to instruction, and provides a reader with insight into the process of cooperation within teams of experts and teachers. This chapter offers some outputs from discussions, and also provides the pedagogical community with a summary of the main challenges identified during the meeting. The outputs include a database of recommended didactic materials that teachers used in teaching, reflected and shared. The chapter 2.3 deals with the case studies in order to understand the needs of pupils and to take them into account in teaching practices. Chapter 2.4 offers a procedure for reflecting teachers' concept of teaching civics, showing the possibilities of working with emotions and preventing the risks that the teaching profession brings. Chapter 3 pays attention to the issue of mentoring in educational process and Chapter 4 acquaints readers with action research carried out within the project.

The impulses presented here can help both practitioners and teachers. Sharing experiences and different perspectives on the challenges presented in the topics addressed can enrich education at different levels.

Literatura

Odborné prameny

- DVOŘÁKOVÁ M., PAJPACHOVÁ V. Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2019, roč. 3, č. 1, s. 87-107*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISSN 2533-7882.
- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) *Výchova k občanství v Evropě*. EACEA, 2012. ISBN 978-92-9201-357-8. Dostupné na https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-europe_en
- HESOVÁ, A. a kol. Finanční gramotnost ve výuce. Praha: VÚP, 2011. <http://www.nuv.cz/vystupy/financni-gramotnost-ve-vyuce>.
- HESOVÁ, A. Katalog materiálů pro rozvoj finanční gramotnosti. Praha: NÚV, 2014. <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=63902&view=2939&view=2939>
- HOLMAN, R. *Americká finanční krize, hrozba pro světovou ekonomiku?* Sborník textů. Centrum pro ekonomiku a politiku, Praha 2008, ISBN: 9788086547657, Musílek, P. *Příčiny globální finanční krize a selhání regulace*. In Český finanční a účetní časopis 4/2008.)
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-080-8.
- KERR, D., STURMAN, L., SCHULZ, W., BURGE, B. *ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Dostupné na <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2009>
- KERR, D., STURMAN, L., FRIEDMAN, T. *Priorities for Civic and Citizenship Education in Europe*. Dostupné na <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=civics>
- PRESSLEROVÁ, P., NĚMEC, Z., HOLCEPL, R. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rozvoji občanských a sociálních kompetencí pohledem učitelů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2019, roč. 3, č. 1, s. 87-107*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISSN 2533-7882.
- STADLEROVÁ, H., TAYLOR, D., KOZÁKOVÁ, M. Přínos vzdělávací oblasti Umění a kultura pro rozvoj dítěte. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2019, roč. 3, č. 1, s. 87-107*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISSN 2533-7882.

Citovaná učitelská portfolia

- ČÍŽKOVÁ, N. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2019.
- DOUCHOVÁ, M. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Liberec: Technická univerzita, 2019.
- KADLEC, O. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Brno: Masarykova univerzita, 2019.
- MAŤÁTKOVÁ, A. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha: Karlova univerzita, 2019.
- NOVOTNÁ, I. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Liberec: Technická univerzita, 2019.
- SLÁMOVÁ, P. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Liberec: Technická univerzita, 2019.
- ŠTROJSOVÁ, I. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Liberec: Technická univerzita, 2019.
- VLČKOVÁ, S. *Učitelské dokladové portfolio KA3 ve Společensví praxe*. Nepublikované učitelské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha: Karlova univerzita, 2019.

Citované prezentace

- DVOŘÁKOVÁ, P. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019.
- HOLCEPL, R. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019.
- JÍŘIŠTA, J. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019.
- ROYT - JOCHMANNOVÁ, L. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019.
- SANETRŇÍKOVÁ, T. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019.
- STUDENÁ, E. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019a.
- STUDENÁ, E. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019b.
- SUMCOV, J. *Akční výzkum ve vzdělávacím modulu Občanské a sociální kompetence*. Konference Akční výzkum v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha, PedF UK, 21. 6. 2019.

Citovaná studentská portfolia

- CHURÁČKOVÁ, A. *Studentské dokladové portfolio KA5 Akční výzkum ve Společenství praxe*. Nепublikované studentské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha: Karlova Univerzita, 2019.
- PODAŘILOVÁ, K., TOBOŘÍKOVÁ, T. *Studentské dokladové portfolio KA5 Akční výzkum ve Společenství praxe*. Nепublikované studentské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Liberec: Technická univerzita, 2019.
- SANETRŇÍKOVÁ, T. *Studentské dokladové portfolio KA5 Akční výzkum ve Společenství praxe*. Nепublikované studentské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha: Karlova Univerzita, 2019.
- SUMCOV, J. *Studentské dokladové portfolio KA5 Akční výzkum ve Společenství praxe*. Nепublikované studentské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Praha: Karlova Univerzita, 2019.
- ŠINDELKOVÁ, M., HOLDEN, L. *Studentské dokladové portfolio KA5 Akční výzkum ve Společenství praxe*. Nепublikované studentské portfolio v projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetenci, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664. Liberec: Technická univerzita, 2019.

Vzdělávací modul

Občanské a sociální kompetence s metodikou

*Michaela Dvořáková, Zbyněk Zicha, Michal Podzimek, Radim Štěrba,
Hana Stadlerová, Daniela Taylor, Jan Samohýl, Kamil Štěpánek*

Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2019

Počet stran: 79

Formát A5

1. vydání

ISBN 978-80-7603-061-9



 TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

MUNI



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

..META*~