

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD

**AKTIVIZUJÍCÍ DIDAKTICKÉ METODY Z HLEDISKA
FOREM VÝUKY V PŘEDMĚTU VÝCHOVA
K OBČANSTVÍ PRO 2. STUPEŇ ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**ČESKÉ BUDĚJOVICE
2007/2008**

JITKA HOMOLKOVÁ



JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD

**AKTIVIZUJÍCÍ DIDAKTICKÉ METODY Z HLEDISKA FOREM
VÝUKY V PŘEDMĚTU VÝCHOVA K OBČANSTVÍ PRO 2.
STUPEŇ ZŠ**

**Activation of educational methods from point of view in forms
teaching civic education**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

AUTOR PRÁCE: Jitka Homolková

VEDOUCÍ PRÁCE: doc. PhDr. Miroslav Sapík, Ph.D.

ČESKÉ BUDĚJOVICE

2007/2008

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použité literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, Pedagogickou fakultou a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

25. 4. 2008

Jitka Homolková

Na tomto místě bych chtěla velice poděkovat panu doc. PhDr. Miroslavu Sapíkovi, Ph.D., vedoucímu Katedry společenských věd Jihočeské univerzity, za ochotu a čas, který mi věnoval při poskytování informací a rad nezbytných pro zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem ředitelům a paní ředitelce, kteří mi umožnili provést výzkum na svých základních školách.

Anotace

Diplomová práce je z hlediska obsahu zaměřená na didaktiku Výchovy k občanství. Předmětem práce jsou didaktické metody z hlediska forem výuky v předmětu Výchova k občanství.

Práce je rozdělena na tři části. První část je teoretická. Je v ní zachycena problematika didaktických metod, problematika osobnosti učitele, ale především je součástí této části výzkum, který jsem prováděla na základních školách.

Jedná se o výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit souvislosti mezi tím, kolik toho učitelé vědí o aktivizujících metodách a nakolik tyto metody skutečně ve výuce používají. Druhá část výzkumu se týkala žáků. Výzkum zjišťoval jaké předměty patří mezi jejich oblíbené, zda mají oblíbeného učitele, důvody oblíbenosti tohoto učitele, apod.

Druhá část je zaměřena prakticky. Její součástí jsou přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny a jejich vyhodnocení. Jedná se o vyučovací hodiny připravené pomocí aktivizujících metod a o vyučovací hodiny, v jejichž rámci jsem použila klasické metody výuky.

Důležitou součástí této části je zhodnocení realizace jednotlivých hodin. Vždy uvádím, co se při realizování vyučovací jednotky podařilo, co se žákům líbilo, nebo naopak, s čím jsem nebyla spokojena. Součástí tohoto hodnocení jsou také „kritická místa“. Jedná se o různé momenty, metody či situace, které vyžadovaly zvýšenou připravenost, příp. jejich zvládnutí bylo obtížné nebo něčím zajímavé.

Specifickou částí práce jsou přílohy. Tato část obsahuje grafy a tabulky, které se týkají výzkumu, dále jsou její součástí také práce žáků. V přílohách jsou také některé materiály, které jsem používala ve výuce.

Cílem diplomové práce je dospět k závěru, zda je výuka s použitím aktivizujících metod efektivnější, než výuka klasická, frontální.

Annotation

This diploma theses is pointed to Didactics of Citizenship. The object of work are didactic methods like a forms of Citizenship education.

Thesis is parted to three parts. First of them is theoretical. It describes problems of didactic methods and personality of teacher. It includes research work, which I did at the Basic schools.

The research is on the first part oriented to connections between know-how and real usage of this methodes by teahers. The second part of the research is pointed to pupils. It find which school subjects are favourite, or reasons of popularity of teachers, between pupils, etc.

The second part is oriented practicaly. It includes dispositions for a school lessons and data evaluation. It is talking about lessons, which I prepared by activating methods, and lessons realized, by classical frontal teaching.

Necessery part of this chapter is evaluation of every single lesson. There is description of succesful parts of lessons, or, on the other side, parts which I can't qualified as effective.

The specific part of my thesis are enclosures. This part includes graphs and tables, which are concerned with the research. There are some pupils work also.

I tried to come to conclusion, if an education, with using of activating methods, is more effective then a classical frontal education, in this diploma theses.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Cíle a metodika	11
1.1 Hlavní cíl.....	11
1.2 Ústřední hypotéza, použité metody	13
2. Průzkum na základních školách.....	14
2.1 Oblíbenost společenskovedních předmětů na ZŠ	14
3. Osobnost učitele.....	24
3.1 Vztah mezi učitelem a žákem	24
3.2 Motivace	26
3.2.1 Základní vymezení motivace	26
3.2.2 Motivace k učení.....	28
3.2.3 Hodnocení žáků	31
3.2.3.1 Hodnocení ve Výchově k občanství	37
4. Vyučovací metody	39
4.1 Základní charakteristika vyučovacích metod	39
4.2 Kritéria třídění vyučovacích metod	42
4.3 Aktivizující metody výuky	44
4.4 Volba vyučovacích metod	47
5. Organizační formy vyučování	50
5.1 Základní charakteristika organizačních forem.....	50
5.2 Klasifikace organizačních forem	51
PRAKTICKÁ ČÁST	52
6. Tradiční nebo moderní způsob výuky?.....	53
6.1 Vyučovací hodiny - aktivizující metody.....	55
6.2 Vyučovací hodiny – klasické metody	85
7. Vyhodnocení testu, který ověřoval znalosti žáků	109
Evaluace.....	113
Závěr	115
Summary.....	116

Úvod

Výchova k občanství, dříve občanská výchova, je bezpochyby nesmírně důležitým vzdělávacím oborem v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Jak je uvedeno v tiskové zprávě „*Výchova k občanství ve škole v Evropě*“, „považuje se zpravidla Výchova k občanství za pedagogickou zásadu.“¹

Ačkoliv se v široké veřejnosti můžeme setkat s názorem, že Výchova k občanství je postavena do pozadí, že patří mezi méně důležité předměty, skutečnost je jiná. Lze se domnívat, že se tento chybný názor formoval v době před rokem 1989.

Např. v roce 1940 byla OV zcela zrušena, po 2. světové válce byla ovlivněna ideologiemi a byla často zneužívána politickou mocí. V roce 1953 bylo cílem občanské výchovy ztotožnění se sovětskou ústavou. I když první výuka občanské výchovy proběhla 1. 9. 1923, teprve v roce 1959 byli poprvé odborně připravováni učitelé OV. Důležitou roli však hrála příslušnost učitelů ke KSČ. Také v roce 1971 byla OV ovlivňována politickou mocí. Tehdy mohli OV učit pouze ti, kteří prošli normalizačními metodami, nebo absolvovali VUML – Večerní univerzita marxismu – leninismu. Tato situace trvala až do roku 1989. Tehdy se kolem teologa Piřhy vytvořila skupina osob, jež sestavila osnovy, které se dodnes používají.

Je důležité si uvědomit, že společně s tím, jak se měnily společnost, měnily se také náplň a cíle OV. Proto bylo třeba reagovat na změnu, která nastala po Sametové revoluci. Náplní předmětu OV se staly různé diskuse o společenském dění, apod.

Velká změna čekala systém našeho školství také v září 2007 v souvislosti s realizací RVP. Výchova k občanství jako jeden ze vzdělávacích oborů nabývá na významu především z hlediska výchovy. Jak je uvedeno v tiskové zprávě Eurydice „*Výchova k občanství ve škole v Evropě*“, „sledují se tři hlavní kategorie cílů v rámci výchovy k občanství: umožnit žákům získat politickou kulturu, umožnit jim rozvíjet postoje a hodnoty potřebné pro to, aby se člověk stal odpovědným občanem, a podněcovat je k aktivnímu zapojování do života školy i obce.“²

¹ <http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm>

² <http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm>

Je třeba si uvědomit, že společně se změnou obsahu a cílů by měla proběhnout změna ohledně toho, jak těchto cílů dosáhnout. Je třeba oprostít se od klasického vyučování, od klasických výukových metod. Tyto metody nemohou vést ke klíčovým kompetencím, které stanovuje RVP.

Jednou z možností, jak splnit základní kategorie cílů v rámci Výchovy k občanství a jak vybavit žáky takovými znalostmi, dovednostmi a postoji, na základě kterých by se z žáků stali vzdělaní a uvědomění občané, jsou aktivizující metody.

Rozhodující roli v edukačním procesu hrají vyučovací metody, což jsou postupy, cesty a způsoby vyučování.³ Právě aktivizující metody představují takové způsoby výuky, které vedou k rozvoji žákových znalostí, ale také k rozvoji jeho osobnosti. Na jejich základě lze rozvíjet např. kreativitu, samostatnost a komunikační schopnosti žáků.

Domnívám se, že Výchova k občanství si přímo žádá využívání těchto metod. Nabízí velké množství témat a společně s nimi také mnoho možností, kdy lze tyto metody efektivně využít.

Právě to je cílem mé diplomové práce. Práce je založena na pedagogické praxi, v jejímž rámci jsem vyučovala na Základní škole v Želeticích. Výuka probíhala ve dvou 7. třídách. V jedné třídě jsem výuku připravovala na základě klasických výukových metod (tzn. výklad učiva, diktování zápisu do sešitu, zkoušení formou písemných prací), ve druhé třídě probíhala výuka za pomoci aktivizujících metod (práce ve skupinách, ve dvojicích, v kruhu, diskuse, debaty, brainstorming, projekt, apod.). V obou třídách jsem probírala tutéž látku, ale za pomoci různých metod.

Cílem bylo zjistit, zda se budou lišit výstupy žáků z obou tříd. Porovnání probíhalo na základě testu. Tento test byl stejný pro obě třídy. Na základě vyhodnocení testu bylo možné posoudit, zda je skutečně výuka Výchovy k občanství s využitím aktivizujících metod efektivnější, než výuka, jež je založena na metodách klasických.

Předpokládala jsem, že se skutečně, jako efektivnější, ukáže výuka založená na aktivizujících metodách. Jednak proto, že žáci nebudou pouze pasivními příjemci informací, ale také proto, že výuka je více zaujme, budou lépe motivováni.

³ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995.

Zároveň tím, že žáci sami tvořili projekt, sami vyhledávali informace, sami řešili různé překážky, bylo možné předpokládat, že si lépe zapamatují získané znalosti a informace.

Na základě výše uvedených předpokladů jsem se domnívala, že žáci, kteří získávali poznatky prostřednictvím aktivizujících metod, dosáhnou ve výstupním testu lepších výsledků, než žáci, kterým bylo učivo podáno klasickými výukovými metodami.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CÍLE A METODIKA

1.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem práce je zjistit, zda výuka Výchovy k občanství, která probíhá na základě aktivizujících metod, je efektivnější, než výuka frontálního typu. Zda učivo, které je žákům podáno za pomoci těchto metod, je pro ně lépe zapamatovatelné, zda mu žáci lépe rozumí. Zároveň bude zajímavé zjistit, zda hodina, které využívá aktivizujících metod, žáky více baví, zda jsou žáci aktivnější, apod.

Hlavním impulsem, který mě vedl k napsání práce na toto téma jsou připravované změny v rámci našeho školského systému. V září 2007 byl na všech základních školách realizován RVP (Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání). Ten je na školách aplikován jako ŠVP (Školní vzdělávací program). Přejít k novému systému vyučování samozřejmě vyžadoval změnu v přístupu učitelů k vyučovacím procesům, a zejména k jeho přípravě. Samozřejmostí by mělo být také využívání nových aktivizujících metod a postupů.

Právě Výchova k občanství je oblastí, která poskytuje učiteli nespočetné množství příležitostí, jak tyto metody využívat. Její součástí jsou témata, v jejichž rámci se žáci mají naučit komunikovat, samostatně rozhodovat, řešit konflikty. Uvědomí si, že každý člověk má svá práva a zároveň musí plnit určité povinnosti. Naučí se základy morálky, etiky, slušného chování, apod.

Jedná se o témata, v jejichž rámci nejsou klasické metody výuky nejvhodnější variantou. Hlavním cílem Výchovy k občanství není pouze předávání informací, ale jde především o to, aby žáci dospěli k vlastním názorům a postojům. Právě proto zde musí být mnohem více kladen důraz na prožitky, empatii a vlastní zkušenost.

Důležitým předpokladem efektivního vyučovacího procesu je také učitel „jako kvalifikovaný prostředník, který se sám dokáže dobře orientovat v tématech a který dokáže zvolit vhodnou strategii, jak poznanou podstatu problému citlivě přiblížit svým žákům.“⁴

⁴ Staněk, A.: Výchova k občanství a evropanství. TISKSERVIS: Nakladatelství Olomouc, 2007, str. 9-10.

To vše mohou aktivizující metody žákům nabídnout. Např. práce ve skupině naučí žáky spolupracovat a zároveň se žáci učí respektovat jeden druhého. Při diskusích a debatách se učí poslouchat názory druhých, učí se argumentovat. Při projektovém vyučování žáci sami shromažďují informace, sami si rozdělují úkoly a musí si práci naplánovat tak, aby ji odevzdali v termínu. Dále jsou to nejrůznější dramatizace různých situací, při kterých se žáci učí adekvátně reagovat.

Proto jsou součástí práce také připravené hodiny pro výuku Výchovy k občanství. Jsou to jednak přípravy, které jsem zpracovala pomocí klasických výukových metod, jednak přípravy, ve kterých využívám aktivizující metody.

Chtěla jsem především vytvořit práci, kterou by mohli využívat jak absolventi pedagogických fakult, tak zkušení učitelé, kterým jde především o to, aby překonali tradiční vyučování a začlenili do výuky nové prvky a metody, s jejichž pomocí by učinili výuku efektivnější a také zajímavější.

Aby bylo možné dosáhnout vytyčeného cíle, bylo nutné dodržet několik jednotlivých kroků:

A) Dotazníkový průzkum oblíbenosti společenských věd na základních školách v jihomoravském kraji. Zároveň průzkum mezi učiteli VO. Ten se týkal využívání aktivizujících metod v hodinách VO.

B) Vyhledat v odborné literatuře informace ohledně aktivizujících metod a na jejich základě připravit jednotlivé vyučovací jednotky.

C) Odučit připravené hodiny na ZŠ v Želeticích u Znojma. V jedné třídě probíhala výuka klasickými výukovými metodami, ve druhé, paralelní třídě jsem učila tutéž látku s použitím aktivizujících metod.

D) Porovnat výstupy žáků obou tříd a na základě tohoto porovnání zjistit efektivitu aktivizujících metod. Pokusím se tedy získat odpověď na otázku, zda jsou aktivizující metody efektivnější, zda vedou k lepším učebním výkonům a výsledkům žáků.

E) Společné hodnocení pracovních výsledků žáků, příp. vystavení jejich prací ve škole.

1.2 Ústřední hypotéza, použité metody

Ústřední hypotézou mé práce je skutečnost, že využívání aktivizujících metod v hodinách Výchovy k občanství, vede k tomu, že edukační proces je efektivnější a přináší lepší výsledky, než vyučovací proces, který je založen na tradičních, klasických výukových metodách. Právě proto by klasické učitelské aktivity měly být nahrazeny novějšími a v mnohém efektivnějšími.

Z metod, které jsem při psaní diplomové práce použila, lze jmenovat jednak práci s odbornou literaturou. Dále to byla výzkumná práce formou dotazníků a konzultace se zkušenými pedagogy. Dominantní metodou, kterou jsem použila, byla samotná pedagogická praxe. Jednalo se o výuku Výchovy k občanství na Základní škole v Želeticích.

2. Průzkum na základních školách

2.1 Oblíbenost společenskovedních předmětů na ZŠ

Pokud bychom si položili otázku, zda jsou společenskovední předměty oblíbené mezi žáky základní školy, mohli bychom dospět k závěru, že jsou sice oblíbenější než přírodovědné předměty, ale přesto jejich obliba není jednoznačná.

Lze říci, že naše společnost nahlíží na některé společenskovední předměty s despektem. Hovoří o nich jako o nepodstatných a zbytečných. Je ale třeba zdůraznit, že např. koncem 80. let 20. století došlo v Anglii k oživení zájmu o tyto předměty (přesněji došlo k obrodě vlastní Výchovy k občanství). Důvody byly různé. Především se ale jednalo o sociální, politický, hospodářský a morální rozpad anglické společnosti.⁵

Z toho lze usuzovat důležitost těchto předmětů, ke kterým se společnost obrací v dobách krize, nestability a společenských změn.

Lze hovořit o tom, že v laické veřejnosti převládá názor, že přírodovědné předměty jsou obecně velmi málo oblíbené. Pro doložení tvrzení uvádím výsledky výzkumu, který proběhl ve školních letech 2000/2004 na školách v jednotlivých krajích. Výzkum provedla Katedra fyziky Pedagogické fakulty ZČU v Plzni ve spolupráci s Fyzikální pedagogickou sekcí JČMF a Českou školní inspekcí. Tento výzkum se zabýval oblíbeností předmětu Fyziky, ale také oblíbeností ostatních předmětů.⁶

„Žáci měli v dotazníku zaznamenat subjektivní „úroveň oblíbenosti“ jednotlivých předmětů na diskretní škále hodnot 0, 1, 2, ...6. Levá krajní hodnota uvedené škály byla přitom interpretována slovy „krajně neoblíbený“, střed škály, označený skórem 3, jako středně (ne)oblíbený a pravá hodnota, označená skórem 6, jako „velmi oblíbený“. Základní charakteristikou rozložení četností výpovědí žáků je aritmetický průměr stupňů oblíbenosti. Vysoké hodnoty aritmetického průměru signalizují pozitivní hodnocení předmětu, nízké hodnoty naopak převahu negativních hodnocení.“⁷

⁵ Staněk, A.: Výchova k občanství a evropanství. TISKSERVIS: Nakladatelství Olomouc, 2007.

⁶ www.kof.zcu.cz/ak/trendy/2/sbornik/svoboda_e/srni.doc, [cit. 2007-07-12].

⁷ www.kof.zcu.cz/ak/trendy/2/sbornik/svoboda_e/srni.doc, [cit. 2007-07-12].

Oblíbenost jednotlivých předmětů ukazuje tabulka v Přílohách (viz. Příloha č. 3). Tabulka ukazuje, že všechny předměty (s výjimkou Českého jazyka) mají úroveň vyšší než 3. Je tedy patrné, že Český jazyk je nejméně oblíbeným předmětem. Naopak nejoblíbenějším předmětem je Informatika. Mezi další předměty, které hodnotí žáci nadprůměrně patří Tělesná výchova, Hudební výchova, Rodinná výchova a Výtvarná výchova. Průměrně hodnotí žáci Dějepis a Výchovu k občanství.

Z toho vyplývá, že oblíbenost společenskovedních (humanitních) předmětů není tak jednoznačná, jak by se mohlo zdát. Je samozřejmé, že pokud jde o oblíbenost předmětu, žáci zvažují několik faktorů. V úvahu zcela jistě berou obtížnost předmětu, ale také to, nakolik zvládají problematiku daného předmětu a v neposlední řadě může mít vliv na oblíbenost předmětu osobnost učitele.

O tom, jak si stojí jednotlivé předměty, informuje také průzkum, který jsem provedla v rámci přípravy psaní diplomové práce. Není klasickým sociologickým výzkumem. Jedná se o průzkum, který neprobíhal na základě všech sociologických pravidel. Jeho hlavním úkolem bylo zjistit, jak vnímají situaci žáci na jednotlivých školách ve Znojmě a v Brně.

Průzkum probíhal na čtyřech základních školách. Na Základní škole v Želeticích u Znojma, na Základní škole Přemyslovců ve Znojmě, na Základní škole Mládeže ve Znojmě a na Základní škole Merhautova v Brně. Průzkumu se zúčastnilo celkem 237 žáků 7. a 8. tříd.

Při průzkumu, resp. při jeho vyhodnocení jsem vycházela z několika základních předpokladů. Jedním z nich je předpoklad, že oblíbenost předmětu je dána tím, kdo předmět vyučuje. Tzn., že mezi oblíbené předměty bude patřit ten, který vyučuje učitel, kterého mají žáci rádi, kterého respektují, apod. Dále jsem vycházela z předpokladu, že žáci u vyučujícího oceňují spíše jeho sociální dovednosti, než odborné znalosti. Tzn., že žáci mají raději učitele se kterým je legrace, se kterým si rozumí, kterému se mohou svěřit, než učitele, který se k žákům chová s určitým odstupem. Poslední předpoklad se týká oblíbenosti Výchovy k občanství. Lze předpokládat, že Výchova k občanství patří k předmětům, které žáky baví.

Průzkum probíhal na základě dotazníků (viz. Příloha č. 1). Jednotlivé otázky byly formulovány tak, aby jejich vyhodnocení vedlo k potvrzení nebo vyvrácení

stanovených předpokladů. Zároveň byly součástí dotazníku otázky, které zjišťovaly přístup žáků k předmětu VO a také to, jak žáci v tomto předmětu pracují (s využitím jakých pomůcek a materiálů).

2.2 Vyhodnocení dotazníků

Jako metodu mého průzkumu jsem zvolila formu dotazníku. Jedná se o nejrozšířenější výzkumnou techniku získávání dat. Jednoznačnou výhodou je časová nenáročnost.

V dotazníku se objevily otázky otevřené i uzavřené. Při formulaci jednotlivých otázek jsem dbala na to, aby byly jednoznačné a pro každého žáka pochopitelné.

Vyplněné dotazníky jsem musela vyhodnotit, abych získala potřebná data. Při vyhodnocení jsem pracovala postupně, po jednotlivých otázkách. U každé vyhodnocené otázky uvádím co zjišťovala a z jakých možností měli žáci na výběr. Součástí vyhodnocení každé otázky jsou také číselné údaje – uvádím jednak počty žáků a také procentuelní vyhodnocení.

Vyhodnocení:

1. otázka

Tato otázka zjišťovala, které předměty patří u žáků k oblíbeným. V dotazníku nebylo uvedeno kolik předmětů mohou žáci zatrhnout. Žáci mohli zvolit tolik předmětů, kolik chtěli.

Pro lepší přehlednost uvádím výsledky v tabulce.

Předmět	TV	D	VO	M	RV	ČJ	F	CH
Počet hlasů žáků	113	59	58	51	44	30	26	18

Zdroj: Jitka Homolková

Z tabulky vyplývá, že mezi nejoblíbenější předměty patří Tělesná výchova. Ta získala 113 hlasů. Téměř o polovinu méně (tedy 59 hlasů) získal Dějepis. Je zde tedy

patný rozdíl v počtu hlasů žáků, kteří uvedli Tělesnou výchovu a Dějepis. Pouze o jeden hlas méně než Dějepis získala Výchova k občanství. Obdobně je na tom Matematika, která získala 51 hlasů. Hůře si stojí Rodinná výchova se 44 hlasy. Český jazyk získal pouhých 30 hlasů. Nejhůře dopadla Fyzika (26 hlasů) a Chemie (18 hlasů).⁸

Pokud bychom tedy hledali shodu výsledků mezi průzkumem, který jsem provedla na základních školách a mezi výzkumem, který byl proveden na katedře Fyziky v Plzni, museli bychom nejprve odhlédnout od faktu, že jsem prováděla pouze průzkum, který neprobíhal celoplošně, ale na náhodně vybraných školách v jihomoravském kraji. Jak jsem již uvedla výše, výzkum, který byl proveden v Plzni, probíhal ve všech krajích. Domnívám se tudíž, že srovnání výsledků by nebylo zcela relevantní.

Přesto bych si dovolila poukázat na určité souvislosti.

Lze říci, že mezi skutečně neoblíbené předměty patří Chemie a Fyzika. V tom se výsledky obou průzkumů shodují. Obdobně dopadla také Tělesná výchova, která patří k těm nejoblíbenějším předmětům. Naopak se výsledky liší v případě Rodinné výchovy. Výzkum v Plzni ukázal, že patří mezi oblíbené předměty, stojící před Výchovou k občanství i před Dějepisem. Průzkum, který jsem provedla na základních školách já, ukazuje, že Rodinná výchova stojí, z hlediska oblíbenosti, až za Dějepisem a VO.

2. otázka

Tato otázka zjišťovala, zda si žáci myslí, že o oblíbenosti předmětu rozhoduje to, kdo předmět vyučuje. Žáci měli na výběr ze dvou možností. Jednalo se o otázku uzavřenou, na kterou žáci odpovídali ano-ne.

181 (76,4%) žáků z celkového počtu 237 žáků zatrhllo kladnou odpověď. 53 žáků (22,4%) se domnívá, že o oblíbenosti předmětu nerozhoduje to, kdo předmět vyučuje. Tito žáci zatrhllo zápornou odpověď. 3 žáci (1,2%) na tuto otázku neodpověděli.

Grafické vyhodnocení otázky lze nalézt v Přílohách (viz. Příloha č. 5).

3. otázka

⁸ Hovořím o hlasech, nikoliv o žácích z důvodu, že každý žák mohl učinit několik voleb; ne pouze jednu.

Tato otázka zjišťovala, zda žáky baví předmět Výchova k občanství. Opět se jednalo o uzavřenou otázku; žáci vybírali z možností ano-ne. Kladně odpovědělo 158 žáků (66,7%). 74 žáků (31,2%) odpovědělo záporně. 5 žáků (2,1%) neodpovědělo.

Grafické vyhodnocení otázky viz Příloha č. 6.

4. otázka

Tato otázka zjišťovala s jakými pomůckami žáci pracují při výuce Výchovy k občanství. Žáci vybírali ze tří možností (učebnice, jiné materiály a pomůcky, žádné materiály a pomůcky). Žáci mohli zatrhnout více možností. Nejčastěji žáci vybrali kombinaci možností a) a b). Kombinaci těchto variant zatrhlo 117 žáků (49,4%). Druhou nejčastější odpovědí byla varianta a), kterou zvolilo 72 žáků (30,4%). O poznání méně žáků zvolilo variantu b), 26 žáků (11%). Variantu c) zvolilo pouze 15 žáků (6,2%). 7 žáků (3%) neodpovědělo.

Grafické vyhodnocení otázky viz Příloha č. 7.

5 otázka

Žáci měli odpovědět, zda mají oblíbeného učitele. Ve velké většině případů žáci zatrhli kladnou odpověď, 209 žáků (88,2%). 25 žáků (10,5%) zatrhlo zápornou odpověď. 3 žáci (1,3%) na otázku neodpověděli.

Grafické vyhodnocení otázky viz. Příloha č. 8.

6. otázka

V této otázce žáci uváděli důvody, proč je jejich oblíbený učitel oblíbený. Jednalo se o otázku otevřenou. Žáci mohli uvést různé důvody.⁹ Aby bylo možné otázku vyhodnotit vytvořila jsem 2 kategorie důvodů: 1. sociální dovednosti učitele (schopnost empatie, legrace, smysl pro humor, přístup k žákům, přístup k vyučování...); 2. odborné znalosti a dovednosti (jak umí vysvětlit učivo, nakolik dokáže zaujmout, podává srozumitelný výklad...).

Ukázalo se, že žáci ve velké většině případů dávají přednost sociálním kompetencím učitele. 141 žáků (59,5%) uvedlo důvody, které patří do oblasti sociálních dovedností učitele. Pouze 24 žáků (10,1%) uvedlo důvody spadající spíše

⁹ Pro představu uvádím některé důvody: Protože je hodná, dobře se s ní povídá, dobře učí, je přátelská, je srandovní, je hodný, je vtipný, umí dobře naučit, hodně toho naučí, pochopí, když mám problémy, umí zaujmout, dává nám rady do života, učí dobré předměty, nenadává, umí naučit, není přísný, nosí věci do výuky, pobaví nás, apod.

do sféry odborných kompetencí. 36 žáků (15,2%) uvedlo kombinaci sociálních a profesních důvodů.

Zajímavou skutečností je, že na tuto otázku neodpovědělo poměrně velké množství žáků; 36 (15,2%). Domnívám se, že důvodem může být skutečnost, že žáci sami museli odpověď vymyslet. Některým se „nechtělo“ přemýšlet, tak raději neodpověděli vůbec. Dalším důvodem, by podle mého názoru, mohla být skutečnost, že žáci sami nedokázali konkrétní důvody určit. Mají sice oblíbeného učitele, ale nedokáží posoudit, proč jej považují za oblíbeného.

Grafické vyhodnocení otázky viz. Příloha č. 9.

7. otázka

Při vyhodnocení této otázky byly důležité dva faktory – oblíbený učitel a oblíbený předmět. U této otázky jsem musela sledovat také odpovědi na 1. otázku. Bylo důležité zjistit, zda žákův oblíbený předmět učí učitel, kterého žák považuje za oblíbeného.

Skutečně se prokázalo, že osobnost učitele má vliv na oblíbenost předmětu. Více než u 65% žáků se totiž shodovaly údaje o oblíbeném učiteli a předmětu.

8. otázka

Žáci měli za úkol zatrhnout 2 rysy, které považují u učitele za důležité. Nejčastěji žáci uváděli kombinaci variant a) a e). Žáci tuto kombinaci volili v 71 případě (23%). Druhou nejčastější kombinací jsou varianty a) a b), 49 žáků (20,1%). Třetí nejčastější odpovědí byly varianty a) a d) – 15 žáků (6%). Zbývající odpovědi byly zastoupeny menším množstvím hlasů.

2.3 Pohled učitelů Výchovy k občanství

S pohledem a postojem žáků k předmětu VO jsme se seznámili v předchozí kapitole. Již víme, nakolik je tento předmět na základních školách oblíbený a jak k němu přistupují žáci. Abychom si mohli vytvořit komplexnější pohled na postavení tohoto specifického předmětu, nelze opomenout postoje učitelů.

I zde jsem využila dotazníkové techniky, abych zjistila informace, které pomáhají odkrýt postavení učitelů k Výchově k občanství. Zároveň jsem se těmito dotazníky snažila zjistit, jaké povědomí mají vyučující o aktivizačních metodách a jejich využití.

Dotazníky (viz. Příloha č. 2) jsem zadávala na stejných základních školách, jako dotazníky určené žákům. Dotazník vyplnilo 7 vyučujících s aprobací Výchova k občanství.

Opět bylo nutné vycházet z určitých předpokladů. Základním předpokladem je domněnka, že starší vyučující budou mít menší povědomí o tom, co patří mezi aktivizující metody a budou je ve výuce používat méně často, než jejich mladší kolegové.

Dalším důležitým bodem bylo stanovení čtyř skutečností, které zjišťovaly, jak vyučující vnímají předmět VO. Bylo zajímavé sledovat, zda se vyučující nechají ovlivnit odpovědí, která se přímo nabízela (viz. otázka č. 4 v dotazníku určeném pro učitele).

Další otázky zjišťovaly, jaké metody učitelé používají. Objevily se také otázky, které se týkaly efektivnosti aktivizujících metod a jejich zvládnutelnosti z organizačního hlediska.

2.3.1 Co tedy vyplývá z dotazníků?

Abych získala informace o tom, jak na aktivizující metody nahlíží učitelé, opět jsem využila dotazníkovou metodu.

Dotazník pro učitele obsahoval otázky otevřené i uzavřené. Dotazník obsahoval také otázky formální (věk, délka po kterou učitelé učí občanskou výchovu). Tyto otázky jsem umístila na začátek dotazníku.

Dotazník jsem vyhodnocovala po jednotlivých otázkách:

1. otázka

Tato otázka zjišťovala, jak dlouho již vyučující učí předmět VO. Dotázaní respondenti vybírali z pěti variant. Nejčastější odpovědí byla varianta e), tuto zahrly 3 učitelky. Tyto učí VO více než 20 let. 2 učitelky zahrly, že VO učí 16 – 20 let. 1 vyučující zahrla variantu a), tedy rozmezí 1 – 5 let. 1 vyučující zahrla možnost c), tedy možnost 11 – 15 let.

Na základě odpovědí lze říci, že na daných základních školách učí VO zkušení pedagogové s dlouholetou pedagogickou praxí. Na tuto skutečnost lze nahlížet z různých hledisek. Existuje celá řada výhod dané skutečnosti. Např. můžeme předpokládat, že tyto zkušené vyučující dokáží žákům adekvátně zprostředkovat danou problematiku. Na druhé straně se mohou objevit určité problémy spojené s dlouhodobým působením ve školním prostředí; např. konzervativní přístup, nezáměr, apod.

2. otázka

Tato otázka zjišťovala, jaký je druhý aprobační předmět vyučujícího. Ne vždy totiž učitel vyučuje předměty, které studoval. Vyučující, které dotazník vyplňovaly, v nejvíce případech uvedly, že jejich druhým předmětem je Český jazyk. Takto odpovědělo 5 vyučujících. Jedna z dotázaných učí zároveň s VO Matematiku a jedna vyučující učí Dějepis.

3. otázka

Z vyhodnocení této otázky vyplynula poměrně zajímavá skutečnost. Ukázalo se totiž, že šest ze sedmi dotázaných vyučuje raději druhý aprobační předmět, než je Výchova k občanství. Pouze jedna respondentka odpověděla, že nepreferuje žádný z předmětů.

4. otázka

Tato otázka byla tvořena čtyřmi výpověďmi. Dotazovaní měli zatrhnout, zda, podle nich, dané tvrzení platí, či nikoliv.

Na první tvrzení (*Předmět VO je veřejností vnímán jako nepodstatný*) 6 dotázaných odpovědělo kladně. Pouze jedna vyučující odpověděla záporně.

Na druhé tvrzení (*Předmět VO vyučuji rád/a*) odpověděly všechny dotázané kladně.

Třetí tvrzení (*Žáci mají předmět VO raději než jiné předměty*) považuje za pravdivé 5 dotázaných. 2 vyučující zadržly zápornou odpověď.

Čtvrté tvrzení (*V rámci VO používám jiné metody než v jiných předmětech*) 6 dotázaných odpověděli kladně. 2 vyučující zadržly zápornou odpověď.

5. otázka

6 dotázaných respondentek ví, co jsou to aktivizující metody. Pouze jedna vyučující zadržla variantu b), tato učitelka tedy neví, co jsou to aktivizující metody.

6. otázka

Tato otázka zjišťovala, zda vyučující, které věděly, co jsou to aktivizující metody, využívají těchto metod ve výuce VO.

Všechny respondentky (6), které odpověděly na předchozí otázku kladně, je skutečně ve výuce využívají.

7. otázka

Na tuto otázku 5 respondentek odpovědělo, že používají aktivizující metody občas. Jediná vyučující používá tyto metody v každé hodině.

8. otázka

Lze říci, že tato otázka zjišťovala dvě skutečnosti. Jednak to, jaké metody vyučující používají při výuce VO nejčastěji a jednak to, zda vyučující skutečně ví, jaké metody lze zařadit mezi aktivizující.

Dotázané odpovídaly následovně: doplňovačky, tajenky, brainstorming, diskuse, situační hry, modelové situace, dramatizace životních událostí, sociálně-psychologické hry, rozhovor, myšlenkové mapy, názorové škály, vysvětlování problému, apod.

Ukázalo se, že dotázané ví, co mezi aktivizující metody zařadit. A také se potvrdilo, že tyto metody používají ve výuce.

9. otázka

Tato otázka navazovala na otázku předcházející. 6 dotázaných řadí mezi aktivizující metody metodu projektovou. Následuje brainstorming, který zadržly 4 dotázané. 3 respondentky zařadily mezi tyto metody také rozhovor. Opakovací test a přednášku nezvolila žádná z dotázaných. 1 respondentka zařadila mezi tyto metody vysvětlování problému učitelem.

10. otázka

Ukázalo se, že 5 vyučujících si myslí, že výuka s využitím aktivizujících metod je efektivnější, než výuka s klasickými metodami. Pouze 1 učitelka si myslí opak.

11. otázka

Všechny dotázané respondentky odpověděly na tuto otázku kladně. Domnívají se tedy, že využití těchto metod může zlepšit výkony žáků.

12. otázka

Všechny dotázané odpověděly, že aktivizační metody jsou organizačně zvládnutelné.

Pokud shrnu informace získané z vyhodnocení dotazníků, považuji za důležité upozornit na skutečnost, že průzkum mezi učiteli probíhal pouze v rámci čtyř základních škol. Proto výsledky nelze generalizovat. Přesto se domnívám, že se jednalo o takový vzorek respondentů, který mi umožňuje vyvodit určité závěry.

Z vyhodnocených dotazníků vyplývá, že se nepotvrdil předpoklad, že starší učitelé využívají aktivizující metody méně, než mladší kolegové. Naopak se ukázalo, že i učitelky s dlouholetou praxí ví, které metody patří mezi aktivizující a zároveň potvrdily jejich používání při výuce.

Překvapivě odpověděly respondentky na 1. tvrzení ve 4. otázce. Většina z nich se domnívá, že předmět VO je veřejností vnímán jako nepodstatný. Nelze určit na základě jakých skutečností tak dotázané soudí, ale možné příčiny jsem zmínila již v úvodu práce (viz. postavení OV před rokem 1989).

Také se ukázalo, že většina z dotázaných používá při výuce VO jiné metody, než ve výuce jiných předmětů. Tato skutečnost potvrdila, že VO je předmětem, který vyžaduje specifický přístup učitele a žáků a vyžaduje také specifické metody.

Nelze přehlédnout také to, že všichni, kdo dotazník vyplňovali byly ženy. Obecně platí, že učitelů je na základních školách méně než učitelek. Ještě patrnější je tento nepoměr v případě humanitních předmětů.

3. OSOBNOST UČITELE

3.1 Vztah mezi učitelem a žákem

Učitel patří v edukačním procesu k jednomu z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje celkové klima třídy. Ohledně otázky tvorby klimatu třídy, se ovšem objevují mezi odborníky určité rozpory. Jejich názory se rozcházejí převážně v tom, kdo je hlavním činitelem při tvorbě třídního klimatu. Je to učitel? Jsou to žáci?

Jan Průcha v knize „*Učitel. Současné poznatky o profesi*“ hovoří o tom, že „edukační klima ve třídě je především výtvořem učitele, i když samozřejmě v součinnosti s žáky.“¹⁰

Z toho tedy jasně vyplývá, že právě interakce mezi učitelem a žáky je tím nejdůležitějším, co je třeba v rámci klimatu třídy a edukačního procesu sledovat.

Je samozřejmé, že to jak se učitel ke svým žákům chová, ale i to, jak se žáci chovají ke svému učiteli, je dáno souborem společenských norem a konvencí. Je dáno, jak má učitel se žáky mluvit, jak je má hodnotit, jak je může potrestat, apod. Obdobně stanovená jsou pravidla jednání žáků s učitelem. Některá pravidla jsou stanovená přímo v řádu školy, jiná pravidla jsou nepsaná, nicméně léty prověřená, fungující, a proto dodnes platná.

Z výše uvedených skutečností lze soudit, že osobnost učitele je velmi podstatnou a samozřejmě nepostradatelnou složkou výuky. Což samozřejmě platí i ohledně žáků. Pouze interakcí učitele a žáků může probíhat vyučovací proces, pouze na základě jejich interakce může vznikat klima třídy, mohou se tvořit jejich postoje a očekávání.

Ačkoliv, z hlediska tvorby klimatu ve třídě, jsou žáci i učitel nepostradatelní, každý z nich se o to zasazuje jiným způsobem. Žáci tvoří sociální skupinu, kde se vytváří sociální vztahy. Tyto vztahy mohou být jak pozitivní, tak negativní. To, jak mezi sebou žáci fungují, to, jaké vztahy mezi nimi panují, se samozřejmě promítá do celkové atmosféry ve třídě. Učitel tuto atmosféru vnímá a na základě toho si vytváří určitou představu nejenom o třídě, jako celku, ale také o jednotlivých žácích. Na základě toho potom reaguje. Do některé třídy jde učitel rád, protože ví, že žáci jsou pozorní, aktivní, dobře spolupracují, nevyrušují, apod. Naopak, do jiné třídy se

¹⁰ Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, str. 38.

učiteli příliš nechce, např. proto, že žáci se mezi sebou dohadují, nedokáží se soustředit, vyrušují. Do jedné třídy jde učitel rád, protože žáci vytváří „optimální“ klima, klima druhé třídy je nevyhovující, proto je tam práce učitele obtížnější.

Průcha ve své publikaci *„Učitel. Současné poznatky o profesi“* zdůrazňuje, že učitel vytváří „specifické edukační klima“¹¹. Z tohoto hlediska hraje důležitou roli především individualita učitele, tzn., jeho pohlaví, věk, zkušenosti, apod.¹² Zcela jistě bude jiné klima vytvářet zkušený, dobře motivovaný a tvořivý učitel a učitel, kterého učitelství nebaví, a u kterého se začíná objevovat „syndrom vyhoření“.¹³ Dále učitel může ovlivnit klima svým momentálním naladěním, ale také trvalými vlastnostmi. S klimatem třídy souvisí také učitelovy postoje k žákům. Mareš a Křivohlavý uvádějí v díle *„Komunikace ve škole“*, že „učitelův postoj ke konkrétním žákům můžeme volně charakterizovat jako hodnotící vztah. Odráží se v něm nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáka.“¹⁴ A právě v tom, lze v určitých případech spatřovat nejenom příčinu žákovských neúspěchů, ale také případné problémy ve vztahu žáka a učitele. Učitel nedokáže v některých případech objektivně posoudit žákovy schopnosti, znalosti. A proto hodnotí žáka pouze na základě své představy o tom, jaký žák je.

Mareš a Křivohlavý, uvádějí, že můžeme rozlišit z hlediska učitelových postojů k žákům tyto základní postoje:

- a) „výrazně kladný postoj učitele k určitým žákům
- b) mírně kladný postoj učitele k určitým žákům
- c) neutrální postoj učitele k určitým žákům
- d) záporný postoj učitele k určitým žákům“¹⁵

Výzkumy z roku 1983 uvádějí, že „učitelé mají vyhraněný postoj (ať kladný, nebo záporný) k více než dvěma třetinám žáků.“¹⁶ I to tedy může být důvodem, proč klima v některých třídách není optimální. Ne vždy zaujímá učitel vyhraněný postoj k nějakému žákovi vědomě. Velmi často tak jedná, aniž by si to uvědomoval. Jeho

¹¹ Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, str. 38.

¹² Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.

¹³ Burn – out (syndrom vyhoření) – neuspokojená potřeba seberealizace. Člověk má pocit, že jeho práce nemá smysl. Tento syndrom se nejčastěji objevuje u povolání, kde se často pracuje s lidmi (učitelé, lékaři, sociální pracovníci). Někdy se hovoří o tom, že člověk je přesocializován.

¹⁴ Mareš, Křivohlavý, *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, str. 132.

¹⁵ Mareš, Křivohlavý, *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, str. 134 – 135.

¹⁶ Mareš, Křivohlavý, *Komunikace ve škole*, Brno: MU, 1995, str. 132.

jednání může být v mnoha případech nevědomé. Je samozřejmé, že pokud učitel některé žáky neustále hodnotí kladně, jiné záporně a pokud je na první pohled patrné, že vyučující některé žáky preferuje před ostatními, nemůže očekávat, že žáci budou tomuto jednání mlčky přihlížet. Ba naopak, je velmi pravděpodobné, že učitel ztratí část svého respektu, své autority. Lze také očekávat, že společně se ztrátou autority učitele budou žáci v hodinách neukázněni, nepozorní. Budou tím v podstatě dávat učiteli najevo, že nejedná správně, že není spravedlivý.

Postoje učitele se vytváří na základě dlouhodobé interakce mezi ním a jeho žáky. Učitel může mít žáky oblíbené a žáky neoblíbené. Svým přístupem jim dává najevo, co si o nich myslí a tím ovlivňuje klima.

Obdobně jako učitelovy postoje funguje také učitelovo očekávání. Učitelova očekávání souvisí s tím, že vyučující některé žákovy možnosti přeceňuje nebo podceňuje. Na základě provedených výzkumů v současnosti rozlišujeme Pygmalion – efekt¹⁷, neboli sebenaplnující se předpověď a Golem – efekt¹⁸.

Kvalitu učitele tedy můžeme hodnotit také na základě toho, jaké klima ve třídě tvoří. Klima může mít rozhodující vliv na učební výkony žáka a právě proto by měl každý učitel dbát na to, aby vytvářel klima vhodné pro vyučování, měl by se snažit o takové, ve kterém by jeho žáci dosahovali takových studijních výsledků, jež by byly adekvátní jejich schopnostem.

Pokud hovoříme o vztahu mezi učitelem a žákem, zcela jistě hraje důležitou roli také „obsah vyučování a látka“.¹⁹ Učitel by se měl snažit o jejich aktualizaci, měl by volit takové metody a techniky výuky, které by umožňovaly dospět k těm cílům, které si vyučující stanovil.

3.2 Motivace

3. 2. 1 Základní vymezení motivace

Téma motivace je z hlediska žákovského úspěchu a učebních výkonů velmi důležitým prvkem. Právě proto, mu věnuji následující kapitoly. Než se ale budu

¹⁷ Pygmalion – efekt – učitel udělá vše, aby „na jeho slova došlo“, aby se jeho předpověď uskutečnila. Učitel svým očekáváním o žáku může ovlivnit jeho učební výkony.

¹⁸ Golem – efekt – opak Pygmalion – efektu. Negativní očekávání učitele vůči žákovi.

¹⁹ Skalková, J., Za novou kvalitou vyučování. Brno: Paido, 1995, str. 67.

věnovat motivaci ve škole, uvedu nejprve několik základních informací o vymezení pojmu motivace.

Motivace je „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které :

- a) vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání
- b) zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem
- c) řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků
- d) ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“²⁰

Lokšová a Lokša v publikaci „*Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*“ hovoří o tom, že můžeme rozlišit dva základní přístupy k motivaci. Jednak je to zaměření na obsahovou stránku, tedy na to, čím je člověk motivován, jednak je to stránka procesuální, tedy zaměření na to, jak motivy působí na chování.²¹

Zároveň v téže publikaci hovoří autoři o tom, že existují různé klasifikace teorií motivace. Rozlišují behaviorální teorii (lidé jsou motivováni vnějšími důsledky svých činů), humanistický přístup (člověk je motivován svými lidskými potřebami) a kognitivní přístup (člověk je motivován tím, co si myslí).²²

Samozřejmě, že se nelze absolutně přiklánět pouze k jednomu z těchto přístupů. Naopak je třeba chápat motivaci jako „souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“²³

Motivace chování člověka je dána:

- A) vnitřními pohnutkami (potřebami)
- B) vnějším popudem.²⁴

Je důležité si uvědomit, že motivace jako taková má především uspokojovat potřeby člověka. Studium potřeb se zabýval Abraham Maslow. Vytvořil tzv. pyramidu hierarchie potřeb, která je založena na předpokladu, že člověk uspokojuje nejdříve své nižší potřeby a postupně přechází k uspokojování vyšších potřeb. Mezi nižší potřeby patří např. potřeby fyziologické, tj., potřeba kyslíku,

²⁰ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995, str. 122.

²¹ Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999.

²² Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999.

²³ Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999, str. 11.

²⁴ Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999.

potravy, spánku, odpočinku, apod. Právě v tomto směru motivace zajišťuje takové chování, které udržuje fyzické i duševní zdraví člověka.

Potřeby jednotlivých lidí ve společnosti se liší. Samozřejmě, že primární potřeby jsou u všech lidí stejné, ale potřeby sekundární, jako např., potřeba pozitivního hodnocení, potřeba kognitivní, potřeba společenské prestiže, apod. se u jednotlivých lidí odlišují. Pro někoho je důležité, aby měl dobré postavení ve společnosti, jiný člověk považuje za důležité, aby vystudoval školu. Stejně tak, jako se liší potřeby lidí, liší se také motivace, resp. motivované chování. Vždy jsou rozhodující individuální potřeby každého člověka. Na jejich základě totiž vzniká motivace k určitému chování.

Z výše uvedeného vyplývá, že motivace hraje velmi důležitou roli v našem chování. Vždy existuje nějaký motiv²⁵, který ovlivňuje to, jak se budeme chovat.

Stejně funguje motivace ohledně učení žáků ve škole. Pokud je žák dobře motivovaný je schopen podávat mnohem lepší výkony, než žák, který nemá k učení žádnou motivaci.

Právě proto, že je motivace ve škole tak důležitá, zahrnula jsem ji, jako jednu z důležitých kapitol, do své diplomové práce. Domnívám se totiž, že také správně zvolené formy a metody výuky mohou učiteli posloužit jako velmi dobrá motivace pro žáky.

3. 2. 2 Motivace k učení

V rámci vyučovacího procesu je důležité žáky správně motivovat. Nejprve v nich musíme vzbudit zájem o učivo, teprve poté můžeme předpokládat, že žáci budou mít o danou problematiku opravdový zájem a budou se skutečně zajímat o problém.

Z výše zmíněných skutečností vyplývá, že můžeme rozlišit motivaci vnější (učitel se snaží vzbudit zájem žáků o učivo) a motivaci vnitřní (žáci už mají o učivo zájem, snaží se pochopit danou problematiku).

Vnitřní motivace spočívá v tom, že člověk vykonává určitou činnost, aniž by očekával nějakou odměnu či ocenění. Věnuje se činnosti pouze kvůli ní samé. Činnost jej baví, přináší mu uspokojení. Lze předpokládat, že takový člověk bude ve

²⁵ Důvod, proč člověk jedná určitým způsobem.

své činnosti úspěšný, bude dosahovat dobrých výsledků. Naopak, pokud člověk vykonává činnost na základě vnější motivace, např. pod nátlakem, nebudou jeho výsledky uspokojivé. Samotná činnost nebude člověka bavit, protože ji nevykonává proto, že chce, ale proto, že musí.

Pokud převedeme tyto skutečnosti do třídy mezi žáky, bude situace následující: žák kterého učivo baví, který se učí pro své potěšení, bude dosahovat dobrých výsledků, bude mít dobré známky. Pokud ale žáka učení nebaví a učí se například jenom proto, aby získal odměnu za dobré známky, nebo proto, že se bojí negativní reakce rodičů v případě špatné známky, nebude mít tak dobré výsledky, jako žák, který je motivován vnitřně.

Lokšová a Lokša navíc zdůrazňují, že žáci, u kterých převládá vnější motivace k učení „projevují o mnoho vyšší úzkostnost (anxiozitu), horší přizpůsobení (adjustaci) školnímu prostředí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole.“²⁶

Motivace k učení má určitý vývoj, který má 2 základní stádia:

1. počáteční motivace
2. hlubší trvalejší motivace.²⁷

Počáteční motivace u žáků vzniká velmi snadno. Vyvolat ji mohou činitelé, kteří působí na motivaci k činnosti, např. novost situace, předmětu, činnosti, činnost a uspokojení z ní, úspěch v činnosti, míra a poměr úspěchu a neúspěchu, sociální momenty, souvislost nového předmětu či činnosti s předchozími zkušenostmi a zájmy.²⁸ Zatímco počáteční motivaci vyvolává jeden z výše uvedených činitelů, motivace hlubší je vyvolána za účasti všech zmíněných činitelů.

Vyučující by se měl vždy snažit o rozvíjení motivace žáků. Zároveň musí aktualizovat jejich potřeby. Právě tím může učitel zvyšovat motivaci žáků. Jedná se především o potřeby poznávací (potřeba získat nové poznatky, potřeba vyhledávání a problémů), potřeby výkonové (potřeba úspěšného výkonu a snaha vyhnout se neúspěchu) a sociální (potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu).²⁹

²⁶ Lokšová, I., Lokša, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999.

²⁷ Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

²⁸ Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

²⁹ Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

Ne vždy je však jednoduché dodržet pravidla a principy, které vedou k takové motivaci, jež zvyšuje žákovy výkony. Existuje také řada tzv. demotivujících činitelů, které fungují naprosto obráceně. Jedná se např. o autokratický styl vyučování a výchovy, rigidita, strnulost vyučovacích metod, málo tvořivosti, nízká komplexnost přípravy do života, velké množství informací, důraz na školní známky, zdůrazňování soutěže.³⁰

Právě aktivizující metody a formy výuky mohou vést k odstranění těchto činitelů, které působí demotivačně. Už při jejich přípravě a následné realizaci musí vyučující projevit určitou tvořivost, kreativitu, zároveň by učitel neměl preferovat pouhé memorování, ale měl by klást důraz na originalitu myšlení, na flexibilitu, apod.

Čáp a Mareš v knize „*Psychologie pro učitele*“ uvádějí metody, které vedou k rozvíjení motivace. Lze naprosto jednoznačně pozorovat, že tyto metody rozvíjení motivace, resp. principy, na kterých jsou založeny, jsou v mnohém totožné s aktivizujícími metodami, které můžeme používat ve výuce.

Čáp s Marešem popisují následující metody rozvíjení motivace: problémové vyučování, vyučování hrou, zajímavé úkoly, soutěže, odměna a trest, akceptování jako motivační princip, uplatňování principu sebevyjádření žáka, rozmanitost ve vyučování, zohledňování principu synektického klimatu, brainstorming, koncentrace pozornosti, regenerace sil, tvořivost, imaginace, určení činností, kooperativní vyučování a učení, výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům, skupinová dynamika, využití informačních fondů, rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků, aktuálnost, uplatňování principu hierarchie cílů, uplatňování principu smyslu a významu učiva.³¹

Pokud porovnáme tyto metody rozvíjení motivace s aktivizujícími metodami, můžeme soudit, že aktivizující metody jsou založeny na základě metod, které rozvíjejí motivaci. Lze pozorovat, že aktivizující metody využívají principy, jež jsou uplatňovány v motivačních metodách. V publikaci „*Nárys didaktiky*“ Maňák píše, že aktivizující metody „jsou založeny na bázi heuristického přístupu k učivu, obsahují v sobě silný náboj motivace.“³²

³⁰ Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

³¹ Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

³² Maňák, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1993, str. 43.

Bez motivace by tedy nebylo možné uvádět aktivizující metody do praxe. Možná i to je jeden z důvodů, proč tyto metody někteří učitelé nedokáží využívat. Aby učitel dokázal aktivizující metody využívat, a aby jejich prostřednictvím dosahoval dobrých výsledků, musí žáky správně motivovat. Musí probudit zájem o učivo a tento zájem následně udržet. Aby byl učitel schopen dobré a úspěšné motivace musí brát vždy zřetel na potřeby žáků, musí dodržovat základní pedagogické a didaktické zásady, jako např. zásada přiměřenosti, názornosti, uvědomělosti, soustavnosti, trvalosti a aktivity.

Zároveň je dobré mít neustále na paměti, že s rostoucím věkem žáků je motivace stále obtížnější. V předškolním věku u dětí ještě funguje spontánní motivace, znamená to, že děti jsou zvědavé, mají chuť učit se. Společně s tím, jak se na ně zvyšují nároky, spontánní motivace slábne.³³

Pokud tedy shrneme výše uvedené informace, můžeme hovořit o tom, že k tomu, aby byl vyučující schopen adekvátně využívat aktivizující metody, měl by:

- a) žáky správně motivovat (probudit v nich zájem o danou problematiku a tento zájem v nich udržet)
- b) dodržovat základní didaktické zásady³⁴
- c) zvolit adekvátní přístup, tzn. odklon od autoritativního vedení (učitel je rádce, pomocník).

3.2.3 Hodnocení žáků

Hodnocení je velmi důležitou součástí vyučovacího procesu. Hodnocení, neboli evaluace, jak uvádí pedagogický slovník, je proces v jehož rámci učitel ustavičně posuzuje a poznává žáka. Na základě tohoto procesu učitel vyjadřuje, „nakolik se žákům daří dosáhnout učebních cílů.“³⁵

Pokud budeme hovořit o tom, jak může učitel žáky hodnotit, je důležité zdůraznit, že existují dvě složky hodnocení. Jednak jsou to učitelovy postoje a stanoviska, která zaujímá k žákům, jednak jsou to různé klasifikační metody a

³³ Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

³⁴ Soubor metod, forem vyučování, vybraných pomůcek, jejichž cílem je dosáhnout co nejlepších výsledků ve vyučování.

³⁵ Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO: Efektivní učení ve škole. Praha:Portál, 2005, str. 32.

způsoby. Jarmila Skalková v „*Obecné didaktice*“ píše: „...učitel neustále pozoruje činnost, analyzuje jejich procesy učení, aby v interaktivní součinnosti s nimi reagoval a optimalizoval proces vyučování. Činí tak nejrůznějšími formami: souhlasným nebo nesouhlasným pokynutím hlavy, opakováním určité myšlenky, pohledem, tónem hlasu, kladnou nebo negativní poznámkou...“³⁶ Právě tyto učitelovy projevy patří k těm, které nevedou ke klasifikaci žáků. Mohou ovšem sloužit jako motivace, kritika, ale také mohou mít vliv na žákovu sebedůvěru, apod.

Je důležité, aby si každý učitel uvědomoval, že to, jak žáka hodnotí, může mít nezvratný vliv na žákovu osobnost. Pokud by učitel žáka nepřiměřeně kritizoval, mohou se u žáka objevit nežádoucí projevy (vzdor, pocity méněcennosti...) ³⁷ Naopak pokud bude učitel žáka často hodnotit pozitivně, kladně, lze předpokládat, že žák bude lépe motivován, bude se snažit dosáhnout lepších výsledků. ³⁸

Druhou složkou hodnocení jsou klasifikační a diagnostické metody. Skalková rozlišuje následující diagnostické metody:

- 1) **Metoda systematického pozorování**³⁹ – tato metoda pomáhá učiteli vytvořit si obraz o jednotlivých žácích na základě dlouhodobého pozorování.
- 2) **Ústní a písemné zkoušky**⁴⁰ – ústní zkoušení lze rozdělit na orientační (učitel si ověřuje, zda žáci učivo pochopili, neklasifikuje žáky) a klasifikační (je pro žáky náročnější, neboť učitel jím sleduje nejenom to, zda se žák látku naučil, ale také to, jak jí rozumí a zda umí získané poznatky aplikovat v praxi).

Při ústním zkoušení hraje důležitou roli schopnost učitele klást otázky. Jeho otázky by měly být jasné, srozumitelné, jednoznačné. Učitel by měl také přihlížet k individuálním problémům žáků. Např. pokud má některý žák strach z ústního zkoušení, je nervózní, že stojí před celou třídou, je dobré dát mu více času na promyšlení odpovědi, apod.

Další možností jsou písemné testy, jejichž výhodou je, že v krátké době vyučující může prověřit větší množství žáků v poměrně krátké době.

³⁶ Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

³⁷ Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

³⁸ Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

³⁹ Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

⁴⁰ Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

3) **Hodnocení složitých výkonů žáků**⁴¹ – mezi složité výkony patří: čtení, slohové práce, referáty, projekty, výkony v tělesné výchově, výtvarné práce, apod. Při hodnocení těchto výkonů je důležité, aby učitel žákům dopředu ujasnil, na základě jakých kritérií bude hodnocení probíhat. Zároveň žáci mohou hodnotit sami sebe.

4) **Didaktické testy**⁴² – jejich prostřednictvím učitel může zjistit, nakolik žáci dosahují cílů, které stanovil. Důležité je, aby byl test objektivní a reliabilní, tedy spolehlivý. Dále je důležitá validita testu, tedy přesnost měřeného jevu.

Dále Skalková hovoří o metodách klasifikačních, mezi které můžeme zařadit hodnocení známkou a slovní hodnocení.

Jak Skalková uvádí: „Znalost vyučovacích metod a metod hodnocení je nezbytnou součástí odborného vybavení učitele.“⁴³

Jak vyplývá z uvedených skutečností, je hodnocení ve vyučovacím procesu nezbytné. Jeho prostřednictvím totiž učitel nejenom zjišťuje, zda žáci dosahují stanovených cílů, ale také průběžně seznamuje rodiče s učebními výsledky jejich dětí, čímž lze předcházet nejrůznějším problémům a komplikacím.

Navzdory důležitosti hodnocení je však „oblast školního hodnocení ve vzdělávání budoucích i stávajících učitelů dlouhodobě podceňována.“⁴⁴

Jako hlavní problém uvádí Karel Starý v internetovém článku to, že „školní hodnocení je neoprávněně zužováno na klasifikaci.“⁴⁵ Lze se domnívat, že důvodem je především menší časová náročnost. Zcela jistě vyučujícímu zabere méně času celou třídu oznámkovat, než ke každému žákovi vytvořit hodnocení slovní.

Je důležité si uvědomit, že nejlepší variantou je vhodně kombinovat více hodnotících variant. Pokud by totiž učitel zvolil pouze jednu z nich, hrozí reálné nebezpečí, že takové hodnocení v sobě nebude zahrnovat vše důležité a podstatné. Navíc takové hodnocení nebude splňovat jeden z nejdůležitějších požadavků a tím je objektivita hodnocení. Před každým učitelem tedy stojí otázka: „Jak žáky hodnotit?“

Hodnotit může učitel buď známkou, nebo lze využít slovního hodnocení. U nás je stále ještě nejvíce využívanou variantou známka. Řada učitelů považuje

⁴¹ Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

⁴² Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

⁴³ Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005 str. 216.

⁴⁴ <http://www.rvp.cz/clanek/513/993>, [cit. 2007-08-01].

⁴⁵ <http://www.rvp.cz/clanek/513/993>, [cit. 2007-08-01].

známku za prostředek, jehož prostřednictvím mohou se žáky a jejich rodiči komunikovat. Zároveň je známka považována za velmi důležitý prvek v rámci přijímacích zkoušek, jak na střední, tak na vysokou školu. Již dlouho převládá názor, že známka je prostředkem, který umožňuje rychlé srovnání mezi jednotlivými žáky, ale také mezi školami navzájem.

Ale ani tato zdánlivá výhoda známkování není zcela jednoznačná. Je důležité si uvědomit, že každý učitel má jiná kritéria hodnocení a tato kritéria se mohou lišit i v rámci jednotlivých škol. Žák, který patří na jedné škole mezi jedničkáře, by mohl v jiné škole patřit mezi žáky průměrné, apod.

Je tedy slovní hodnocení lepší? V určitých směrech jednoznačně ano. Např. žák jeho prostřednictvím získá nejenom informaci o tom, jak splnil dané cíle, ale zároveň je jeho součástí také informace o tom, v čem by se měl žák zlepšit a také jak toho může dosáhnout. Na druhé straně však, hrozí nebezpečí, že se ze slovního hodnocení může stát pouze několik prázdných frází, které nebudou nic vypovídat o žákových schopnostech. Důvodem by se mohla stát jeho značná časová náročnost. V důsledku by to znamenalo, že učitel bude neustále volit stejné hodnotící věty s několika málo obměnami.

Je otázkou, která z těchto dvou klasifikačních metod dokáže lépe zachytit žákovy znalosti, vědomosti, ale také schopnost komunikace. Dále by do hodnocení měla být samozřejmě zahrnuta snaha žáka, jeho zájem o předmět, apod. Je zřejmé, že jediná známka jenom ztěžší zachytí všechny uvedené náležitosti. Slovní hodnocení může být velmi neobjektivní a mnohdy také nesrozumitelné. Právě s ohledem na nedostatečnou schopnost známky žáka objektivně hodnotit a s ohledem na přílišnou subjektivitu slovního hodnocení, je třeba zvažovat takové metody a postupy, na jejichž základě by bylo hodnocení žáka objektivní a které by dokázalo vyjádřit také žákův přístup k práci, podíl na výuce, chování a samozřejmě také jeho učební výkony.

Jako dobré řešení se může jevit systém hodnocení žáků v USA. Tam rozlišují tři roviny hodnocení žáka v daném předmětu:

- hodnocení výkonů žáka v procentech
- hodnocení známkou

- slovní hodnocení.⁴⁶

Slovní hodnocení je využíváno v průběhu celého pololetí. Intervaly mohou být různé (měsíční, čtvrtletní, apod.). Toto slovní hodnocení je zasíláno rodičům. Hlavním pozitivem je, že v případě potíží, příp. zhoršujícího se prospěchu žáka, jsou rodiče včas informováni, mohou reagovat – konzultace s učitelem – a na základě toho se zvyšuje šance, že se jim podaří problém vyřešit.⁴⁷

Škola má předem stanovené tzv. hodnotící věty (např. Nadměrná absence a pozdní příchody. Ruší své spolužáky při vyučování. Zlepšuje se. Má vědomosti nad rámec požadavků. apod.). Předem stanovený je také minimální a maximální počet těchto vět.⁴⁸

Procentuální vyjádření žákových výkonů je považováno za záruku objektivitu hodnocení. Toto hodnocení bývá kombinováno s bodovým hodnocením. Zároveň mohou žáci vylepšovat své možnosti, např. aktivitou ve výuce, úkoly navíc. Za to jim učitel připisuje určité body a procenta. Tím si žáci mohou zlepšovat svůj prospěch.⁴⁹

Na základě dosaženého průměru se potom procenta převádí na známky.⁵⁰

Také u nás již učitelům nestačí pětistupňová škála, ale využívají různé doplňující varianty. Přesto můžeme jmenovat jeden velmi závažný problém, který je, i přes značné úsilí řady učitelů, stále aktuální. Lze říci, že „...klasifikační systémy nejsou s to zachytit žákovu úsilí vzhledem k jeho individuálním schopnostem.“⁵¹

Pokud budeme hovořit o hodnocení v teoretické rovině, je třeba zmínit, že existuje několikrát dělené hodnocení. Vždy záleží na autorovi, jaká kritéria při dělení hodnocení stanoví.

Např. B. Kosová rozlišuje typy hodnocení na základě zdrojů. Rozlišuje hodnocení vnitřní (autonomní) a hodnocení vnější (heteronomní). Platí, že v rámci vnějšího hodnocení se zdroj hodnocení nachází mimo. Naopak, v případě vnitřního hodnocení platí, že zdrojem hodnocení je sám objekt. Dále lze rozlišovat hodnocení na základě tzv. vztahové normy. Z tohoto hlediska lze hovořit o hodnocení sociálně

⁴⁶ <http://www.rvp.cz/clanek/346/139>, [cit. 2007-08-01].

⁴⁷ <http://www.rvp.cz/clanek/346/139>, [cit. 2007-08-01].

⁴⁸ <http://www.rvp.cz/clanek/346/139>, [cit. 2007-08-01].

⁴⁹ <http://www.rvp.cz/clanek/346/139>, [cit. 2007-08-01].

⁵⁰ <http://www.rvp.cz/clanek/346/139>, [cit. 2007-08-01].

⁵¹ <http://www.rvp.cz/clanek/513/993>, [cit. 2007-08-01].

normovaném, v jehož rámci vyučující srovnává výkony konkrétního žáka s ostatními spolužáky a hodnocení individuálně normované, které spočívá v tom, že učitel srovnává výkony žáka s jeho předcházejícími výkony.⁵²

Někteří autoři upozorňují na to, že hodnocení sociálně normované představuje pro žáky velikou zátěž. Je to především z toho důvodu, že žáci jsou z hlediska tohoto hodnocení posuzováni jakožto neustálí konkurenti. V tomto typu hodnocení hrají velmi důležitou roli také sociální vztahy. Žák je totiž neustále porovnáván s ostatními. Snaží se mezi ostatními prosadit, být nejlepší. Neustále se cítí být ohrožený, bojí se, že ztratí svou pozici.

Pokud budeme uvažovat o výhodách a nevýhodách individuálně normovaného hodnocení, je nutné si uvědomit, že především při hodnocení slabších žáků, případně žáků se specifickými poruchami učení, má tento typ hodnocení nezastupitelný význam. Vzhledem k tomu, že učitel hodnotí žákovi současné výkony a zároveň je porovnává s jeho výkony předchozími, lze sledovat i nepatrná zlepšení, kterých žák dosáhl. V důsledku toho může žák získat lepší motivaci k učení. Získá důvěru ve vlastní síly, zažije pocit úspěchu.

V odborné literatuře se lze setkat s dalším rozdělením (klasifikací) hodnocení. Existuje např. hodnocení formativní, které má podporovat další učení žáků, hodnocení finální, které vyjadřuje úroveň znalostí žáků v určitém časovém období, hodnocení průběžné, závěrečné, apod.

Vzhledem k tomu, že hodnocení žáků není hlavní náplní mé práce, zmiňuji skutečně pouze základní klasifikaci. Snažila jsem se především zdůraznit, že hodnocení je v rámci edukace nezbytné a velmi důležité. Může sloužit jako dobrý motivační prostředek, ale samozřejmě, že vždy záleží na konkrétním pedagogovi, jak k hodnocení přistoupí. Domnívám se, že právě tato oblast vyžaduje značné pedagogické znalosti a zkušenosti. Učitel by měl mít neustále na paměti, že to, jak bude žáka hodnotit, může mít vliv na žákovy další studijní výsledky, na jeho osobnost, sebevědomí a na celkový přístup žáka ke škole.

⁵² Kolář, Z., Šikulová, R.: Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.

3.2.3.1 Hodnocení ve Výchově k občanství

Hodnocení žáků v rámci vzdělávacího oboru Výchova k občanství s sebou přináší různá specifika. Lze říci, že při hodnocení žákova výkonu v rámci Výchovy k občanství musí mít vyučující na paměti nejenom žákovy teoretické znalosti, ale také sociální dovednosti, osvojené žádoucí postoje, apod. Na druhé straně musí učitel zachovat objektivitu v rámci hodnocení, což je právě ve Výchově k občanství poměrně obtížné. Vyučující se totiž během výuky pravděpodobně seznámí s různými problémy žáků, s jejich názory, apod. Je zde mnoho prostoru pro to, aby se vytvořily mezi učitelem a jednotlivými žáky sympatie a antipatie.

Je také otázkou, do jaké míry lze měřit žákovy teoretické poznatky. Cílem Výchovy k občanství je: “Dát žákům základy znalostí, dovedností a postojů vzdělaného člověka 21. století, který si je vědom svých práv, povinností a odpovědnosti vůči rodině, obci, státu a světu.”⁵³ Lze jenom těžko posoudit, zda je žák dostatečně odpovědný vůči státu, své rodině, apod. Jedná se o dovednosti, které se projeví až v praktickém životě každého žáka.

Je tedy důležité, aby vyučující dopředu stanovil, co bude předmětem hodnocení a jakými formami bude hodnocení probíhat.

S ohledem na to, co vše je třeba do hodnocení žáků ve výchově k občanství zahrnout, je třeba zvažovat různé formy hodnocení. Klasifikaci známkou lze použít pouze na teoretické znalosti, příp. učební výsledky žáků. Právě v této vzdělávací oblasti by se mělo uplatňovat hodnocení slovní a další doplňující formy hodnocení (bodový systém, apod.).

Platí, že: “Ve většině evropských školských systémů si kritéria a metody hodnocení žáků ve Výchově k občanství volí na školní úrovni učitelé nebo ředitel školy. Existuje však několik zemí, kde mají učitelé, pověřeni hodnocením, k dispozici obecná doporučení, pokyny či standardní kritéria k posuzování znalostí, postojů či dovedností žáků na konci daného ročníku nebo stupně či úrovně.”⁵⁴

V praxi to znamená, že existují země, kde jsou znalosti žáků ověřovány na národní úrovni. Žáci jsou hodnoceni na základě kritérií, jež jsou stanovena v rámci vzdělávacího programu (Řecko, Rumunsko, Slovinsko...). V Anglii jsou

⁵³ Ondráčková, J.: Výchova k občanství. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999.

⁵⁴ Ondráčková, J.: Výchova k občanství. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999.

žáci hodnoceni podle celostátně závazných standardů do 14 let. Od 16 let je toto hodnocení nepovinné.

Z dalších výzkumů vyplývá, že v jednotlivých zemích je hodnocení zaměřeno na teoretické znalosti pouze minimálně. „V 10 zemích byly zavedeny (interní nebo externí) zkoušky za účelem zhodnocení žákovských teoretických znalostí občanství či dokonce i postojů k němu. Jde (s výjimkou Nizozemska a Malty) o země, v nichž Výchova k občanství probíhá jako samostatný vyučovací předmět.“⁵⁵ V některých zemích je problematika Výchovy k občanství, resp. otázky, které s ní souvisí, zahrnuta do zkoušek, které se Výchovy k občanství přímo netýkají. V praxi to znamená, že otázky související s problematikou občanství jsou žákům kladeny při zkoušení z předmětů, kam dříve tato problematika spadala (Lichtenštejnsko, Finsko, Litva, Belgie).

Je důležité si uvědomit, že ve všech zemích, kde učitelé hodnotí žáky na základě předem stanovených (oficiálních) kritérií, je brán zřetel jak na znalosti teoretické, tak také na žákovy postoje a na jeho občanskou uvědomělost.

V zemích, ve kterých si kritéria hodnocení stanovují jednotlivé školy, je při hodnocení žáků brán zřetel také na jejich metody práce, na to, jak dokáží spolupracovat ve skupině, na jejich aktivní zapojení do vyučování (Německo, Maďarsko, Norsko).

⁵⁵ Ondráčková, J.: Výchova k občanství. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999.

4. VYUČOVACÍ METODY

4.1 Základní charakteristika vyučovacích metod

Pokud budeme hovořit o didaktických metodách, je důležité stanovit, co můžeme zahrnout pod tento pojem. Patří sem jednak metody výuky, jednak formy výuky. „Pedagogický slovník“ uvádí, že vyučovací metoda je „postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele, vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů.“⁵⁶ Formy výuky jsou „prostředky, způsoby organizace výuky, vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků. Význam pojmu není ustálen.“⁵⁷

Právě tato neustálenost pojmu vede k tomu, že mnozí zaměňují vyučovací metodu za formu výuky. Tyto dva pojmy nejsou sice totožné, ale velmi úzce spolu souvisí. Důležitou roli totiž hraje vzájemné propojení těchto dvou pojmů v praxi, tedy ve vyučovacím procesu. Jen ztěž si lze představit, že žák bude dobře pracovat, pokud mu k tomu učitel nevytvoří vhodné podmínky. Výuková forma je tvořena celým systémem metod, které mají vést k vytyčenému cíli. Je tedy důležité, aby učitel volil správné vyučovací metody, neboť na jejich základě vzniká forma výuky. Lze tedy říci, že na základě vyučovacích metod může učitel vytvářet optimální podmínky pro výuku.

Lze říci, že základní rozdíl mezi metodou a formou je především v „jejich strukturální složitosti cílů, obsahu, časových nároků, v gradaci dílčích úkolů.“⁵⁸

Hlavním úkolem vyučovací metody je především to, aby sloužila k naplnění cílů výchovně-vzdělávacího procesu. Jak uvádí Mojžíšek v knize „Vyučovací metody“, je důležité, aby učitel používal celý systém vyučovacích metod. Díky němu lze dosáhnout naplnění stanovených cílů. Tento systém vyučovacích metod v sobě zahrnuje jisté požadavky ohledně organizace výuky. Proto můžeme do systému metod zařadit také výklad učiva, skupinové vyučování, individuální vyučování, apod. Tím dochází k tomu, že se vyučovací metody přetváří v organizační formy výuky.⁵⁹

⁵⁶ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995, str. 265.

⁵⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995, str. 122.

⁵⁸ Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha: SPN, 1988, str. 16.

⁵⁹ Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha: SPN, 1988, str. 16.

„Metody jsou charakteristické svým úkolem, průběhem, organizací, úpravou podmínek a aktivitou subjektu a objektu, čímž se navzájem od sebe liší.“⁶⁰ Na základě toho lze potom rozlišit metody v užším slova smyslu (jejich cílem není plně naučit) a metody v širším slova smyslu („organická funkční skladba metod v užším slova smyslu“)⁶¹. Metoda v užším slova smyslu je pouze částí metodického systému, zatímco metoda v širším slova smyslu zajišťuje plné poznání. Právě tyto jednotlivé vyučovací metody a z nich vytvořené metodické systémy tvoří organizační formy vyučovacího procesu.⁶²

To, zda je metoda účinná, lze zjistit na základě několika faktorů. Je to jednak schopnost metody předávat žákům nové informace. Dále hraje důležitou roli obsah učiva. Pro různé obsahy se hodí různé vyučovací metody. Ale ne vždy je výběr metody v závislosti na obsahu jednoznačný. Někdy mohou o výběru metody rozhodovat vědomosti žáků, zkušenosti učitele, apod. Nelze pominout vztah mezi metodou a obsahem. Mojžíšek je přesvědčen, že obsah se může stát metodou a naopak, že se metoda může stát obsahem výuky.

Jak dále uvádí, je důležitá formativní účinnost vyučovací metody, tzn., že vyučovací metoda má rozvíjet procesy, které vedou k poznání. Má tedy rozvíjet myšlení, vnímání, paměť, pozornost, fantazii, apod. O formativní efektivitě vyučovací metody rozhoduje také to, nakolik nacvičuje a trénuje tyto poznávací procesy. Důležité je, aby vyučovací metoda vedla taktéž k rozvoji volných procesů.

Pokud se pokusíme výše uvedené informace převést do konkrétní podoby, měla by vyučovací metoda rozvíjet schopnost žáků samostatně myslet.

Jelikož učitel využívá pro různé předměty různé vyučovací metody, je integrace předmětů velmi podstatnou součástí vyučovacího procesu. Důvodem je, že každá vyučovací metoda rozvíjí jiné myšlenkové operace. Např. vyučovací metody v matematice rozvíjejí abstraktní, deduktivní a analytické myšlení, naopak při výuce jazyků jsou využívány metody, které rozvíjejí syntetické myšlení a učí aplikovat naučená pravidla v praxi.

Mojžíšek uvádí několik základních hledisek, na jejichž základě lze hodnotit přínos vyučovací metody:

⁶⁰ Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha: SPN, 1988, str. 19.

⁶¹ Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha: SPN, 1988, str. 19.

⁶² Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha: SPN, 1988.

1. význam vyučovací metody pro rozvoj vědomostí
2. význam metod pro rozvoj poznávacích procesů
3. význam vyučovacích metod pro rozvoj konkrétních intelektuálních dovedností (dovednosti organizační, kontrolní, studijní schopnosti)
4. význam vyučovací metody pro rozvoj samostatného myšlení
5. význam vyučovací metody pro rozvoj mezilidských vztahů
6. význam vyučovací metody pro rozvoj adaptibility žáka
7. význam vyučovací metody pro rozvoji inhibičních sil (studijní seberegulace, sebekázeň)
8. význam vyučovací metody pro rozvoj emotivní stránky osobnosti
9. význam vyučovací metody pro rozvoj volních sil (schopnost překonávat studijní překážky, ovládat motivy, zvládat obtíže, apod.).

Na základě uvedených významů, které Mojžíšek uvádí, lze soudit, že volba vyučovacích metod je velmi odpovědnou, ale zároveň i komplikovanou činností. Učitel by měl v rámci volby vždy zvažovat, zda je jím vybraná metoda skutečně vhodná a zda povede k cíli, který si stanovil. Nesmí zapomenout ani na to, že každá metoda by měla vést k celkovému rozvoji žákovy osobnosti.

Zároveň by měl mít učitel na paměti, že správně zvolenými metodami může žáky motivovat k dalšímu učení. Zcela jistě je také důležité, aby jednotlivé metody směřovaly ke klíčovým kompetencím.

Při výuce Výchovy k občanství je stanovení správných vyučovacích metod a forem výuky poměrně obtížné. Učitel musí mít neustále na paměti předmět učebního programu. Musí si být vědom toho, že cílem této oblasti je připravit budoucí občany naší země a zároveň seznámit žáky s obsahem všech společenských věd. Je důležité naučit žáky, aby se vyznali sami v sobě a také aby porozuměli druhým. Je velmi obtížné dosáhnout těchto stanovených cílů. Důvodem je velmi málo času na široký okruh otázek.

Právě s ohledem na naplnění stanovených cílů je velmi důležité, aby učitel využíval takové metody a formy výuky, které by vedly k rozvoji schopností a dovedností žáků. Na základě mezinárodního výzkumu Výchovy k občanství, který proběhl v květnu 1999 lze říci, že nejvíce užívanou metodou je stále ta, kdy učitel klade otázky a žáci odpovídají. 82,3% učitelů zadrželo možnost, že tuto aktivitu

používají velmi často nebo často. Celých 60,8% učitelů zatrhlo, že žáci velmi často pracují s učebnicemi. Mnohem méně často jsou využívány metody hraní rolí a práce žáků na projektech a ve skupinách. Při výuce k občanství převažují slovní vyučovací metody (především ty, které jsou založeny na dialogu) a metody, v jejichž rámci žáci pracují s textem.⁶³

Pokud jde o formy výuky, které jsou tvořeny vyučovacími metodami, převládá výuka frontálního typu, kde je středem učitel a žáci pracují s učebnicí. Projektové vyučování a další aktivizující metody nejsou při výuce Výchovy k občanství příliš využívány.⁶⁴

Z uvedených skutečností tedy vyplývá, že učitelé VO nejvíce využívají ty metody, které rozvíjejí znalosti žáků. Nejméně využívané jsou metody, které vedou k aktivitě žáků, které jsou založeny na jejich samostatné práci.

Jako zajímavý se ukázal fakt, že učitelé při hodinách sice velmi často používají metody založené na diskusi, ale úspěšnost těchto metod pro rozvoj kritického myšlení a hodnot je velmi malá. Důvodem je neschopnost učitelů využít takovou diskusi. Tzn., že diskuse sice proběhne, ale učitelé nevědí, jak ji využít v další fázi vyučovacího procesu.⁶⁵

4.2 Kritéria třídění vyučovacích metod

Jak jsem již zmínila, je správná volba vyučovacích metod důležitá k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Tyto výchovně-vzdělávací cíle se mění s tím, jak se mění cíle a potřeby společnosti. V průběhu vývoje školy a společnosti se objevovaly různé vyučovací metody. Některé bylo možné uplatňovat pouze v době v níž vznikly, některé se používají dodnes.

To, co spojuje problematiku vyučovacích metod v minulosti a současnosti je snaha vymezit určité kritérium, hledisko, na jehož základě by bylo možné vyučovací metody utřídit, klasifikovat.

⁶³ Procházková, I., Raabová, E.: Výchova k občanství a demokracii, Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2001

⁶⁴ Procházková, I., Raabová, E.: Výchova k občanství a demokracii, Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2001

⁶⁵ Procházková, I., Raabová, E.: Výchova k občanství a demokracii, Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2001

Jak uvádí Maňák v díle „*Nárys didaktiky*“, můžeme vyučovací metody klasifikovat na základě pěti hlavních aspektů: aspekt didaktický, psychologický, logický, procesuální a organizační.

Jelikož se v práci zabývám metodami vyučování z hlediska forem výuky považuji za důležité zdůraznit právě aspekt organizační. Jedná se o hledisko, které bere v úvahu celkovou organizaci výuky. Na základě tohoto kritéria lze rozlišit dva druhy vyučovacích metod. Jednak je to kombinace metod s vyučovacími pomůckami a jednak kombinace metod s vyučovacími formami, jak uvádí Maňák.

Jedná se o dva druhy vyučovacích metod, které se podílejí na vytváření organizační formy vyučovací hodiny.

Lubomír Mojžíšek v publikaci „*Vyučovací metody*“ uvádí podobná kritéria třídění. Opět zdůrazním pouze ta hlediska, která ovlivňují organizaci výuky. Jedná se o charakter zdroje poznatků a o míru vedení a samostatnosti žáků.⁶⁶

Zároveň je však třeba zdůraznit, že existují určitá „společná hlediska“, na jejichž základě můžeme metody rozlišit do určitých skupin. Jedná se např. o hledisko počtu žáků (metody kolektivního vyučování, skupinového vyučování, individuálního vyučování...), hledisko logické (analytická metoda, syntetická metoda, induktivní metoda, metoda deduktivní...), hledisko charakteru zdroje informací (metody slovního sdělení, metody knižního poučení, pracovní metody, metody pozorování objektů), hledisko zdůrazňující žáka jako aktivního subjektu (metody sdělování poznatků, metody objevné), psychologické hledisko (metody vnímání jevů, metody myšlení, metody činnostní, metody memorování, metody tvořivé aktivity), hledisko samostatné práce žáků (metody heterodidaktické, metody autodidaktické), apod.⁶⁷

Mojžíšek věnuje velkou pozornost právě heterodidaktickým metodám a uvádí jejich klasifikaci. Jedná se o metody, které jsou v Maňákově pojetí založeny na procesuálním aspektu. Jedná se tedy o **metody motivační** (usměřují zájem), **metody expoziční** (metody zprostředkování učiva), **metody fixační** (opakování, procvičování učiva), **metody diagnostické** (metody hodnocení, kontroly a klasifikace).⁶⁸

⁶⁶ Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988, str. 62.

⁶⁷ Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988, str. 62-72.

⁶⁸ Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988, str. 76-78.

4.3 Aktivizující metody výuky

„Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“⁶⁹

Aktivizující metody výuky tvoří specifickou skupinu vyučovacích metod. Tyto metody jsou velmi významné, protože jejich úkolem je rozvíjet samostatnost a tvořivost žáků. Je třeba říci, že aktivizující metody nejsou ve školství ničím novým. Aktivita jako důležitá součást vyučovacího procesu byla zdůrazňována již od dob Jana Amose Komenského. Mnoho učitelů tyto metody ve svých vyučovacích hodinách využívá (ať už vědomě, nebo nevědomě). Tomáš Kotrba a Lubor Lacina v publikaci *„Praktické využití aktivizačních metod ve výuce“* upozorňují, že „aktivizační metody mají za cíl především změnit způsob vyučování a oživit jej. Je důležité si uvědomit, že pomocí aktivizačních metod by mělo být dosaženo stejného efektu jako při klasickém výkladu. Tj. měla by existovat podmínka rovnosti probraného učiva...“⁷⁰

Na základě uvedených skutečností je tedy třeba říci, že je chybné domnívat se, že aktivizující metody ve výuce by samy o sobě vedly k lepším výsledkům výuky. Je třeba zvážit další faktory (např. osobnost žáka, učitele, učitelovo pojetí výuky, složení třídy, apod.).

Aktivizující metoda tedy není cílem, ale prostředkem ke zlepšování výsledků výuky. Tyto metody tedy mají vést k naplnění stanovených cílů, ale zábavnější a záživnější formou, než klasické výkladové metody.

Nevýhodou těchto metod je poměrně velká časová náročnost jejich realizace. Proto se doporučuje, aby tyto metody byly využívány v kombinaci s klasickými metodami. „Měly by tvořit převážně doplňkovou formu vyučování. Je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit a zatraktivnit...“⁷¹

⁶⁹ Kotrba, T., Lacina, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 39.

⁷⁰ Kotrba, T., Lacina, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 26.

⁷¹ Kotrba, T., Lacina, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 27.

Jako každá vyučovací metoda, také metoda aktivizační má své výhody a nevýhody. Kotrba a Lacina uvádějí přehled výhod a nevýhod aktivizujících metod v tabulce (viz. Příloha č. 4), která ukazuje, že nejlepší je kombinace klasických vyučovacích metod s aktivizačními metodami.⁷²

Pokud provedeme analýzu jednotlivých faktorů uvedených v tabulce, budou výhody a nevýhody metod jasnější.

Prvním faktorem je čas potřebný na přípravu výuky. Tento faktor je zcela zřejmý. Platí, že příprava výuky formou aktivizujících metod je časově náročnější, než příprava klasickými metodami. Učitel musí při přípravě zvážit časovou náročnost realizace metody, musí zvážit, zda je schopen danou metodu správně využít, zda je vhodná pro naplnění cílů, musí si připravit materiál a pomůcky potřebné k realizaci, apod.

Druhým faktorem jsou již zmíněné didaktické pomůcky a materiál. Tzn., že si vyučující musí před výukou přichystat materiál potřebný k realizaci, musí zkontrolovat stav technických a didaktických pomůcek, jichž chce ve výuce použít.

Dalším faktorem je čas nutný na realizaci ve výuce a také faktor přípravy na přednášky na vysoké škole. Zde je třeba říci, že vhodnou průpravou pro vysokoškolské přednášky jsou především metody klasické. Žáci se učí dlouhodobému soustředění a udržení pozornosti. Zároveň jsou schopni psát si během monologického výkladu (během přednášky) poznámky.

Dalším faktorem je rozvoj myšlení a kreativity. Zcela jistě jsou to právě aktivizující metody, které vedou k rozvoji tohoto faktoru. Tyto metody totiž uplatňují problémový přístup k učení a podněcují tak žáka k samostatnosti a aktivitě.

Aktivizující metody také zvyšují zájem o učivo a vedou k sebepoznání, což je další důležitou výhodou těchto metod.

Aktivizující metody také mohou měnit vztahy ve třídě, což Kotrba a Lacina uvádějí jako jeden z velice důležitých faktorů, který může ovlivňovat vztahy v třídním kolektivu. Jejich výhodou je, že žáci se mohou poznat i v jiných situacích, než jenom v lavici. Prostřednictvím her, inscenací apod. se učí reagovat v různých

⁷² Kotrba, T., Lacina, L.: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 28.

situacích, poznávat sami sebe i ostatní, učí se vytvářet různé strategie, učí se spolupracovat. To vše má vliv na kolektiv žáků, na vztahy ve třídě.

Důležitou výhodou je také to, že aktivizující metody dávají studentům prostor k samostatnému myšlení, k novým nápadům a postupům.

Jako nevýhodu lze zmínit především absenci zápisu, či systematizace.

Je třeba také zdůraznit určité riziko, že žáci se budou snažit aktivizující metody zneužít. Výuka pomocí těchto metod se totiž jeví na první pohled jako méně náročná a žáci mají tendenci využívat tyto metody na úkor ostatních činností (probírání nového učiva, opakování, zkoušení...).

4.3.1 Klasifikace aktivizujících metod

Obdobně jako klasické vyučovací metody, také aktivizující metody se člení dle nejrůznějších kritérií:

- náročnost přípravy
- časová náročnost
- zařazení do kategorií
- účel a cíl použití ve výuce
- materiálová a obsahová náročnost na přípravu
- materiálová náročnost ve výuce
- požadavky na žáky

Na základě těchto aspektů můžeme rozlišit následující aktivizující metody:⁷³

- **diskusní metody**- navazují na slovní metody; charakteristický je požadavek na řízení diskuse; nejčastěji se používají při opakování a procvičování učiva
- **situační metody** – základem je konkrétní situace, událost, kterou mají žáci řešit
- **inscenační metody** – základem je reálná situace, žáci se snaží jednat jako skuteční účastníci dané situace
- **didaktické hry** –, hra je chápána jako jedna ze základních forem činnosti člověka (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a

⁷³ Maňák, J.: Nárys didaktiky. Brno: MU, 1993, str. 43-45.

hodnotu má sama v sobě⁷⁴; ve škole dochází k posunu ve významu a účelu hry – základem je řešení problémové situace, rozvoj aktivity, apod.

Domnívám se, že diskusní metody by měli učitelé využívat co nejčastěji. Já jsem s nimi při výuce pracovala a velice se mi osvědčily. Pomáhají tříbit názory žáků, žáci si, díky argumentům ostatních, tvoří vlastní pohled na danou skutečnost, apod. Jedná se tedy o metody, které pomáhají učiteli dospět k vytyčenému cíli, ale důležitým předpokladem ke splnění cílů jsou schopnosti učitele vést diskusi a udávat její směr.

Situační a inscenační metody jsem při realizaci jednotlivých hodin také použila. Jednalo se např. o hraní rolí, kdy se žáci měli vžít do pocitů handicapovaného člověka. Tyto metody značným způsobem přispívají k oživení hodiny a k lepšímu pochopení problému žáky. Jejich nevýhodou je jejich časová náročnost.

Didaktické hry jsem sice při výuce nepoužila, ale domnívám se, že se jedná o takové aktivizující metody, které podporují tvořivost, spolupráci i soutěživost žáků.

4.4 Volba vyučovacích metod

Při výběru vyučovacích metod, by měl učitel respektovat především cíl výuky. Tzn., že by měl volit takové vyučovací metody, které by vedly ke stanovenému cíli. Vyučující musí mít na paměti, že vyučovací metoda je prostředek, jak tohoto cíle dosáhnout.

Mělo by být samozřejmostí, aby učitel při výběru metod výuky přihlížel k problematice, kterou chce žákům přiblížit. Jistě bude volit jiné metody výuky v Matematice, jiné ve Výchově k občanství, jiné v Dějepisu.

Dalším důležitým faktorem, který by měl rozhodovat o charakteru zvolené metody je dodržení základních výchovně-vzdělávacích zásad (např. zásada přiměřenosti, trvalosti, názornosti, aktivity, individuálního přístupu, apod.)⁷⁵. Pokud by učitel respektoval tyto faktory, potom by se výuka mohla stát opravdu efektivním procesem, ve kterém jsou brány ohledy na individuální potřeby jednotlivých žáků.

⁷⁴ Kotrba, T., Lacina, L.: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 94.

⁷⁵ Grecmanová, H., Urbanovská, E.: Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex, 2007.

Je velmi důležité, aby učitel přemýšlel o tom, jakou metodu použije již v době, kdy si hodinu připravuje, plánuje. Jedině tak může předejít problémům s organizací a neefektivitě výuky. Vyučující totiž musí brát v úvahu různé činitele, které mohou vyučovací jednotku ovlivnit. Např. musí zvážit časovou náročnost zvolené metody, prostorové možnosti třídy, schopnosti a vědomosti žáků, apod. Je vhodné také zvážit, zda daná metoda povede k aktivitě žáků, nebo zda budou žáci pouze pasivní příjemci informací.

Pokud by např. učitel zvolil jako jednu z metod diskusi, je nezbytné, aby si uvědomil, zda žáci mají dostatečné teoretické znalosti o dané problematice. Zda tématu rozumí natolik, aby byli schopni diskusi rozvinout. Dále musí zvážit, kolik času bude potřeba vyšetřit na diskusi. Dále musí vzít v úvahu také to, jaké vztahy mezi sebou žáci mají, jaké je klima třídy. A v neposlední řadě by měl vyučující zvážit, zda je schopen diskusi žáků řídit a usměrňovat.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že učitel je tím, kdo rozhoduje o výběru a volbě vyučovacích metod. Ale ne vždy to musí jednoznačně platit. Na některých školách se na výběru metod mohou podílet také žáci. Hlavní předností tohoto procesu je především to, že žáci jsou včleněni do organizace výuky. Tím se může jejich zájem o učivo zvýšit a zároveň přebírají určitou odpovědnost za výsledky, ke kterým zvolené metody povedou.⁷⁶

4.5 Didaktické metody, které jsem při výuce použila

Když jsem vyučovala VO v rámci zpracovávání diplomové práce, užila jsem celou řadu didaktických metod. Jednak jsem používala klasické didaktické metody, jednak metody aktivizující.

Bylo zajímavé pozorovat, jak žáci na různé způsoby výuky reagovali. Zároveň mohu říci, že když jsem používala metody netradiční, byly hodiny zajímavější. Žáky více bavilo, když mohli sami tvořit, sami se na něčem podílet a říkat vlastní názory.

⁷⁶ Grecmanová, H., Urbanovská, E.:Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex, 2007.

Já sama jsem si velice oblíbila metodu brainstormingu. Je vhodné použít ji např. na začátku vyučovací hodiny. Pomocí této metody se mi vždy podařilo seznámit žáky s tím, co budeme probírat, zároveň jsem touto metodou vždy zjistila, co žáci o problému ví a co bude třeba doplnit. Použila jsem tuto metodu např. v hodině, v níž jsme probírali význam rodiny. Na tabuli jsem napsala slovo „rodina“ a žáci měli říkat vše, co je k danému pojmu napadne.

Výhodou této metody je také to, že nápady žáků působí velice inspirativně a mnohdy tak vznikají další opravdu originální a zajímavé podněty.

Často jsem využívala také diskusi, či debatu. I tyto metody se osvědčily. Domnívám se, že slouží především k utřebením názorů žáků na daný problém. Zároveň samozřejmě rozvíjejí obecnější komunikační dovednosti, např. schopnost naslouchat, reagovat na otázky, schopnost vyjadřovat se před větším množstvím lidí, apod.

Domnívám se ovšem, že tyto metody patří k těm náročnějším. Zpočátku jsem se setkávala s problémem, že žáci buď nechtěli své názory vyjadřovat nahlas, anebo se naopak překřikovali a bylo velmi obtížné celou situaci zklidnit.

S úspěchem se setkala výtvarná činnost a také hraní rolí. Zejména hraní rolí žáky velice bavilo. Domnívám se, že důvodem byla změna celkové organizace – žáci pouze neseděli v lavicích, ale chodili po třídě.

Při výuce jsem využívala také metodu výkladovou. Je to metoda zcela jistě potřebná, ale pro žáky nejméně zábavná. Používala jsem ji tehdy, když bylo třeba žákům předat nové informace, poznatky. Musím zdůraznit, že délka výkladu nikdy nepřesáhla 10 minut. I tak měli někteří žáci problém s udržením pozornosti.

Metoda, která žáky také příliš nebavila bylo samostatné čtení a práce s textem.

5. Organizační formy vyučování

5.1 Základní charakteristika organizačních forem

Organizační forma vyučování bývá vymezována jako vnější stránka vyučovacích metod. Jedná se o „uspořádání podmínek k realizaci obsahu vyučování, v jejichž rámci se používají různé vyučovací metody a vyučovací prostředky.“⁷⁷

Takto bývají organizační formy vymezovány v současnosti. Ne vždy však byl význam tohoto pojmu tak jednoznačný a ustálený. Význam pojmu se měnil v závislosti na změnách ve společnosti.

Základním problémem bylo nedostatečné oddělení metod od forem, oba pojmy byly užívány jako synonyma.

Za základní organizační formu je považována vyučovací hodina. Jedná se o komplexní formu organizace, která v sobě zahrnuje konkrétní vyučovací metody, činnost žáků a učitele, podmínky a prostor v nichž dochází k výuce.

Vyučovací hodina je organizační formou, která se u nás uplatňuje již od dob Jana Amose Komenského, což svědčí o její funkčnosti. Na druhé straně je třeba upozornit na skutečnost, že se tato organizační forma stala do jisté míry formou univerzální, nejčastěji používanou.⁷⁸

Existují totiž různé druhy vyučovacích hodin. Tyto druhy rozlišujeme dle funkce, kterou ve vyučovacím procesu zastávají. Rozlišujeme např. vyučovací hodinu motivační, opakovací, výkladovou, apod. Vyučovací hodina může mít různou délku trvání. Za základní považujeme vyučovací hodinu s trváním 45 minut. Lze však spojit i více vyučovacích hodin dohromady (např. Tělesná výchova, Výtvarná výchova probíhají ve dvou spojených vyučovacích jednotkách). Existuje však také vyučovací jednotka zkrácená (např. v 1.třídě).

Výuka však nemusí probíhat pouze ve třídě, tak jak jsme zvyklí. Výuku lze přenést také do jiného prostředí (laboratoře, školní dvůr, exkurze, dílny, apod.).

⁷⁷ Maňák, J.: Nárys didaktiky. Brno: MU, 1993, str. 47.

⁷⁸ Maňák, J.: Nárys didaktiky. Brno: MU, 1993.

5.2 Klasifikace organizačních forem

Z hlediska vztahu k osobnosti žáka jsem použila organizační formy skupinové a kolektivní. Tyto formy jsem využila např. při závěrečném shrnutí tématického celku. Žáci byli rozděleni do dvou skupin a jejich úkolem bylo z materiálů, které nashromáždili během jednotlivých hodin, vytvořit plakáty. Úkolem bylo, aby z plakátů bylo na první pohled patrné, čím jsme se celý měsíc zabývali, co jsme probírali.

Žáci tedy pracovali ve skupinách. Každá skupina si sama zvolila mluvčího, který na závěr představil plakát celé třídě. Zároveň si žáci sami museli zorganizovat práci.

Zajímavou částí byl moment, kdy žáci měli ohodnotit sami sebe – jak pracovali, čím byli skupině prospěšní. Ukázalo se, nakolik jsou žáci sebekritičtí, jak dokáží objektivně zhodnotit své schopnosti.

Další organizační formou, kterou jsem používala, byla výuka ve třídě a taktéž jsem žákům zadávala domácí úkoly.

Pokud bych měla napsat, jaké organizační formy z hlediska délky trvání jsem používala nejčastěji, byla to vyučovací hodina. Jedná se o základní organizační formu, kterou je třeba respektovat z hlediska dlouhodobějších učebních osnov a tématických plánů.

Já jsem navíc musela respektovat učební plány a osnovy učitele, který ve třídě Výchovu k občanství učí. Měla jsem tedy dáno, co za dobu jednoho měsíce (tedy za čtyři vyučovací jednotky) musím se žáky probrat.

Někdy bylo obtížné téma vměstnat do jedné hodiny. Jednalo se o problematiku důležitou a pro žáky zajímavou, takže bylo třeba zaměřit se skutečně na problémy podstatné.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Tradiční nebo moderní způsob výuky?

Cílem tohoto krátkého úvodu, který je součástí praktické části, je snaha o objektivní zhodnocení moderního způsobu vyučování a tradiční, klasické výuky. V současné době se neustále prosazují nové, moderní metody, které mají přispět k tomu, aby se žák stal samostatně myslící bytostí. Na druhé straně stojí klasická, frontální výuka, která má dlouhou tradici a která je mnohými učiteli ještě dnes velice využívána.

Jedná se o dva odlišné přístupy, tzn. dva odlišné pohledy na to, jak vést výchovně-vzdělávací proces. Je samozřejmé, že oba přístupy mají své odpůrce a své příznivce.

Pokud bych se měla přiklonit k jednomu z přístupů, zcela jistě by to byl přístup moderní. Tedy přístup, který považuje žáka za aktivní subjekt, nikoliv pouze za pasivní objekt, jehož hlavním úkolem je zapamatovat si nesmyslné množství informací. Považuji za důležité, aby žák dokázal přemýšlet. Aby věděl, kde má najít informace které potřebuje, ale také to, aby dokázal správně fungovat ve společnosti. Domnívám se, že právě tyto zmíněné dovednosti si žák může osvojit prostřednictvím aktivizujících metod.

Bývá uváděno, že frontální výuka je demotivující a odrazuje mnohé žáky od učení. Důvody jsou zcela zřejmé. Moderní, alternativní přístupy preferují individuální přístup k žákům, zatímco klasická výuka nahlíží na všechny žáky stejně. To je také jeden ze zásadních rozdílů mezi alternativním a klasickým způsobem výuky.

Na druhé straně je třeba zmínit také názory odpůrců, kritiků moderních metod. Hlavním bodem, který kritikové zmiňují, je, že se až příliš mnoho hovoří o tom, jakými metodami a formami učit, ale samotný vzdělávací obsah ustupuje do pozadí.

Další problematikou, kterou je třeba zmínit, je problém rolí ve třídě. Na internetovém portálu „Česká škola“ Petr Kukul v článku z 13.11. 2005 uvádí: „...Žák a učitel jsou si partnery. Ale nejsou si rovni jinak než ve svém lidství, nejsou si rovni jinak než před Bohem. Jejich odlišná životní zkušenost, jejich odlišná míra vzdělání, jejich celý životní kontext zakládá nerovnost, ...“.

Domnívám se, že s tímto názorem nelze než souhlasit. Skutečně si troufám tvrdit, že to, co Petr Kukul říká, je pravda. Taktéž se domnívám, že právě proto, že tato skutečnost bývá velice často mylně interpretována jako naprostá rovnost žáka a učitele, dochází v našich školách k situacím, které lze nazvat anarchií. Žák a učitel si na půdě školy nemohou být rovni. Tato nerovnost vyplývá už z jejich rolí a z toho, co tyto role představují. Žák bude vždy žákem, tedy tím, kdo má být veden učitelem. Má být veden a směřován k tomu, aby se ve škole naučil poznatkům, znalostem, dovednostem a postojům. A učitel bude vždy učitelem, tedy tím, kdo má autoritu, ať už přirozenou nebo poskytnutou školou jako institucí. Učitel bude vždy tím, kdo má žáka vést a pomáhat mu při již zmíněném osvojování poznatků, znalostí a postojů.

Shrnu-li vše, co jsem se až doposud dozvěděla o alternativní a klasické výuce musím za sebe říci, že jako ideální se mi jeví kombinace obou přístupů v rámci vyučovacích hodin. Rozhodně bych v průběhu své učitelské praxe nechtěla sklouznout k pouhé frontální výuce. Domnívám se, že takový způsob nemůže bavit ani žáky ani učitele. Na druhé straně využívat pouze aktivizující metody také nelze. Součástí toho, co máme žákům předávat, jsou problémy a témata, která nelze žákům předat jinak než výkladem. Proto by se měl každý učitel zaměřit na vhodnou míru obou přístupů.

6.1 Vyučovací hodiny - aktivizující metody

Aktivizující metody

1. Název hodiny

„Rodina a její význam“

2. Cíle výuky

- uvědomění si důležitosti rodiny, pochopení jejího významu
- umět respektovat názory druhých
- sbližení kolektivu

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci tematického okruhu „Rodina, národ, vlast“)
- 45 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 15 – 30 žáků
- jedná se o tematický okruh, který navazuje na tematický celek 6. ročníku „Domov a rodina“, lze tedy předpokládat, že žáci již budou mít určité znalosti z této oblasti

5. Základní struktura hodiny

- administrativní činnost (zápis do třídní knihy), představení tématu žákům, uvedení souvislosti s předchozími souvisejícími tématy (5 minut)
- vysvětlení úkolu (tzn. vysvětlení pravidel brainstormingu) (2 minuty)
- zaznamenávání jednotlivých nápadů a jejich následné zhodnocení (5 minut)
- vyvození definice (2 minuty)
- debata o významu rodiny (10 minut)
- uzavření debaty a vyvození závěrů (2 minuty)

- co je to rodinná tradice, potřeba druhých (14 minut)
- závěr hodiny, shrnutí (5 minut)

6. Výklad tématu

- vysvětlení pravidel brainstormingu:
 - ✓ nekritizujeme nápady druhých
 - ✓ lze zapisovat různé nápady, i ty zdánlivě nesouvisející s tématem – volnost nápadů
 - ✓ čím více nápadů, tím lépe – důležitá je kvantita
- na tabuli vyučující napíše název tématu „Rodina“ proto, aby všichni zúčastnění měli téma názorně před sebou
- žáci na tabuli zaznamenávají jednotlivé nápady, které je napadají v souvislosti s tématem „Rodina“
- na základě zaznamenaných nápadů vyvodíme společně definici rodiny:

„Rodina je základní jednotkou společnosti. Je tvořena rodiči a dětmi.“
- diskuse o tom proč je rodina v životě každého člověka důležitá
 - Mohl by žít člověk sám bez rodiny (mimo ni)?
 - Výhody soužití s ostatními členy rodiny.
 - Nevýhody soužití s ostatními členy rodiny.
 - Rozdílnost jednotlivých rodin – rodinné tradice
(žáci mají za úkol napsat, jaké tradice jsou typické pro jejich rodinu) – uvědomění si, že každá rodina je jiná, má jiné zvyklosti, tradice...
 - Společnost – je tvořena rodinami
- rodina bez společnosti nemůže existovat – potřeba druhých lidí



Jak by měli komunikovat sourozenci?

Jak by měli komunikovat děti se svými rodiči?

Jak by měli komunikovat rodiče se svými dětmi?

Jak by měla vypadat ideální rodina?

Jaké máš postavení v rodině?
Jaké postavení bys chtěl(a) mít?
Zvládl(a) bys toto postavení?

7. Zvolená metodika hodiny

- frontální výklad (seznámení s metodami, cílem hodiny)
- brainstorming (seznámení s tématem, vyvození definice tématu)
- diskuse na základě předem stanovených otázek
- samostatná práce žáků

8. Použité pomůcky k přípravě a realizaci hodiny:

- příprava: PC, internet, odborná literatura
- realizace – tabule, křídly, učebna,

9. Další možné alternace hodiny:

- téma lze rozšířit na mezilidské vztahy a komunikaci mezi lidmi
- při úvodním brainstormingu by bylo možné využít diktafon nebo kameru (na základě získaných záběrů by bylo možné nejenom vyhodnotit jednotlivé nápady, ale bylo by možné sledovat také neverbální projevy žáků, jejich postoje, mimiku...)
- na místo úvodního brainstormingu by bylo možné rozdělit žáky do skupin a využít brainwriting
- lze využít také dramatizaci: žáci pantomimicky předvádí rodinné zvyky a tradice, ostatní se snaží odhalit, co jejich spolužák předvádí

10. Důležitá místa v hodině:

- při brainstormingu musí dbát učitel na to, aby se žáci nikomu nesmáli za jeho nápad, aby druhého nekritizovali
- při diskusi je důležité, aby mluvil pouze ten, kdo má slovo. Ostatní musí vyčkat až domluví a teprve poté mohou požádat o slovo
- důležité je neodbíhat od tématu

ZHODNOCENÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKY – „ RODINA A JEJÍ VÝZNAM“

Považuji za důležité upozornit na skutečnost, že žáci se s tímto tématem setkali ve Výchově k občanství již v 6. ročníku, když probírali tematický celek „Domov a rodina“.

Právě z toho je třeba vycházet při rozšiřování znalostí, dovedností a postojů žáků. Je důležité si uvědomit, co je z hlediska výchovně–vzdělávací činnosti skutečně důležité. Stanovení základní struktury dané problematiky, cíle vyučování a uvědomění si důležitosti zvolených metod by mělo být základní činností každého učitele.

Na začátku hodiny jsem se žáky snažila **návodnými otázkami** přivést k vědomí důležitosti vlastní rodiny a zároveň jsem tím navázala na znalosti, které již žáci měli z 6. ročníku (tzn. vtahy mezi příbuznými, rodinné tradice, projevy lásky, apod.).

Poté, jsem použila metodu **brainstormingu**. Na tabuli jsem napsala slovo „rodina“ a zvolila jsem žáka, který veškeré nápady zaznamenával na tabuli.⁷⁹ Žáci měli opravdu velké množství nápadů (máma, táta, sourozenci, vztahy, společnost, lidé, rozvod, láska, hádky, tolerance, domov, přátelství, auto, bazén, pes, ...).

V momentu, kdy se nápady začaly opakovat, jsem zaznamenávání ukončila.

Musím zmínit skutečnost, že se nám pomocí této metody podařilo, společně s žáky, vyvodit základní „definici“ rodiny. Nápady jsme jeden po druhém společně hodnotili a žáci sami potom na základě uvedených nápadů a získaných informací napsali odpověď na otázku: „Co je to rodina?“

Posléze jsem žákům kladla otázky, které vyvolaly **diskusi** o důležitosti rodiny v životě každého člověka. Jednalo se o otázky: „Mohl by žít člověk sám bez rodiny?“ „Výhody soužití s ostatními členy rodiny,“ „Nevýhody soužití s ostatními členy rodiny,“ „Rozdíly jednotlivých rodin – rodinné tradice,“ „Potřeba druhých.“, apod.

Jedná se o problematiku, se kterou se žáci naprosto běžně setkávají, mají s ní zkušenosti a proto mají tendenci sdělovat své názory nahlas. Proto je důležité, aby vyučující skutečně diskusi usměrňoval. Žáci sdělovali své názory spolužákům, ale

⁷⁹ Před začátkem činnosti je třeba žákům vysvětlit pravidla brainstormingu, tzn. zákaz kritizování, volnost nápadů, příjemné prostředí, apod.

objevil se problém s nasloucháním druhých. Proto je třeba opět zdůraznit roli učitele, který upozorňuje žáky na to, aby vyslechli názory spolužáka, a aby zdůraznil důležitost všech názorů.

Dále měli žáci za úkol napsat, jaké tradice se v jejich rodině dodržují. Tento, zdánlivě jednoduchý, úkol se v závěru ukázal jako velmi důležitý. Žáci si totiž uvědomili, že existují tradice, které jsou stejné ve všech rodinách – Vánoce, Velikonoce, oslavy narozenin, svátků, apod. Zároveň však měli žáci možnost uvědomit si, že každá rodina je specifická a i když např. všechny rodiny slaví Vánoce, tak každá rodina je slaví trochu jinak. Někteří žáci uváděli, že mají stromeček umělý, jiní žáci mají živý stromek, některé maminky pečou cukroví, jiné nikoliv, u někoho jsou Vánoce spojeny s úklidem celého bytu, u jiného představují Vánoce dobu, kdy se jeho rodiče často hádají.

Za velmi důležité jsem považovala upozornit žáky na to, že tyto odlišnosti jsou naprosto běžné a normální.

Na závěr hodiny jsme shrnuli danou problematiku. Toto shrnutí sloužilo především k tomu, aby si žáci probrané téma zopakovali, a aby si odstranili případné nejasnosti.

Kritická místa hodiny:

1. brainstorming

- někteří žáci měli tendenci zesměšňovat nápady druhých
- bylo třeba žáky opakovaně upozornit na to, že žádný nápad nemůže být nesprávný, špatný

2. diskuse

- při debatě chvíli trvalo, než žáci sebrali odvahu a otevřeně hovořili o tom, jak vidí situaci
- někteří žáci zpočátku nerespektovali, že mluví někdo jiný a skákali si navzájem do řeči (situaci se podařilo zvládnout tím, že se žáci hlásili, ten, kdo chtěl vyjádřit svůj názor, musel se přihlásit, v závěru se již žáci hlásit nemuseli, pochopili pravidla diskuse a začali respektovat prostor druhého)

3. rodinná problematika

- v momentu, kdy jsme hovořili o problematice rozvodů, snažila jsem se žákům vysvětlit, že rozvodovost u nás stoupá, že to není správné, ale někdy již spolu dospělí opravdu nemohou dál žít z důvodu nedorozumění, jiného pohledu na svět. V takové situaci je lepší, když se rozvedou a předejdou tak hádkám, které by měly negativní vliv především na děti.
- neptala jsem se přímo, ať se přihlásí ten, kdo má rozvedené rodiče (otázka byla postavena následovně: „Znáte někoho, kdo má rozvedené rodiče?“), někteří žáci se hlásili, že oni sami jsou z rozvedené rodiny, někteří žáci dokonce začali hovořit o tom, jak rozvod rodičů prožívali
- sami žáci mi kladli velmi mnoho otázek, které se týkaly rozvodu (zda se dítě může samo rozhodnout s kým bude žít, jak dlouho trvá rozvod, jak je to s příjmením ženy po rozvodu, apod.)
- odvažuji se tvrdit, že tato debata velmi přispěla k tomu, že si žáci uvědomili nesamozřejmost úplné a spokojené rodiny

1. Název hodiny

„Historický pohled (aneb jak to bylo dříve) X současnost“

2. Cíle výuky

- osvojení znalostí ohledně rodinného života od nejstarších dob po současnost
- seznámení s právy dítěte
- učit se spolupracovat s ostatními
- rozvoj tvořivosti

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci tematického celku „Rodina, národ, vlast“)
- 45 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 10 – 25 žáků

5. Základní struktura hodiny

- administrativní činnost (zápis do třídní knihy), seznámení žáků s tématem hodiny, uvedení tématu do souvislostí s učivem minulým (5 minut)
- výkladová část hodiny (10 minut)
- srovnání minulosti a současnosti – debata (5 minut)
- samostatná práce žáků – výkresy (20 minut)
- závěr hodiny – shrnutí, odpovědi na nejasnosti žáků (5 minut)

6. Výklad tématu

- **kmenový systém**
 - muž lovil, válčil
 - žena se starala o domácnost, posléze o polnosti

- jednalo se o *patriarchát*, ve kterém byl hlavou rodiny muž (ten rozhodoval o všem)
- některá společenství měla podobu *matriarchátu* – hlavní osobou žena, která řídila život rodiny
- **současnost**
 - moderní společnost - rodinu tvoří muž, žena (oba mají stejná práva i povinnosti) a děti
 - rodiče musí jednat v nejlepším zájmu dítěte
 - dítě nesmí porušovat práva svých rodičů, ani ostatních členů rodiny (práva dětí jsou zachycena v Chartě práv dítěte)
 - česká rodina má obvykle 1-2 děti
 - základní rodinu tvoří rodiče a děti
 - rozšířenou rodinu tvoří prarodiče, tety, strýcové, bratřenci a sestřenice
 - většina párů uzavírá manželství (církevní, občanské)
- rodina je pro dítě velmi důležitá – opora, domov X nešvary moderní doby (vysoká rozvodovost, rodiče nemají na dítě čas, apod.)

7. Zvolená metodika hodiny

- frontální výklad
- debata, srovnání – diskusní metoda
- výtvarná činnost

8. Použití pomůcky k přípravě a realizaci hodiny

- příprava: PC, internet, odborná literatura
- realizace: výkresy, tužka, fixy, pastelky, vodové barvy

9. Další možné alternace hodiny

- při vysvětlování důležitých pojmů (sirotek, kojenecký ústav) lze využít brainstorming

- téma lze rozšířit na mezilidskou komunikaci, právo v rodině, náhradní rodinnou péči

10. Důležitá místa v hodině

- učitel by měl dbát na to, aby výkladová část nepřesáhla 15 minut, poté již soustředěnost žáků výrazně klesá
- vyučující by měl volit citlivý přístup v debatě o rodinných problémech (rozvody, náhradní rodinná péče, apod.)

Zhodnocení vyučovací jednotky – „Historický pohled X současnost“

Toto téma rozšiřuje znalosti a postoje žáků s ohledem na to, co se žáci dozvěděli o tomto tématu v minulé hodině. Důležitou podmínkou pro realizaci této vyučovací hodiny je tedy to, aby žáci věděli, co je to rodina, jaký je její význam, proč je rodina důležitá, apod. To, co se totiž žáci dozvěděli v hodině minulé, je základem pro další téma.

Na začátku hodiny jsme se žáky **opakovali**. Kladla jsem **otázky**, jejichž prostřednictvím žáci opakovali látku z minulé hodiny. Bylo velice zajímavé sledovat, k jakým posunům v názorech jednotlivých žáků došlo (např. žák, který v minulé hodině nedokázal přesně určit, čím je pro něj rodina důležitá, měl v této hodině poměrně jasný názor na její význam, dokázal konkrétně popsat důležitost rodiny – pomoc v nouzi, opora, apod.).

Poté, co jsme si zopakovali danou problematiku, začali jsme probírat nové téma (historický pohled na rodinu versus současná rodina). Před začátkem výkladu jsem se snažila navázat na znalosti žáků z Dějepisu. V 5. ročníku se totiž žáci v rámci Dějepisu učí o pravěku a dalších důležitých obdobích a součástí této problematiky je také to, jak vypadala rodina, v tom kterém konkrétním období.

Důležitou součástí hodiny byl také **výklad základních pojmů**. Vysvětlila jsem žákům, že dříve lidé žili i v jiných společenstvích, než je rodina (rod, kmen, kmenový svaz, apod.). Právě při vysvětlování těchto pojmů, žáci využili své dosavadní znalosti z Dějepisu. Skutečně si mnozí vzpomněli na to, co jednotlivé pojmy znamenají.

Značně se žáci zapojili do výkladu toho, jak vypadá rodina v moderní, současné společnosti. Uváděli např., že většinou je rodina tvořena manželským párem a dětmi; dále uváděli soužití se starší generací; oba manželé mohou pracovat, rovnoprávnost postavení muže a ženy v domácnosti a zaměstnání, rozvodovost, apod.

Jedná se opět o téma, které se žáků přímo týká, mají k němu přímý vztah a tudíž také vlastní, mnohdy vyhraněný, názor. Právě proto se mezi žáky rozvinula **diskuse**; žáci měli tendenci vyjadřovat své názory a snažili se o jejich správnosti přesvědčit i ostatní spolužáky.

Poté, co jsme si vysvětlili základní pojmy, měli žáci za úkol nakreslit výkres. Mohli si sami vybrat, co budou kreslit. Mohli kreslit buď pravěkou rodinu, nebo rodinu současnou, anebo mohli kreslit srovnání obou typů rodin.⁸⁰ Ukázalo se, že žáky **výtvarná činnost** opravdu baví (viz. Příloha č. 10 a 11); výkresy se žákům opravdu povedly. Každý výkres byl něčím zajímavý a ukazoval, jak vidí žáci danou skutečnost.

Na konci hodiny jsme se společně se žáky snažili určit základní rozdíly mezi současnou rodinou a rodinou v pravěku. Vybrala jsem jednoho žáka (dobrovolníka), který zapisoval rozdíly na tabuli.⁸¹ Tento úkol již byl shrnutím celé hodiny. Ukázal, nakolik si žáci danou problematiku zapamatovali. Tento úkol podpořil také zafixování látky.

Kritická místa hodiny:

1. opakování

- v této fázi vyučovací hodiny se některým žákům nechtělo přemýšlet o tom, co jsme dělali v hodině minulé
- bylo důležité vzbudit zájem žáků, zapojit je do činnosti

2. výklad základních pojmů

- při přípravě jsem se spoléhala na znalosti žáků, které mají z Dějepisu, popřípadě z jiných předmětů; ukázalo se však, že ne všichni si pojmy pamatují, ne všichni se tedy mohli zapojit do této fáze vyučovací hodiny
- domnívám se, že by bylo lepší zadat žákům za domácí úkol, aby si vyhledali jednotlivé pojmy (rod, kmen, kmenový svaz); v další hodině bychom potom pojmy vysvětlovali společně
- podle mého názoru by tato forma byla vhodnější také z hlediska samostatné práce žáků - žáci by se v hodině více angažovali, více by se zapojili

⁸⁰ Žáci měli již z minulé hodiny instrukce, aby si donesli pomůcky a materiály potřebné ke kreslení. Je však třeba počítat i s tím, že některý s žáků na pomůcky zapomene. Je dobré mít pro tento případ nachystané náhradní výkresy, pastelky, fixy, vodové barvy, apod.

⁸¹ Žáci uváděli následující rozdíly: v pravěku vládl muž, způsob obživy, žena se starala pouze o děti a domácnost, matriarchát X patriarchát, apod.

- hodina, tak jak jsem ji připravila, vyžadovala poměrně rozsáhlý výklad z mé strany; výklad přesáhl plánovaných 10 minut

3. rozdíly mezi současnou a historickou rodinou

- žáci se zapojovali do diskuse zejména v momentu, kdy jsme se bavili o tom, jaké základní charakteristiky má současná rodina - je to samozřejmé, protože se jedná o realitu, s níž mají žáci mnohé zkušenosti
- opět (stejně jako v minulé hodině) bylo důležité určité problémy zmiňovat a hodnotit citlivě – jednalo se např. o vysvětlování pojmů úplná a neúplná rodina, rozvodovost, apod.
- probírali jsme také práva a povinnosti dětí a rodičů - **Listina základních práv a svobod** – jednalo se o téma, o které žáci projevíli skutečně značný zájem; zajímali se o to, co je jejich právem, co povinností (bylo třeba jim vysvětlit, že mají nejenom práva, ale i povinnosti vzhledem ke svým rodičům)
- žáci věděli, že mají právo na vzdělání, věděli, že do 18. roku se o ně musí rodiče postarat, nevěděli ale např., že mají také vyživovací povinnost vůči svým rodičům, apod.
- v souvislosti s touto problematikou mi žáci kladli mnoho otázek – např. Co by se stalo, kdyby odešli od rodičů; na to, co by se stalo kdyby nechodili do školy, apod.

4. diskuse

- diskuse se ve třídě rozvinula především v souvislosti s tématem rovnoprávného postavení žen a mužů ve společnosti
- dívky zastávaly názor, že žena je schopna pracovat stejně dobře jako muž; chlapci se naopak snažili přesvědčit dívky o opaku;
- domnívám se, že většina chlapců se snažila svým názorem dívky vyprovokovat k debatě; mnohdy zaznívaly názory až extrémní (žena neumí nic jiného, než se starat o domácnost, žena není tak chytrá jako muž, apod.)
- díky tomu, že se každý z žáků snažil sdělit vlastní názor, bylo velice obtížné jejich debatu usměrňovat; žáci znali pravidla diskuse

(vyslechnout názor druhého, neskákat druhému do řeči, nekritizovat názory ostatních,...) již z minulé hodiny, ale v důsledku emocí, je mnohdy nedokázali respektovat

- situaci se nakonec podařilo zvládnout; na chvíli jsem debatu přerušila, a určila konkrétní pravidla debaty; žáci se museli hlásit a slovo dostal vždy ten, který se přihlásil první, ten, kdo se nepřihlásil, nebyl vyvolaný

5. výtvarná činnost (viz. Příloha č. 10 a Příloha č. 11)

- prvním problémem bylo, že ne všichni žáci si přinesli potřebné pomůcky a materiál
- v důsledku toho, žáci nestihli výkresy nakreslit; poměrně dlouho totiž trvalo, než jsme sehnali náhradní výkresy a barvy
- v přípravě jsem počítala s tím, že výkresy žákům nezaberou více než 20 minut - nakonec se ale ukázalo, že je to skutečně krátká doba, v níž není možné výkres dokončit
- proto měli žáci výkres dokončit za domácí úkol

1. Název hodiny

„Národ, národnost, národnostní menšiny“

2. Cíle výuky

- seznámení se se základními pojmy (národ X stát, národnost, národnostní menšina, uprchlík, multikulturalismus, rasismus, xenofobie, diskriminace)
- uvědomění si, že mezi lidmi existují rozdíly, ale všichni máme stejná práva
- uvědomění si důležitosti tolerance

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci tematického okruhu „Rodina, národ, vlast“)
- dějepis (problematika holocaustu, 2. světové války – nacisté a jejich pohled na jiné národnosti)
- 90 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 10 – 25 žáků
- jedná se o problematiku se kterou se žáci setkali, příp. setkají také v hodinách jiných předmětů, proto by bylo vhodné, aby se domluvili učitelé jednotlivých předmětů a danou problematiku si do jednotlivých předmětů „rozdělili“ (např. učitel VO vysvětlí základní pojmy a rozvine se žáky debatu, učitel dějepisu uvede další fakta týkající se dané problematiky a připraví spíše praktickou hodinu)

- **národnostní menšina** – skupina občanů, která se odlišuje od občanů ČR jazykem, kulturou, apod....
- **xenofobie** – strach z cizího
- **rasismus** – vychází z xenofobie, je založen na nerovnoprávnosti mezi lidskými rasami. Pracuje s představou, že lidstvo je rozděleno na vyšší a nižší rasy.
- **rasová diskriminace** – omezování či znevýhodňování založené na rase, barvě pleti nebo národnostním původu. Jeho prostřednictvím dochází k porušování a omezování základních lidských práv a svobod
- **multikulturalismus** – snaha poznávat hodnoty a důležitost jiných kultur. Je to přístup, názor, který preferuje rovnoprávnost národnostních menšin.
- **uprchlík** – člověk, který opustil svou vlast (většinou nedobrovolně), protože mu hrozilo pronásledování z důvodů rasových, náboženských, národnostních, politických

Otázky k diskusi:

- Myslíte si, že je třeba chovat se jinak k příslušníkům národnostních menšin ve srovnání s českým národem? Pokud ano, uveďte důvody.
- Co je to tolerance?
- Měli bychom být tolerantní k jiným národům? Proč?
- Uveďte výhody toho, že v našem státě žijí příslušníci jiných národů.
- Máte nějakou osobní zkušenost s příslušníky jiné národnosti?
- Kdybyste měli možnost zvolit si národnost, kterou byste si zvolili a proč?
- Myslíte si, že se příslušníci národnostních menšin cítí v ČR dobře?

Hraní rolí

Zkusme se zamyslet nad pocity člověka, který je menšinou ve společnosti. Nemusí se nutně jednat o příslušníka národnostní menšiny. Menšinou ve společnosti jsou totiž také lidé na vozíčku, slepí lidé, lidé, kteří mají jinou barvu pleti, apod.

Dále se žáci rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice si zaváže oči a druhý mu bude pomáhat. Poté se žáci vymění.

Až si všichni vyzkouší roli slepého člověka vrátí se do lavic a každý sám na papír zaznamená, jak se cítil v roli člověka, který nevidí.

Poté žáci porovnájí to, co napsali se sousedem v lavici a nakonec porovnájí zaznamenané pocity s ostatními spolužáky.

Cílem je, aby si žáci uvědomili, že pocity, které zaznamenali jsou téměř totožné (strach, bezmoc, nejistota, neschopnost volně se pohybovat, určitá ztráta svobody...).

Test

„Kolik toho skutečně víme o jiných kulturách?“

Domácí úkol

Najdi na internetu jaké národnostní menšiny žijí na území ČR a také jejich procentuální zastoupení na našem území.

7. Zvolená metodika hodiny

- výklad základních pojmů (frontální výklad)
- diskuse
- hraní rolí
- přemýšlení o problému

8. Použité pomůcky k přípravě a realizaci hodiny

- příprava: učebnice, PC, internet
- realizace: žádné speciální pomůcky a materiály

9. Další možné alternace hodiny

- brainstorming
- samostatná práce žáků – hledání informací na internetu

10. Důležitá místa v hodině

- je důležité správně vysvětlit základní pojmy
- je třeba žákům vysvětlit, že rasismus je špatný, společensky nepřijatelný
- je třeba přistupovat citlivě k tématu národnostních menšin, zejména pokud máme příslušníka takové menšiny přímo ve třídě

Zhodnocení vyučovací jednotky – „Národ, národnost, národnostní menšiny“

Toto téma považuji za velice důležité. Nejenom, že se v jeho rámci žáci seznámí se základními pojmy, jako je stát, vlast, národ, apod., ale také si uvědomí sílu předsudků a jejich důsledky.

Jelikož se jedná o téma, které v sobě zahrnuje mnoho problémů, věnovali jsme se problematice 90 minut. První vyučovací jednotku jsem věnovala teoretické rovině problému, druhou vyučovací jednotku jsem žákům pustila film, který jim měl ukázat, kam až může vést rasismus a diskriminace.

Předtím, než jsem se začala zabývat tímto tématem, domluvila jsem se s vyučujícím Dějepisu, aby žákům osvětlil problematiku 2. světové války, především problematiku koncentračních táborů a holocaustu.

Na začátku hodiny jsem se snažila zjistit, co žáci vědí o tom, co je to stát, národ, národnostní menšina. Volila jsem takové **otázky**, které ukázaly povědomí žáků o dané problematice.

Ukázalo se, že žáci mají o tomto tématu určité znalosti, ale jednalo se o znalosti poměrně nepřesné a ne zcela správné. Dokázali poměrně přesně definovat, co je to stát,⁸² ale pojem národ vysvětlit nedokázali.

Důležitou součástí této hodiny bylo **objasnění základních pojmů** (národ, národnost, národnostní menšina, rasismus, diskriminace, xenofobie, multikulturalismus...).

Samozřejmě součástí hodiny byla také **diskuse**. Protože se jedná o poměrně citlivé téma, bylo důležité diskusi zásadně usměrňovat. Zajímavé bylo sledovat, že většina žáků má poměrně vyhraněný (většinou negativní) vztah k národnostním menšinám, především k menšině romské, ale značná část žáků (12 z 15) se nikdy nesešla s příslušníkem této menšiny. Právě tady lze pozorovat vliv rodiny na názory dětí. Když měli žáci uvádět důvody svých negativních postojů, mnohdy nebyli schopni tyto důvody určit, někdy bylo patrné, že zastávají názor svých rodičů (Táta říká, že ...; Podle mamky jsou cikáni...).

⁸² Žáci např. uváděli následující skutečnosti: Česká republika; území; místo vytyčené hranicemi, apod.

Dále žáci hráli **hru**, která spočívala v tom, že se žáci měli vžít do pocitů člověka, který je příslušníkem nějaké menšiny, ať už národnostní, nebo jiné.

V závěru hodiny žáci vyplňovali **test** (viz Příloha č. 12), „**Kolik toho skutečně víme o jiných kulturách**“. Tento test si neklade za cíl dotyčného zkoušet, slouží spíše k pobavení a k získání nových zajímavých informací.

Žáci dostali také **domácí úkol**. Jejich úkolem bylo najít na internetu, jaké národnostní menšiny žijí u nás, na území České republiky, a v jakém procentuálním zastoupení. Dalším domácím úkolem bylo vymyslet **výhody a nevýhody soužití s národnostními menšinami** (viz. Příloha č. 13).

Druhou vyučovací hodinu jsem žákům pustila **film**. Jednalo se o portrét Adolfa Hitlera. Film ukazuje vývoj Hitlerových názorů od počátku, až k uskutečnění nejhrůznějších událostí.

Kritická místa hodiny:

1. úvodní otázky

- tyto otázky se ukázaly jako velmi důležitou součástí vyučovací hodiny – žáci si díky těmto otázkám sami ujasnili, co ví, a co je potřeba se naučit a doplnit
- jednalo se např. o otázky typu:
 - „Jsou všichni lidé stejní?“
 - „Dokázali byste vysvětlit, co je to národ?“
 - „Vysvětlete, co je to Česká republika.“
 - „Víte, co je to národnostní menšina?“

2. vysvětlení důležitých pojmů

- v této fázi vyučovací hodiny bylo nejtěžší udržet pozornost žáků - žáci totiž nepracovali samostatně, ale jejich úkolem bylo poslouchat, jak jim základní pojmy vysvětlují
- protože mnozí nevěnovali výkladu pozornost, dostali žáci za úkol psát si během mého výkladu poznámky
- žáci nemuseli psát vše, co jsem řekla, mohli si zapisovat to, co je zaujalo, co jim připadalo zajímavé

- po ukončení mého výkladu jsem náhodně vybrala tři žáky, kteří své zápisky přečetli

3. diskuse

- i tentokrát probíhala diskuse mezi žáky velice živě
- jelikož již žáci chápali základní pojmy, týkala se debata skutečně daného tématu; žáci neměli tendenci odbíhat k jiným tématům, neboť už přesně věděli, co do této problematiky patří
- téměř všichni žáci uváděli, že je důležité, abychom se chovali stejně ke všem lidem, ke všem národům; žáci uváděli, že je třeba ke všem lidem přistupovat stejně, ale výjimku dle jejich názoru tvoří Romové (důvody viz. níže)
- uváděli, že tolerance je důležitá
- velice zajímavou skutečností se ukázal fakt, že pouze 3 žáci mají osobní zkušenost s příslušníky romské menšiny - tato skutečnost pravděpodobně souvisí s tím, že základní škola, ve které jsem učila je v malé vesnici; žáci tudíž nemají příliš mnoho příležitostí setkat se s touto menšinou; ve vesnici, kde se základní škola nachází Romové nežijí a žáci tak vlastně nemají možnost se s nimi setkat
- lze tedy říci, že obraz o tom, jak se Romové chovají, jak žijí, získávají žáci pouze z médií a z názorů jiných lidí - domnívám se, že právě to může být příčinou jejich negativních postojů k nim
- příkladem, který potvrzuje mé domněnky jsou výtvoři žáků (výhody a nevýhody soužití s Romy, rozdíly mezi národnostními menšinami, apod. – viz Příloha č. 13).

4. hraní rolí

- žáci měli za úkol vytvořit dvojice, příp. skupiny po 3 – 5 žácích
- jejich úkolem bylo vymyslet a zahrát situaci, ve které bude vystupovat příslušník národnostní menšiny
- skupiny, či dvojice se museli domluvit tak, aby zahráli jak vhodný, tolerantní přístup k příslušníkovi národnostní menšiny, tak přístup netolerantní, diskriminující
- žáci si vymysleli např. nakupování v obchodu, jednání na úřadu, apod.

- zpočátku se žáci styděli a nikdo nechtěl scénku zahrát jako první; po chvíli však žáky tato hra začala bavit a všem se skutečně podařilo vystihnout oba odlišné přístupy
- základním cílem této hry bylo, aby si žáci uvědomili pocity nerespektovaného člověka, aby pochopili, že to, jak s člověkem ostatní jednají, má vliv na jeho sebevědomí a pojetí sebe sama

5. test - Kolik toho skutečně víme o jiných kulturách

- tento test žáci vyplňovali v závěru hodiny
- neslouží k prověření jejich znalostí, ale má žáky spíše pobavit, příp. rozšířit jejich znalosti o nové a zajímavé informace

V rámci druhé vyučovací hodiny jsem žákům pustila film, který se zabýval problematikou 2. světové války. Žáci se již s touto problematikou setkali v Dějepisu, kde jim vyučující vysvětlil, že právě nenávisť Hitlera vůči jiným národům a jeho snaha zachovat pouze jeden národ, který považoval za nejlepší, byly příčinou holocaustu a masového vraždění v průběhu 2. světové války.

Důležité bylo, aby žáci pochopili, kam až v minulosti vedla nenávisť a rasismus. Aby pochopili, že je třeba chovat se tolerantně, aby se tato minulost již neopakovala.

Film, který jsem žákům pustila byl skutečně velice poutavý. Bylo znát, že na žáky značně zapůsobil. Žáci jej pozorně sledovali celých 50 minut, které film trval.

Žáci se s touto problematikou dosud setkali pouze v rovině teoretické (učebnice, výklad učitele, apod.). Nyní však viděli, jak vše vypadalo ve skutečnosti, jak vypadaly koncentrační tábory, jak vypadali lidé, kteří v nich byli uvězněni.

Po skončení filmu již bohužel nebyl čas na zodpovězení všech dotazů, které žáci měli. Z reakcí žáků však bylo možné soudit, že si uvědomili důsledky xenofobního jednání a rasismu.

1. Název hodiny

„Většina a menšina ve společnosti –handicapovaní občané“

2. Cíl výuky

- pochopení problémů handicapovaných lidí (patří sem problémy nejenom psychické, ale též problémy praktické)
- zamyšlení nad tím, jak s handicapovaným člověkem komunikovat (tolerance, respekt, lítost, apod.)
- snaha porozumět pocitům handicapovaného člověka (viz. hraní rolí, diskuse s handicapovaným člověkem a jeho osobním asistentem)

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci celku „Člověk ve společnosti“)
- 45 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 10 – 30 žáků
- jedná se o problematiku, která je velmi citlivá, je nutné žáky seznámit s tím, co to je handicap
- je nutné žáky připravit na to, že se s handicapovaným člověkem setkají (lze tak předejít nežádoucím situacím)

5. Základní struktura hodiny

- administrativní činnost (zápis do třídní knihy), seznámení žáků s danou problematikou (5 minut)
- opakování pojmů menšina a většina ve společnosti (5 minut)
- vyvození odpovědi na otázku: “Kdo může být ve společnosti menšinou?” (3 minuty)
- problematika handicapů (postižení tělesná, smyslová, mentální, a jiná) (5 minut)
- příčiny postižení (5 minut)

- diskuse s porodní asistentkou, která má zároveň kurz znakové řeči a působí v Oblastní charitě Znojmo (20 min)
- shrnutí – klíčová slova (2 minuty)

6. Výklad tématu

- **většina** (majorita) – většina ve skupině, národu, státu, společnosti. Je charakteristická tím, že má podobný vzhled, náboženství, historii, způsob života, kulturu, jazyk, apod.
- **menšina** (minorita) – je menší část národa, která se vyznačuje nějakou „odlišností“, tzn., jinou kulturou, jinou barvou pleti, apod. Patří sem však také handicapovaní lidé, neboť i oni jsou „jiní“ než většina národa
- menšinou ve společnosti mohou být příslušníci jiných národností (Romové, Ukrajinci...), ale také lidé s postižením
- **tělesná postižení** – postihují pohybový aparát (tzn., že lidé nemohou pohybovat dolními nebo horními končetinami, příp. mají deformovanou páteř)
 - paraplegie
 - kvadruplegie
 - děti navštěvující normální školu X děti navštěvující speciální školu
 - tělesná postižení nesouvisí s intelektem (pásma inteligence)
 - integrace tělesně postižených do společnosti
 - bezbariérové bydlení, bezbariérové školy
- **smyslová postižení** – postihují smysly (zrak, sluch, někdy i mluvu – kochání, zadrhování)
 - i tyto děti mohou navštěvovat běžné školy
 - při těžkém postižení – speciální školy
 - sluchové postižení – znaková řeč
 - zrakové postižení – Braillovo písmo; tyto děti jsou často hudebně nadané (konzervatoř pro zrakově postižené)

v Praze), mohou navštěvovat běžné školy, ale potřebují individuální péči

- **mentální postižení** – jsou různě závažná
 - mírně postižené děti mohou navštěvovat běžné školy – pomaleji chápou, ale ani ony nejsou méněcenné
 - Downův syndrom
- **jiná postižení** - potřeba rozlišit vadu X postižení
 - dysgrafici, dyslektici, děti s vadami zraku
 - děti z rozvrácených rodin, děti citově deprivované – sociálně postižené
 - v České republice je snaha o segregaci těchto dětí

Je lepší tyto děti integrovat, nebo segregovat?

Můžeme se od takto postižených něco naučit?

Našli byste něco, v čem si myslíte, že jsou tito lidé lepší než ostatní?

- výhody integrace: postižené děti se naučí žít ve světě zdravém, a zdravé děti se naučí žít s postiženými spoluobčany a začnou si vážit svého zdraví, také začnou postiženého respektovat

7. Zvolená metodika hodiny

- výklad
- diskuse

8. Použité pomůcky k přípravě a realizaci hodiny

- příprava: odborná literatura, učebnice, PC, internet
- realizace: materiály s ukázkami

9. Další možné alternace hodiny

- pokud by bylo ve škole handicapované dítě bylo by možné s ním vést rozhovor – co je pro něj nejtěžší – překážky, nepřátelství ostatních, apod.
- exkurze – chráněné dílny, charita

10. Důležitá místa v hodině

- citlivost při vysvětlování problematiky
- snaha o to, aby se žáci setkali s handicapovaným člověkem

Zhodnocení vyučovací hodiny – „Většina a menšina ve společnosti – handicapovaní občané“

Toto téma, resp. tato hodina byla velice náročná z hlediska realizace. Žáci neměli téměř žádné zkušenosti s handicapovanými lidmi a bylo tedy nutné seznámit je se základními druhy a typy vad a handicapů.

Na začátku bylo nutné vysvětlit, že handicapovaní občané jsou menšinou ve společnosti. Žáci již tento pojem znali z minulé hodiny. Jejich úkolem bylo, aby našli důvody proč tito lidé tvoří v naší společnosti menšinu a zda to mají těžší ve společnosti.

Poté jsme společně se žáky přemýšleli, jaké další menšiny ve společnosti existují – politické, náboženské, národnostní, apod.

Důležitou součástí hodiny bylo **vysvětlení problematiky** – výklad tématu. Výklad spočíval ve vysvětlení různých druhů handicapů – sluchový, zrakový, řečový, apod. U každého handicapu měli žáci mnoho otázek. Přemýšleli v tomto směru velice prakticky – zajímali se o takové věci, které souvisely s každodenním životem.

I proto se ukázalo jako velice vhodné mít připravené **materiály**, které by žákům danou problematiku více přiblížily. Když jsme se se žáky bavili o zrakových postiženích a o nevidomých lidech, ukázala jsem jim Braillovo písmo (viz. Příloha č. 14), v souvislosti se sluchovým handicapem jsme si předvedli ukázkové znaky, které používají neslyšící. Vysvětlili jsme si také Downův syndrom (viz. Příloha č. 15).

Velice zajímavá byla diskuse se slečnou Evou, která vystudovala Ostravskou Univerzitu, obor porodní asistentka. Tato slečna má kurz znakové řeči a působí jako dobrovolnice v Oblastní charitě Znojmo. Bylo zajímavé pozorovat, jak se žáci zpočátku ostýchali na cokoli zeptat, ale po chvíli již kladli mnoho otázek.

Slečna Eva nám nejprve vyprávěla, jaké problémy mohou neslyšící lidé mít a co bývá příčinou tohoto handicapu. Poté hovořila o tom, jak těžké je se s handicapem smířit a jak se mohou tito lidé uplatnit. Hovořila o tom, jak pracují v chráněných dílnách a také o tom, jak se tito lidé učí.

Bylo patrné, že žáci byli mnohými skutečnostmi překvapeni a zaskočení. Bylo zřejmé, že někteří si skutečně poprvé uvědomili složitost začlenění těchto lidí

do společnosti a také to, jak složité je pro tyto handicapované naučit se zcela běžným záležitostem.

Zároveň se žáci dozvěděli také o jiných druzích handicapů. Slečna zmínila mimo jiné také to, že v rámci charity existuje služba, která se nazývá osobní asistence. Jedná se o službu, která zajišťuje handicapovaným lidem osobního asistenta, který jim pomáhá se vším, co je třeba. Vyprávěla např. příběh kvadruplegika, který žije za pomoci osobního asistenta téměř normálním životem. Hovořila o hipoterapii, canisterapii a o jejich účinku na handicapované.

Po ukončení jejího výkladu měli žáci prostor, pro pokládání otázek. Zajímali se např. o to, zda jsou konkrétní handicapy vyléčitelné, jaká omezení pro člověka ten který handicap znamená. Žáci také měli zájem aby jim slečna Eva ukázala některá slova ve znakové řeči.

Shrnutí v této hodině probíhalo formou klíčových slov. Úkolem žáků bylo napsat alespoň 5 klíčových slov, která byla charakteristická pro vyučovací hodinu.

Kritická místa hodiny:

1. výklad tématu

- tato část byla náročná v tom, že bylo potřeba vysvětlit žákům poměrně velké množství nových pojmů v relativně krátkém čase
- žáci však projevovali zájem o dané téma a soustředili se na výklad
- výklad jsem doplňovala předem připravenými materiály (ukázky Braillova písma, znaková řeč...); domnívám se, že právě tyto materiály dokázaly aktivizovat pozornost žáků

2. diskuse

- diskuse probíhala ve třídě a následovala hned po vysvětlení základních pojmů
- ze začátku jsem se sice obávala, jak žáci budou na diskusi s cizím člověkem reagovat, ale ukázalo se, že mají o téma zájem
- v průběhu výkladu slečny Evy žáci vůbec nevyrušovali, bylo vidět, že je vyprávění zaujalo

- problém byl, když žáci měli klást otázky – nikdo se nepřihlásil a bylo znát, že se stydí; proto jsem několik prvních otázek kladla sama, poté se už ptali sami na to, co je zajímavé
- domnívám se ovšem že jsem vyhradila málo času pro tuto diskusi; domnívala jsem se, že čas bude dostačující, ale ukázalo se, že jsem raději měla vyhradit celou vyučovací hodinu
- slečna Eva měla připraveno mnoho materiálů, který bohužel právě z časového nedostatku, nemohla žákům prezentovat
- zajímavé bylo vyprávění o různých druzích terapie – Oblastní charita Znojmo má různá střediska, kde jsou terapie realizovány; žáky zaujalo především to, že stav postižených či nemocných se může zlepšit za pomoci nějakého zvířete

3. shrnutí

- jak jsem zmínila výše měli žáci za úkol napsat 5 klíčových slov, pomocí kterých probíhalo shrnutí vyučovací hodiny
- žáci např. uváděli: handicapovaný, postižený, nevidomý, němý, osobní asistent, hluchý, začlenění do společnosti, apod.

6.2 Vyučovací hodiny – klasické metody

Frontální výuka

1. Název hodiny

„Rodina a její význam“

2. Cíle výuky

- uvědomění si důležitosti rodiny, pochopení jejího významu
- ujasnění základních pojmů
- uvědomění si důležitosti vztahů v rodině

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci tematického okruhu „Rodina, národ, vlast“)
- 45 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 15 – 30 žáků
- jedná se o tematický okruh, který navazuje na tematický celek 6. ročníku „Domov a rodina“, tudíž lze předpokládat, že žáci již budou mít určité znalosti z této oblasti

5. Základní struktura hodiny

- administrativní činnost (zápis do třídní knihy), představení tématu žákům, uvedení souvislosti s předchozími souvisejícími tématy (5 minut)
- výklad problematiky (15 minut)
- zápis do sešitu (5 minut)
- písemná práce žáků (5 minut)
- vyhodnocení práce žáků (10 minut)
- závěr, shrnutí (5 minut)

6. Výklad tématu

- každý člověk má právo na rodinu \Rightarrow rodina jako základní jednotka společnosti
- Listina základních práv a svobod
 - dítě má právo znát své rodiče
 - rodina má právo na ochranu ze strany společnosti a státu
 - rodina je pod ochranou zákona
- rodina – je pro člověka prvním a nejdůležitějším prostředím
- později dítě (člověk) rozšiřuje své vztahy, navazuje přátelství a kontakty také s jinými lidmi
- základní pojmy, které jsou charakteristické pro problematiku rodiny: láska, pochopení, tolerance, apod.
- citová deprivace dětí, které nemají rodinu – dětské domovy, SOS vesničky, kojenecké ústavy, apod. – důsledky odluk od rodiny (neschopnost navazovat kontakty v pozdějším věku, pocity úzkosti, beznaděje, smutku, neschopnost komunikovat s ostatními...)
- základem rodiny jsou její jednotliví členové – rodiče, děti
- rodiče – manželé – uzavření sňatku (v kostele, na radnici; církevní X občanské)
- případné důsledky rozpadu rodiny – jaké dopady bude mít rozpad na její jednotlivé členy, pro koho je rozpad nejtěžší, apod.

7. Zvolená metodika hodiny

- frontální výklad
- práce s textem
- písemná práce žáků

8. Použité pomůcky k přípravě a realizaci hodiny:

- příprava: PC, internet, odborná literatura
- realizace – tabule, křídly, učebna,

9. Další možné alternace hodiny:

- téma lze rozšířit na mezilidské vztahy a komunikaci mezi lidmi
- lze se zabývat také problematikou konfliktů
 - o druhy konfliktů
 - o způsoby řešení konfliktů
 - o důsledky konfliktů (pozitivní i negativní)

10. Důležitá místa v hodině:

- zvážení přístupu při vysvětlování rozpadu rodiny, příp. manželství

Zhodnocení vyučovací jednotky – „Význam rodiny“

Nejprve jsem žákům vyložila látku. Musím říci, že tentokrát byl **výklad** delší než jsem zamýšlela. Snažila jsem se žákům sdělit co nejdůležitější informace, ale v průběhu výkladu jsem měla dojem, že značná část žáků neprojevuje o výklad zájem.

Když jsem tuto hodinu připravovala, myslela jsem, že téma náhradní rodinné péče a téma, které se týkalo práv a svobod bude pro žáky zajímavé. Ale samotná realizace neprobíhala podle toho, jak jsem myslela. Žáci byli nepozorní a působili, jako by je nezajímalo, co jim sděluji.

Musím přiznat, že průběh této vyučovací hodiny byl nejméně vydařený ze všech hodin, které jsem připravila a odučila.

Pozornost žáků se mi nepodařilo upoutat ani otázkami, kterými jsem se snažila zapojit je do výuky.

Poté, co jsem dokončila výklad, nadiktovala jsem žákům **zápis** do sešitu.

Následovala **samostatná písemná práce žáků**. Žáci měli za úkol napsat, jak jsou dodržována jejich práva v jejich rodině a jak oni sami dodržují práva ostatních členů rodiny. Dále měli žáci napsat, jak bychom měli komunikovat s rodiči, jak se sourozenci, a měli napsat základní rozdíly této komunikace.

Každý z žáků svou odpověď přečetl nahlas. Žáci tak měli možnost svoje názory a zkušenosti porovnávat. Musím zmínit, že v této části hodiny žáci pracovali nejlépe. Nakonec rozpoutali diskusi o tom, jak by se k sobě měli členové rodiny chovat.

Bylo zajímavé sledovat rozdíly v názorech žáků. Většinou měli pocit určitého nepochopení ze strany rodičů, měli pocit, že jim rodiče málo důvěřují, že je rodiče nechtějí nikam pouštět, apod. Domnívám se že tyto pocity jsou pro děti jejich věku charakteristické.

Poté jsem kladla **otázky**, které se týkaly probraného tématu a žáci na ně odpovídali. I když zpočátku byli nepozorní a nesoustředění, na otázky, které shrnovaly učivo, odpovídali správně.

Shrnu-li to, jak vyučovací hodina naplnila stanovené cíle, domnívám se, že je naplnila. Žáci skutečně dokázali odpovědět na shrnující otázky. Přesto se mi průběh

této hodiny nejevil jako ideální. Neměla jsem dobrý pocit z výkladu, spíše jsem měla dojem, že žáky výklad nebaví a že je daná problematika nezajímá. Přesně však nedokáži určit, co mohlo být příčinou jejich nepozornosti. Nebylo to poprvé, co jsem v této třídě učila, takže už jsem žáky znala a oni znali mě, tzn., že věděli, jakým způsobem probíhají hodiny kdy je učím já, věděli, co požadují. Žáci mě znali i z jiných hodin, než pouze z hodin Výchovy k občanství. V téže třídě jsem vyučovala také Český jazyk.

Kritická místa hodiny:

1. výklad

- jak jsem již zmínila výše, byla tato část hodiny poměrně problematická – nesoustředěnost a nepozornost žáků
- žáky jsem musela neustále napomínat – bavili se mezi sebou, když jsem se na něco zeptala nedokázali správně odpovědět, nesoustředili se na výklad
- měla jsem nepříjemný pocit, že se hodina nevydařila a pocítovala jsem určitou bezmoc (věděla jsem, že hodina musí proběhnout a zároveň musím žákům sdělit důležité poznatky, to vše ale nebylo možné v atmosféře, která ve třídě byla)

2. zápis

- i tato část hodiny byla poznamenána nepozorností žáků
- zápis trval déle než obvykle

3. samostatná práce žáků

- tato část hodiny probíhala mnohem lépe, než části předcházející
- žáci pracovali na úkolech, které jim byly zadány
- při vyhodnocení úkolů se dokonce rozvinula diskuse o chování členů rodiny
- v této části hodiny bylo možné pozorovat, že se žáci uklidnili a skutečně se začali soustředit na splnění úkolů

4. shrnutí

- žáci dokázali překvapivě dobře odpovídat na otázky, které jsem jim kladla na konci hodiny

- domnívala jsem se, že nebudou schopni na ně odpovídat, protože nedávali pozor, ale zmýlila jsem se

1. Název hodiny

„Historický pohled (aneb jak to bylo dříve) X současnost“

2. Cíle výuky

- osvojení znalostí ohledně rodinného života od nejstarších dob po současnost
- seznámení s právy dítěte
- rozvoj samostatného myšlení
- uvědomění si nenahraditelnosti rodiny

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci tematického celku „Rodina, národ, vlast“)
- 45 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 10 – 25 žáků

5. Základní struktura hodiny

- administrativní činnost (zápis do třídní knihy), seznámení žáků s tématem hodiny, uvedení tématu do souvislostí s učivem minulým (5 minut)
- čtení textu z učebnice (10 minut)
- výkladová část hodiny (10 minut)
- zápis do sešitu (5 minut)
- písemná práce žáků (10 minut)
- opakování, shrnutí (5 minut)

6. Výklad tématu

- **kmenový systém**
 - muž lovil, válčil
 - žena se starala o domácnost, posléze o polnosti

- jednalo se o *patriarchát*, ve kterém byl hlavou rodiny muž (ten rozhodoval o všem)
- některá společenství měla podobu *matriarchátu* – hlavní osobou žena, která řídila život rodiny
- **současnost**
 - moderní společnost - rodinu tvoří muž, žena (oba mají stejná práva i povinnosti) a děti
 - rodiče musí jednat v nejlepším zájmu dítěte
 - dítě nesmí porušovat práva svých rodičů, ani ostatních členů rodiny (práva dětí jsou zachycena v Chartě práv dítěte)
 - česká rodina má obvykle 1-2 děti
 - základní rodinu tvoří rodiče a děti
 - rozšířenou rodinu tvoří prarodiče, tety, strýcové, bratřenci a sestřenice
 - většina párů uzavírá manželství (církevní, občanské)
- rodina je pro dítě velmi důležitá – opora, domov X nešvary moderní doby (vysoká rozvodovost, rodiče nemají na dítě čas, apod.)
- rodina X dětské domovy – citová deprivace dětí – zdůraznění citových vztahů v rodině, formování osobnosti dítěte vlivem členů rodiny

7. Zvolená metodika hodiny

- frontální výklad
- práce s učebnicí
- samostatná písemná práce žáků
- zápis do sešitu

8. Použité pomůcky k přípravě a realizaci hodiny

- příprava: PC, internet, odborná literatura
- realizace: psací potřeby, sešity žáků, učebnice

9. Další možné alternace hodiny

- využití učebnic dějepisu – integrování témat

10. Důležitá místa v hodině

- citlivý přístup učitele při vysvětlování problémových témat

Zhodnocení vyučovací jednotky – „ *Historický pohled X současnost*“

Příprava této vyučovací hodiny mi zabrala méně času, než příprava hodiny formou aktivizujících metod. Při přípravě této vyučovací jednotky bylo samozřejmě důležité udržet pozornost žáků.

Udržení pozornosti bylo obtížnější, než ve třídě druhé. Důvody jsou zřejmé - žáci v hodině, která využívala aktivizující metody, více střídali činnosti a byli více zapojováni do výuky. V rámci hodiny klasické byli žáci nuceni delší dobu poslouchat můj výklad, méně samostatně pracovali. To se projevilo tím, že ve druhé polovině hodiny jsem musela žáky častěji napomínat, aby nevyrušovali a plně se soustředili.

Na začátku hodiny jsem navázala na znalosti žáků z 6. ročníku a kladla jim **otázky** týkající se rodiny. Jednalo se o otázky, jejichž úkolem bylo oživit znalosti žáků. Otázky se týkaly členů rodiny („Kdo je to neteř, synovec, sestřenice?“ apod. ..., „Co je to rodokmen?“, významná rodinná data – narozeniny, výročí, jmeniny, rodinné tradice, apod.).

Žáci prokázali znalost této oblasti. Samozřejmě to souvisí s tím, že žákům je toto téma blízké, je jejich praktickou zkušeností.

Poté měli žáci za úkol **přečíst text v učebnici**, v jehož rámci se seznamovali s jednotlivými skutečnostmi, zejména s tím, jaké rodinné tradice mohou v rodinách existovat – oslavy narozenin, rodinná alba fotografií, příběhy a historky z minulosti.

Žáci měli za úkol říci vlastními slovy, co bylo v učebnici napsáno. Hlavním důvodem bylo, aby žáci věnovali textu pozornost, a aby přemýšleli o tom, co četli.

Následoval **výklad** důležitých pojmů a skutečností. Tato část vyučovací hodiny je totožná s částí vyučovací hodiny, kterou jsem připravila za pomoci aktivizujících metod. Vysvětlila jsem žákům pojmy jako např. rodina, patriarchát, matriarchát, práva a povinnosti rodičů a dětí, manželství,... Důležité bylo především to, aby si žáci na základě mého výkladu ujasnili, že rodinu nelze ničím nahradit. Rodina je důležitá dnes, byla důležitá v minulosti a lze předpokládat, že její význam v budoucnosti bude ještě narůstat.

Dále bylo třeba žákům sdělit, že některé rodinné hodnoty jsou ohrožovány moderní společností – liberální přístup společnosti X tradiční rodinné hodnoty.

Posléze si žáci zapisovali poznámky do sešitu – prováděli **zápis** z hodiny. Zápis jsem jim diktovala.

Poté měli za úkol **písemně vypracovat úkoly** z učebnice – žáci měli z tabulky, která byla v učebnici vybrat a určit správné pořadí zástupců po sobě jdoucích generací:

děti - -	matky	prarodiče
..... – otcové - -	rodiče	synové
..... - – babičky	dědové	dcery

Kdo měl splněný tento úkol, měl napsat, jak by si představoval ideální rodinu - co si představí pod pojmem „ideální rodina“.

První úkol měla většina žáků dobře vyplněný. Velice zajímavé bylo vyhodnocení druhého úkolu. Bylo zajímavé sledovat, jak žáci k úkolu přistoupili. Někteří žáci zaznamenávali pouze body, někteří psali souvislý text, někteří žáci úkol nesplnili s odůvodněním, že je nic nenapadlo. Nahlas svůj text četli pouze ti žáci, kteří chtěli. Nakonec text přečetli téměř všichni, proto měli všichni možnost porovnat jednotlivé nápady. Ukázalo se, že značná část žáků měla podobné představy o tom, jak by taková ideální rodina měla vypadat.

Na závěr hodiny jsem náhodně vybrala několik žáků. Ti měli říci, co si z celé hodiny pamatují. Měli **shrnout**, co jsme v hodině probírali.

Kritická místa hodiny:

1. úvodní otázky
 - tyto otázky byly vhodnou motivací – žáci pochopili téma hodiny a zároveň zjistili, že se jedná o téma, ke kterému se mohou vyjádřit, protože je jim velmi blízké
2. četba textu
 - původně jsem zamýšlela, že každý žák si text přečte sám pro sebe - ukázalo se, že žáci nejsou schopni se déle soustředit na samostatné čtení; zpočátku sice všichni četli, ale postupně se přestávali soustředit na text – bavili se se sousedem, jenom tak seděli a čekali
 - bylo nutné přečíst text nahlas – každý žák vždy přečetl jeden odstavec

- tím, že jsme text četli nahlas, prodloužila se také doba, kterou jsme textu věnovali (z plánovaných 10 minut se protáhla na 15 minut)

3. výklad látky

- musím zmínit, že žáci byli v této fázi hodiny poměrně nepozorní - dle mého názoru bylo důvodem to, že už je nebavilo sedět a poslouchat; byli již unavení tím, že četli text a výklad byl opět pasivní činností, která nevyžadovala jejich spolupráci
- proto jsem položila žákům otázky, které je měli přivést k aktivitě
- nakonec se ukázalo, že skutečně žáci potřebovali pouze zaktivizovat; rozvedli debatu na téma moderní společnosti – diskutovali o důvodech rozpadu manželství, o rozdílech mezi tím, jak to vypadalo v rodinách dříve a jaká situace je dnes

4. zápis do sešitu

- zápis do sešitu jsem žákům diktovala - větší problémy se při této činnosti neobjevily
- zmínila bych pouze, že jsem ve třídě měla žáky dyslektické a dysgrafické – těmto žákům jsem předem připravila zápis na počítači, vytiskla ho a v hodině jsem jim ho rozdala
- jejich úkolem bylo přepsat zápis do sešitu (psát mohli během doby, kdy jsem diktovala zápis ostatním žákům; pokud nestihli opsat zápis v hodině, bylo jejich úkolem dopsat jej doma)

5. písemné vypracování úkolů

- první úkol (doplňovací) měli téměř všichni žáci správně vyplněný
- druhý úkol byl náročnější – žáci měli napsat svoji představu o tom, jak by měla vypadat ideální rodina - jak jsem zmínila již výše, někteří žáci úkol nesplnili s odůvodněním, že je nic nenapadlo (tito žáci měli úkol napsat doma)
- když žáci měli číst své práce nahlas, zpočátku se styděli a nikdo ji přečíst nechtěl - nakonec práce přečetli téměř všichni

6. shrnutí

- tuto část hodiny jsme nestihli v rámci vyučovací hodiny - abychom probranou látku shrnuli, přesáhli jsme dobu vyučování asi o tři minuty

- tento časový deficit byl způsoben tím, že se prodloužila doba věnovaná čtení textu a také debata, která se v průběhu mého výkladu uskutečnila, nebyla plánovaná

1. Název hodiny

„Národ, národnost, národnostní menšiny“

2. Cíle výuky

- seznámení se se základními pojmy (národ X stát, národnost, národnostní menšina, uprchlík, multikulturalismus, rasismus, xenofobie, diskriminace)
- uvědomění si, že mezi lidmi existují rozdíly, ale všichni máme stejná práva
- uvědomění si důležitosti tolerance

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci tematického okruhu „Rodina, národ, vlast“)
- Dějepis (problematika holocaustu, 2. světové války – nacisté a jejich pohled na jiné národnosti)
- 45 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 10 – 25 žáků
- jedná se o problematiku se kterou se žáci setkali, příp. setkají také v hodinách jiných předmětů, proto by bylo vhodné, aby se domluvili učitelé jednotlivých předmětů a danou problematiku si do jednotlivých předmětů „rozdělili“ (např. učitel VO vysvětlí základní pojmy a rozvine se žáky debatu, učitel dějepisu uvede další fakta týkající se dané problematiky a připraví spíše praktickou hodinu)

5. Základní struktura hodiny

- administrativní činnost (zápis do třídní knihy), seznámení žáků s tématem, vysvětlení složitosti problematiky národnostních menšin (5 minut)

- úvodní otázky, aby vyučující zjistil, nakolik jsou žáci seznámeni s problematikou národnostních menšin (5 minut)
- vysvětlení základních pojmů – „Kdo je kdo“ (národ, stát, národnostní menšina, uprchlík, rasismus...) (10 minut)
- čtení textu z učebnice (10 minut)
- plnění úkolů z učebnice (10 minut)
- shrnutí – „Co si z dnešní hodiny pamatují?“ (5 minut)

6. Výklad tématu

- součástí našeho státu jsou země: Čechy, Morava, Slezsko → jsou obývány českým národem
 - stát je nejvyšší formou lidského společenství a vyvinul se z nižších forem – z rodu, kmene a kmenového svazu
 - kromě českého národa žijí v ČR i spoluobčané jiných národností = **národnostní menšiny** (Slováci, Poláci, Ukrajinci, Vietnamci, Rusové, Romové, apod.)
- | | | |
|--|---|---|
| stát | X | národ |
| ↓ | | ↓ |
| území vymezené hranicemi,
ve kterém žijí národy | | mezi národy jsou odlišnosti: v barvě pleti,
ve výšce postavy, v jídelníčku, zvycích,
kultuře, řeči, apod. |
- **národnostní menšina** – skupina občanů, která se odlišuje od občanů ČR jazykem, kulturou, apod....
 - **xenofobie** – strach z cizího
 - **rasismus** – vychází z xenofobie, je založen na nerovnoprávnosti mezi lidskými rasami. Pracuje s představou, že lidstvo je rozděleno na vyšší a nižší rasy.
 - **rasová diskriminace** – omezování či znevýhodňování založené na rase, barvě pleti nebo národnostním původu. Jeho prostřednictvím dochází k porušování a omezování základních lidských práv a svobod
 - **multikulturalismus** – snaha poznávat hodnoty a důležitost jiných kultur. Je to přístup, názor, který preferuje rovnoprávnost národnostních menšin.

- **uprchlík** – člověk, který opustil svou vlast (většinou nedobrovolně), protože mu hrozilo pronásledování z důvodů rasových, náboženských, národnostních, politických

7. Zvolená metodika hodiny

- výklad základních pojmů (frontální výklad)
- práce s textem
- samostatná práce

8. Použité pomůcky k přípravě a realizaci hodiny

- příprava: učebnice, PC, internet
- realizace: žádné speciální pomůcky a materiály

9. Další možné alternace hodiny

- rozšíření tématu o problematiku mezilidských vztahů
- samostatná práce žáků – hledání informací na internetu

10. Důležitá místa v hodině

- je důležité správně vysvětlit základní pojmy
- je třeba žákům vysvětlit, že rasismus je špatný, společensky nepřijatelný
- je třeba přistupovat citlivě k tématu národnostních menšin, zejména pokud máme příslušníka takové menšiny přímo ve třídě

Zhodnocení vyučovací jednotky – „Národ, národnost, národnostní menšiny“

Na začátku této vyučovací hodiny jsem kladla žákům **otázky**, které mi pomohly zjistit, kolik toho žáci vědí o této problematice. Jednalo se např. o otázky: „Jak byste charakterizovali národ? Víte jaké národy žijí v naší republice?“ apod.

Následoval **výklad** nové látky. Nejdříve bylo zapotřebí žákům vysvětlit základní pojmy – stát, národ, národnost. Teprve poté, co se žáci seznámili s těmito pojmy a pochopili jejich význam, bylo možné přistoupit ke složitějšímu tématu. Jednalo se o téma národnostních menšin, téma rasismu a diskriminace.

Když jsem se žáků zeptala, jaké národnostní menšiny žijí na území České republiky, téměř všichni žáci odpovídali stejně – Romové (cikáni). Ukázalo se, že (stejně jako v paralelní třídě) má většina žáků k této národnosti vyhraněný postoj. Opět musím zmínit vliv médií a rodičů žáků na utváření postojů a názorů žáků.

Považuji za důležité upozornit na skutečnost, že žáci dokázali poměrně přesně definovat pojmy jako rasismus či diskriminace. Opravdu mě velice překvapila orientace žáků v této problematice.

Poté, co jsem ukončila výklad, dostali žáci za úkol **přečíst text v učebnici**, který pojednával o tom, jak se vyvíjela civilizace, o tom, z jakých, nižších forem, se vyvíjel stát, apod.

Jednalo se o poměrně dlouhý text, ale protože ve své podstatě shrnoval to, co jsem žákům vykládala, dalo se předpokládat, že jej zvládnou přečíst a budou rozumět tomu co čtou.

Žáci text četli pro sebe, ne nahlas. Ukázalo se však, že jej nejsou schopni přečíst sami do konce, musela jsem tedy přistoupit k jinému způsobu četby.

Poté žáci plnili **písemně úkoly z učebnice**. Jednalo se o následující úkoly:

- vyjmenuj země, z nichž je utvořen náš stát
- vysvětli rozdíl mezi národem a státem
- čím se odlišují jednotlivé národy světa?

Náhodně vybraní žáci měli přečíst vypracované úkoly nahlas. Ostatní žáci měli možnost porovnat, příp. opravit si své vlastní odpovědi.

V závěru hodiny následovalo **shrnutí**, na které ovšem zbylo méně času, než jsem plánovala.

Žáci dostali domácí úkol, sami udělat zápis do sešitu. Ten měli provést na základě textu z učebnice, který četli v hodině. Dostali instrukce, že si mají poznamenat to, co považují za důležité. Zápis neměl být delší než jedna strana v sešitu.

Kritická místa hodiny:

1. opakování, úvod do problematiky
 - tyto úvodní otázky pomáhají zjistit (jak učitel, tak žákům), na co je třeba se při výkladu zaměřit; co je zapotřebí s žáky probrat a co již žáci znají a je třeba to pouze zopakovat
 - mně tyto otázky pomohly zjistit, že je třeba žákům přesněji vysvětlit, co je to stát, země, národ, apod.
 - žáci měli sice o významu těchto pojmů určité povědomí, ale přesně určit, co ten, který pojem znamená nedokázali
2. výklad
 - navzdory tomu, že tyto vyučovací hodiny byly realizovány formou klasickou, formou frontálního výkladu, bylo nutné využívat některé prvky aktivizujících metod (např. otázky, které zjišťovaly, zda žáci porozuměli výkladu)
 - také debata, která provázela výklad nebyla plánovaná, byla spontánní reakcí žáků
 - žáci nejvíce diskutovali o tom, jak se asi cítí příslušníci národnostních menšin u nás, v České republice; (někteří žáci vyjádřili názor, že se musí cítit dobře, protože podmínky k životu u nás jsou lepší než tam, odkud k nám tito lidé přišli; jiní žáci oponovali a zastávali názor, že se těmto lidem u nás nežíje dobře z důvodů předsudků, diskriminace, apod.)
3. čtení textu
 - opět se ukázalo, že čtení textu nepatří mezi oblíbené činnosti žáků

- někteří žáci text sice čtou, ale velká většina třídy není schopna soustředit se delší dobu na čtení; tak se stává, že žáci začnou text číst, ale po určité době se přestávají soustředit a četbu nedokončí
- bylo nutné žáky při četbě vést (vždy jsem položila otázku z textu a aby na ni byli žáci schopni odpovědět, museli určitý úsek přečíst)
- četba textu tedy opět zabrala více času, než jsem plánovala

4. písemné úkoly

- na úkoly byli žáci schopni odpovídat
- když jsme úkoly společně hodnotili, měli žáci odpovědi ve velké většině správně

5. shrnutí

- shrnutí probíhalo formou klíčových slov

1. Název hodiny

„Většina a menšina ve společnosti – handicapovaní občané“

2. Cíl výuky

- pochopení problémů handicapovaných lidí (patří sem problémy nejenom psychické, ale též problémy praktické)
- zamýšlení nad tím, jak s handicapovaným člověkem komunikovat (tolerance, respekt, lítost, apod.)
- snaha porozumět pocitům handicapovaného člověka

3. Rámcové zasazení hodiny

- Výchova k občanství (v rámci celku „Člověk ve společnosti“)
- 45 minut

4. Cílová skupina

- 7. ročník ZŠ, 10 – 30 žáků
- jedná se o problematiku, která je velmi citlivá, je nutné žáky seznámit s tím, co to je handicap

5. Základní struktura hodiny

- administrativní činnost (zápis do třídní knihy), seznámení žáků s danou problematikou (5 minut)
- kontrola domácího úkolu z minulé hodiny (5 minut)
- opakování pojmů menšina a většina ve společnosti (pochopení souvislostí; menšina nemusí být pouze národnostní; menšinu tvoří i handicapovaní občané) (5 minut)
- výklad nové látky (15 minut)
- zápis do sešitu (5 minut)
- otázky a odpovědi (5 minut)
- závěr, shrnutí (5 minut)

6. Výklad tématu

- **většina** (majorita) – většina ve skupině, národu, státu, společnosti. Je charakteristická tím, že má podobný vzhled, náboženství, historii, způsob života, kulturu, jazyk, apod.
- **menšina** (minorita) – je menší část národa, která se vyznačuje nějakou „odlišností“, tzn., jinou kulturou, jinou barvou pleti, apod. Patří sem však také handicapovaní lidé, neboť i oni jsou „jiní“ než většina národa
- menšinou ve společnosti mohou být příslušníci jiných národností (Romové, Ukrajinci...), ale také lidé s postižením
- **tělesná postižení** – postihují pohybový aparát (tzn., že lidé nemohou pohybovat dolními nebo horními končetinami, příp. mají deformovanou páteř)
 - paraplegie
 - kvadruplegie
 - děti navštěvující normální školu X děti navštěvující speciální školu
 - tělesná postižení nesouvisí s intelektem (pásma inteligence)
 - integrace tělesně postižených do společnosti
 - bezbariérové bydlení, bezbariérové školy
- **smyslová postižení** – postihují smysly (zrak, sluch, někdy i mluvu – koktání, zadrhování)
 - i tyto děti mohou navštěvovat běžné školy
 - při těžkém postižení – speciální školy
 - sluchové postižení – znaková řeč
 - zrakové postižení – Braillovo písmo, tyto děti jsou často hudebně nadané (konzervatoř pro zrakově postižené v Praze), mohou navštěvovat běžné školy, ale potřebují individuální péči
- **mentální postižení** – jsou různě závažná
 - mírně postižené děti mohou navštěvovat běžné školy – pomaleji chápou, ale ani ony nejsou méněcenné
 - Downův syndrom

- **jiná postižení** - potřeba rozlišit vadu X postižení
 - dysgrafici, dyslektici, děti s vadami zraku,
 - děti z rozvrácených rodin, děti citově deprivované – sociálně postižené
 - v České republice snaha o segregaci handicapovaných dětí
 - výhody integrace : postižené děti se naučí žít ve světě zdravém, a zdravé děti se naučí žít s postiženými spoluobčany a začnou si vážit svého zdraví, také začnou postiženého respektovat

7. Zvolená metodika hodiny

- výklad

8. Použité pomůcky k přípravě a realizaci hodiny

- příprava: odborná literatura, učebnice, PC, internet
- realizace: žádné materiály a pomůcky

9. Další možné alternace hodiny

- pokud by bylo ve škole handicapované dítě bylo by možné s ním vést rozhovor – co je pro něj nejtěžší – překážky, nepřátelství ostatních, apod.
- exkurze – chráněné dílny, charita,

10. Důležitá místa v hodině

- citlivost při vysvětlování problematiky

Zhodnocení vyučovací jednotky – „Většina a menšina ve společnosti - handicapovaní občané“

Na začátku této vyučovací hodiny jsem prováděla **kontrolu domácího úkolu** z minulé hodiny. Ukázalo se, že tři žáci ze šestnácti domácí úkol nesplnili. Ti měli za úkol do příští hodiny vše doplnit.

Zbývající žáci úkol doma vypracovali. Ukázalo se, že někteří úkol splnili správně, někteří však měli zápis příliš dlouhý, navzdory instrukcím, které dostali. Zápisky však byly vypracovány dobře. Velké většině žáků se podařilo vybrat pouze důležité skutečnosti.

Následovalo krátké **opakování** pojmů z minulé hodiny, které jsme používali i v této hodině (většina, menšina).

Opakování plynule přešlo ve výklad nové látky. Bylo důležité, aby si žáci uvědomili, že nejenom národnostní menšiny žijí v naší společnosti. Za menšinu můžeme označit také handicapované občany naší společnosti.

Potom již následoval **výklad**, v jehož rámci jsem žákům vysvětlovala, jaké druhy handicapů se mohou objevit, jaké důsledky mohou mít jednotlivé handicapy pro člověka, jak se společnost k handicapovaným chová, jak bychom se k nim měli chovat (pomáhat jim, pozor na soucit, apod.). Dále bylo třeba vysvětlit pojmy integrace a segregace.

Poměrně hodně času zabralo vysvětlování pojmů dysgrafik a dyslektik. Ve třídě se obě poruchy vyskytovaly. Žáci věděli, který ze spolužáků má tuto poruchu, ale nevěděli, co přesně to znamená a obnáší. Sami se o toto téma zajímali a kladli mi různé otázky. Zajímalo je především, co může tyto poruchy způsobit.

Po výkladu jsem žákům nadiktovala **zápis do sešitu**.

Poté měli žáci za úkol **odpovídat na otázky**, které jsem jim kladla. Jednalo se o otázky, které se vztahovaly k probranému tématu. Např. Je lepší handicapované segregovat, nebo integrovat? Mohli bychom najít určité odlišnosti mezi handicapovanými a zdravými v oblasti myšlení a hodnot? Pokud ano, tak jaké?

V závěru hodiny měli žáci za úkol sami shrnout to, co jsme si v hodině řekli. Vybírala jsem náhodně žáky a ti měli říci, co je v hodině zaujalo, co je bavilo, co je nebavilo, co se dozvěděli nového.

Tento typ shrnutí se ukázal jako velice dobrou zpětnou vazbou. Dozvěděla jsem se, co žáky bavilo a co pochopili. Také jsem se dozvěděla, co by bylo třeba ještě více vysvětlit a upřesnit.

Kritická místa hodiny:

1. kontrola domácího úkolu
 - bylo třeba najít způsob, jak vyřešit, že někteří žáci úkol nesplnili
 - nejprve jsem nechala žáky vysvětlit důvody, proč úkol nesplnili (všichni uváděli, že na úkol zapomněli; důvodem tedy nebylo nepochopení úkolu)
 - vzhledem k tomu, že to byl první úkol, který ode mě žáci v rámci Výchovy k občanství dostali, nedostali žádný úkol navíc, ani nebyli jinak postiženi - pouze měli do příští hodiny úkol vypracovat
2. opakování
 - žáci opakovali co je to menšina a většina
 - bylo důležité, aby si uvědomili souvislost mezi menšinami národnostními a ostatními – např. totožné pocity, diskriminace, odlišnost od většiny, apod.
3. výklad
 - výklad probíhal bez problémů
 - žáci se soustředili a dané téma je zajímalo
 - projevíli zájem především o problematiku dysgrafie a dyslexie (jejich zájem byl vyvolán tím, že někteří z jejich spolužáků měli tyto specifické poruchy učení)
 - bylo třeba vysvětlit, že i tito žáci jsou určitou menšinou ve třídě, ve škole (mají určité, specifické obtíže, které jim ztěžují naučit se číst, psát, apod.)
4. zápis do sešitu
 - zápis do sešitu jsem žákům nadiktovala
5. otázky a odpovědi
 - kladla jsem otázky, které mi pomohly odhalit, nakolik žáci problém pochopili
 - zároveň bylo možné, aby žáci vyjádřili vlastní názory na určité konkrétní problémy (integrace handicapovaných, jak bychom se měli k handicapovaným chovat, někteří měli zkušenosti s handicapovaným

člověkem – vyprávěli o druhu handicapu, o tom, jak náročnou péči takový člověk vyžaduje, apod.)

6. shrnutí

- nejprve se mohli vyjádřit dobrovolníci
- poté jsem náhodně vyvolávala žáky a oni měli říci, co je bavilo, nebavilo, co je zajímavé, co by se o daném problému ještě chtěli dozvědět, apod.

7. Vyhodnocení testu, který ověřoval znalosti žáků

Test (viz. Příloha č. 16) jsem žákům zadala v hodině Výchovy k občanství poté, co jsme probrali daná témata (Význam rodiny; Historický pohled X současnost; Národ, národnost, národnostní menšiny; Většina a menšina – handicapovaní občané).

O tom, že budou psát test, se žáci dozvěděli až v hodině. Dostali instrukci, aby se na test podepsali a poté test vyplnili. Na vyplnění měli 30 minut.

Test jsem žákům úmyslně neoznámila předem. Bylo důležité zjistit, kolik si toho žáci pamatují, co jim utkvělo v paměti. Na základě toho bylo možné porovnat, jak si stojí obě třídy, ve kterých jsem učila. Bylo možné porovnat, zda si stojí lépe žáci, se kterými jsem pracovala formou aktivizujících metod, nebo zda budou mít lepší výsledek žáci, kteří probírali témata formou klasickou.

Předem jsem si připravila bodové hodnocení testu. Na základě toho bylo možné porovnat výkony obou tříd. Za správnou odpověď první otázky mohli žáci získat 1 bod. Pokud správně odpověděli na druhou otázku, získali také 1 bod. Za třetí otázku mohli získat 4 body, za správnou odpověď čtvrté otázky až 6 bodů. Pátá byla ohodnocena 2 body, stejně jako 6. Za sedmou otázku žáci mohli dostat 4 body. Osmá otázka byla doplňující. Žáci na ni měli odpovědět v případě, že jim zbyl čas, příp. pokud věděli, že v testu neuspěli. Tak mohla zlepšit jejich konečný výsledek.

Celkem mohli žáci získat 20 bodů.

Třída, ve které jsem učila pomocí aktivizujících metod dopadla následovně: 7 žáků dosáhlo maximálního počtu bodů; tito žáci tedy získali 20 bodů, 1 žák získal 17 bodů, 2 žáci měli 15 bodů, 1 žák dosáhl 12 bodů. Taktéž jeden žák měl 10 bodů, 2 žáci získali 9 bodů a 1 žák dosáhl pouze 5 bodů.

Třída v níž výuka probíhala klasickou frontální výukou dopadla takto: plný počet bodů získalo 5 žáků, 3 žáci získali 18 bodů, 2 žáci dosáhli 15 bodů, 2 žáci získali 13 bodů a 1 žák měl 11 bodů. 1 žák získal 10 bodů a taktéž jeden žák získal 9 bodů. Dva žáci získali 6 bodů.

Jak jsem již zmínila výše, měli žáci přesně stanovený limit, během kterého měli odpovědět na všech osm otázek. Domnívám se, že limit byl dostačující. Většina žáků stihla test napsat ve stanoveném čase a ještě jim zbyl čas na kontrolu toho, co napsali. V obou třídách se objevili žáci, kteří potřebovali déle času. Těmto jsem umožnila test dokončit ve zbývajícím čase vyučovací hodiny.

Troufám si tvrdit, že test dopadl velmi dobře.

Pro přehlednost uvádím data v tabulce:

Počet bodů	Třída – aktivizující metody	Třída – frontální výuka
0	0 žáků	0 žáků
1	0 žáků	0 žáků
2	0 žáků	0 žáků
3	0 žáků	0 žáků
4	0 žáků	0 žáků
5	1 žák	0 žáků
6	0 žáků	2 žáci
7	0 žáků	0 žáků
8	0 žáků	0 žáků
9	2 žáci	2 žáci
10	1 žák	1 žák
11	0 žáků	1 žák
12	1 žák	0 žáků
13	0 žáků	2 žáci
14	0 žáků	0 žáků
15	2 žáci	2 žáci
16	0 žáků	0 žáků
17	1 žák	0 žáků
18	0 žáků	3 žáci
19	0 žáků	0 žáků
20	7 žáků	4 žáků

Zdroj: Jitka Homolková

Co lze z tabulky vyčíst? Vzhledem k tomu, že v každé třídě byl jiný počet žáků, považovala jsem za důležité vypočítat aritmetický průměr bodů na jednoho žáka. Tak bylo možné posoudit, zda třída, kde výuka probíhala aktivizujícími metodami, dosáhla lepších výsledků, než třída, kterou jsem vyučovala klasicky.

Aritmetický průměr bodů ve třídě, ve které jsem učila pomocí aktivizujících metod byl 15,47 bodů na jednoho žáka. Ve třídě, ve které jsem používala frontální výuku byl aritmetický průměr bodů na jednoho žáka 14,17. Žáci ve třídě, v níž jsem učila aktivizujícími metodami, dosáhli průměrně o 1,3 bodu lepšího výsledku ve srovnání se žáky, které jsem učila klasickou formou.

Na první pohled tedy mohu skutečně potvrdit, že třída s aktivizujícími metodami dosáhla lepšího výsledku, než třída druhá. Nicméně se domnívám, že rozdíl je příliš malý, než abych mohla jednoznačně potvrdit, že lepšího výsledku dosáhla daná třída díky aktivizujícím metodám.

Za velice důležitou považuji také skutečnost, že žáky baví více výuka vedená aktivizujícími metodami, než výuka vedená klasicky. Tuto skutečnost uvádím na základě zkušeností v jednotlivých hodinách a také na základě reakcí žáků. Je jasné, že žáky více baví, když mohou sami pracovat a sami tvořit, příp. odpovídat na otázky a diskutovat o problémech, než když jsou nuceni sedět a poslouchat výklad učitele. Ukázalo se také to, že žáci nedokáží pracovat sami. Když si měli žáci přečíst článek v učebnici sami pro sebe, málo kdo přečetl článek do konce.

Ověřila jsem tedy, že žáci pracují rádi sami, rádi něco tvoří, kreslí, ale vždy je zapotřebí, aby je učitel vedl. Aby jim přesně stanovil, co je jejich úkolem, k čemu mají dospět, na co se mají zaměřit. Hlavním úkolem učitele v hodině by mělo být, aby žáky podněcoval k činnosti a motivoval je. Pokud tyto úkoly učitel splní, lze předpokládat, že žáci budou pracovat dobře a budou dosahovat dobrých výsledků.

Mohu tedy potvrdit to, co říkají Kotrba a Lacina v knize „*Praktické využití aktivizujících metod*“. Tedy, že „aktivizující metody mají za cíl především změnit způsob vyučování a oživit jej. Je důležité si uvědomit, že pomocí aktivizačních metod by mělo být dosaženo stejného efektu jako při klasickém výkladu. Tj. měla by existovat podmínka rovnosti probraného učiva...“⁸³

To jsem v praxi ověřila. Aktivizující metody výuku skutečně oživí. Už samotná změna způsobu výuky totiž aktivizuje pozornost žáků a na základě toho lze se žáky lépe pracovat.

V závěru své praktické části diplomové práce tedy mohu říci, že aktivizující metody dokáží učinit výuku efektivnější, ale nikoliv samy o sobě. Tyto metody mohou zefektivňovat výuku na základě toho, že aktivizují pozornost žáků. Navíc tyto metody předpokládají zapojení více smyslů, než jenom sluch, což také přispívá k lepšímu zapamatování. Důležité je také to, že v rámci těchto metod se žáci zapojují

⁸³ Kotrba, T., Lacina, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 39.

do výuky – prezentují výsledky svých projektů před ostatními, vytvářejí výkresy, odpovídají na různé otázky a na základě odpovědí se mohou zapojovat do debaty. Právě možnost vyjádřit své vlastní názory před ostatními, žáci velmi oceňují a je jenom na učiteli, jak toho dokáže ve prospěch výuky využít.

Evaluace

Při realizaci vyučovacích hodin jsem měla možnost porovnat, jak se liší reakce žáků na různé metody, postupy a formy, které jsem použila. Také jsem měla možnost porovnat, nakolik se lišila atmosféra v obou třídách.

Mohu potvrdit, že rozdíly, které plynuly z odlišných přístupů, byly patrné. Ve třídě, kde jsem realizovala hodiny klasického, frontálního typu, bylo mnohem obtížnější se žáky pracovat. Zároveň mohu říci, že žáci nepracovali s takovým nadšením, jako žáci ve druhé, paralelní třídě, kde jsem používala metody aktivizující.

Vyučovací hodiny, které jsem realizovala prostřednictvím aktivizujících metod, byly pro žáky zábavnější. Bavilo je kreslit, hrát si, diskutovat o problému.

Na druhé straně musím říci, že příprava na vyučování, v jejímž rámci jsem použila aktivizující metody, byla časově náročnější, než příprava klasických hodin. Zatímco v rámci klasických hodin jsme často při práci využívali učebnici a věnovali se cvičením z ní, v rámci netradičních hodin jsem se snažila vymýšlet různorodé činnosti, které byly pro žáky zajímavé a zábavné. To samozřejmě zabralo mnoho času.

Jak jsem již uvedla v úvodu práce, je mnohdy časová náročnost při přípravě rozhodujícím kritériem volby metody a formy práce. To je přístup, kterému jsem se snažila vyvarovat. Naopak jsem zvažovala, které metody a formy práce jsou pro žáky vhodné z hlediska věku, zkušeností, znalostí a vědomostí.

Dále jsem si ověřila, že správné časové rozvržení vyučovací hodiny je někdy obtížné. Když jsem si např. naplánovala diskusi s odborníkem, neodhadla jsem, kolik času bude třeba k tomu, aby se žáci dozvěděli vše podstatné. Dokonce nezbyl čas, aby proběhla diskuse, v níž by se žákům dostalo odpovědí na všechny jejich otázky. Domnívám se však, že postupně, s přibývajícím praxí, se schopnost správně naplánovat hodinu zlepšuje.

V závěru praktické části jsem uvedla výsledky testu, který ověřoval znalosti žáků z témat, která jsme společně probrali. Cílem testu bylo zjistit, zda dosáhli lepšího výsledku žáci, které jsem učila pomocí aktivizujících metod nebo žáci u nichž jsem využila frontální výuku.

Test ukázal, že žáci ve třídě, v níž jsem učila aktivizujícími metodami dosáhli lepšího výsledku ve srovnání se žáky, které jsem učila klasickou formou. Jednalo se

však o příliš malý rozdíl bodů, než abych mohla jednoznačně potvrdit, že výuka je za pomoci aktivizujících metod efektivnější. Prokazatelnou výhodou aktivizujících metod je ovšem jejich originalita, zábavnost a netradičnost.

Závěr

Při zpracovávání diplomové práce se potvrdil můj názor, že Výchova k občanství je vzdělávacím oborem, který žáky baví. Důležitou podmínkou toho, aby byla výuka pro žáky zábavná, je ovšem použití určitých forem a metod.

Domnívám se, že právě Výchova k občanství zahrnuje tematiku velmi specifickou. Jediným úkolem učitele není předat žákům vědomosti a znalosti, ale právě ve Výchově k občanství vystupuje do popředí složka výchovná a formující.

Teoretická část práce je proto zaměřena na témata, která jsou důležitá pro správné pochopení podstaty výchovně-vzdělávacího procesu a na pochopení vztahu žák-učitel.

V praxi jsem si ověřila, že ve Výchově k občanství lze využívat různé metody. Záleží pouze na ochotě učitele, věnovat přípravě více času a na jeho celkovém přístupu k žákům.

Mnozí vyučující, se kterými jsem téma konzultovala, mi říkali, že v některých třídách nelze aktivizující metody použít, protože žáci neprojevují zájem o samotný předmět. Já se naopak domnívám, že právě aktivizující metody mohou být dobrým motivačním činitelem.

To jsem také potvrdila v praxi. Jak vyplynulo z praktické části mé práce, nelze říci, že by výuka za pomoci aktivizujících metod byla výrazně efektivnější, ale jednoznačně mohu říci, že výuka s těmito aktivizujícími metodami je pro žáky mnohem zábavnější.

To, jaké metody jsem používala, mělo také vliv na celkovou atmosféru ve třídě. Když jsem přicházela do třídy, kde jsem učila pomocí aktivizujících metod, bylo příjemné sledovat, jak se žáci na práci těší, že s napětím očekávají, co budou tvořit, nebo na co si budou hrát.

Žáci ve třídě, kde jsem vyučovala klasickými metodami, se na výuku tolik netěšili. Klasická výuka totiž nebyla tolik lákavá, jako hodiny oživené novými prvky a metodami.

K problému aktivizujících metod ve výuce se v příštích letech určitě vrátím ve své učitelské praxi. Aktivizující metody se pokusím začlenit také do výuky mého druhého aprobačního předmětu – do Českého jazyka.

Summary

Through elaborating diploma work was confirmed my opinion, that the Citizenship is educational sphere, that pupils amuses. If could be education amusing for pupils, it is necessary to use specific forms and methods.

I think, that Citizenship includes very specific subject matter. It is not only imposition of teacher to hand over knowledge to pupils, but in this subject educational and framing component gets off to foreground.

Theoretic part of the work is pointed to themes, which are important for correct understanding of principle of educational process and on understanding of relation pupil-teacher. I verify practically, that in the Citizenship is possible to derive benefit from various methods. It depends only on willingness of teacher, to give more time to preparation. And it depends on his general affinity to pupils also.

Many teachers, which I consulted this theme with, told me, that it is impossible to use the actively methods in some classes, because pupils don't have interest for this subject. Contrary on that I think, that actively methods could be very good motivating factor. I confirmed this thing practically. How ensue on the practical part of my work, I could not say, that learning with using actively methods was expressive more effective, but I can say, that this learning is much funnier for pupils.

Using of this methods had influence over general atmosphere in the class also. When I come to the class, where I used actively methods, it was pleasant to watch, how pupils look forward on work, how they are expect, what they will create, what they will play. Pupils in the class, where I taught with classical methods, wasn't pupils pleased so much. Classical education wasn't so much alluring, as lessons with new elements and methods for them.

In the years of my teachers practice I will return back to the problem of actively methods. I will try to incorporate actively methods to my second certificated subject, to the Czech language, also.

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

1. Vyber, který z následujících předmětů máš nejraději.
 - a) Matematika
 - b) Výchova k občanství
 - c) Český jazyk
 - d) Tělesná výchova
 - e) Rodinná výchova
 - f) Dějepis
 - g) Fyzika
 - h) Chemie

2. Myslíš si, že o oblíbenosti předmětu rozhoduje to, kdo předmět vyučuje?
 - a) ano
 - b) ne

3. Baví Tě předmět Výchova k občanství?
 - a) ano
 - b) ne

4. Zatrhni, které pomůcky používáte při výuce Výchovy k občanství:
Můžeš zatrhnout libovolný počet odpovědí
 - a) učebnici
 - b) pan učitel/paní učitelka nosí různé materiály (nakopírované články, obrázky, pracovní listy, rádio, video, apod.)
 - c) žádné

5. Máš oblíbeného učitele?
 - a) ano
 - b) ne

6. Pokud ano, napiš, proč je Tvým oblíbeným učitelem?

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

7. Pokud máš oblíbeného učitele, napiš, jaký předmět vyučuje.

.....
.....

8. Zatrhni 2 rysy, které považuješ u učitele za nejdůležitější.

- a) spravedlivý
- b) trpělivý
- c) neměl by dávat špatné známky
- d) měl by mít pochopení pro moje osobní problémy
- e) při výkladu látky, učiva by mě měl zaujmout

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele

Dobrý den,

Jmenuji se Jitka Homolková a jsem studentkou Jihočeské Univerzity. Studuji na pedagogické fakultě obor učitelství pro 2. stupeň základní školy, aprobaci ČJ – OV. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který bude použit pro účely mé diplomové práce. Má práce je zaměřena na aktivizující metody v hodinách Výchovy k občanství (dříve, Občanské výchovy).

Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za Váš čas, který věnujete vyplnění mého dotazníku.

Jitka Homolková

Pohlaví.

Věk.

1. Jak dlouho učíte předmět Výchova k občanství (Občanská výchova)?

- a) 1-5
- b) 6-10
- c) 11-15
- d) 16-20
- e) více

2. Napište, prosím, jaký je Váš druhý aprobační předmět

.....

3. Který ze dvou předmětů Vaší aprobace raději vyučujete?

.....

4. Zatrhněte, prosím, odpověď, která podle Vás platí:

Předmět VO je veřejností vnímán, jako nepodstatný.	Ano	Ne
Předmět VO vyučuji rád.	Ano	Ne
Žáci mají předmět VO raději než jiné předměty.	Ano	Ne
V rámci VO používám jiné metody než v jiných předmětech.	Ano	Ne

5. Víte, co jsou to aktivizující metody?

- a) ano
- b) ne

Na další otázky odpovídají pouze ti respondenti, kteří na otázku číslo 5 odpověděli ano.

6. Pokud ano, využíváte tyto metody ve výuce VO?

- a) ano
- b) ne

7. Pokud tyto metody využíváte, zatrhněte, prosím, jak často.

- a) v každé hodině
- b) občas
- c) zřídka
- d) nikdy

8. Jaké aktivizující metody při výuce VO nejčastěji používáte?

.....

9. Zatrhněte, které z následujících metod jsou, podle Vás, aktivizující.

- a) opakovací test
- b) přednáška
- c) rozhovor
- d) brainstorming
- e) vysvětlování problému učitelem
- f) projektová metoda

10. Myslíte si, že je výuka s využitím těchto metod efektivnější?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

11. Myslíte si, že s využitím těchto metod se mohou zlepšit výkony žáků?

a) ano

b) ne

12. Jsou podle Vás tyto metody ve třídě organizačně zvládnutelné?

a) ano

b) ne

13. Pokud ne, napište, prosím, proč si to myslíte.

.....

Příloha č. 3

Tabulka č. 1: Pořadí předmětů podle stupňů oblíbenosti jednotlivých předmětů na ZŠ

	INF	TV	VV	RV	HV	OV	PŘ	D	Z	M	AJ	CH	NJ	F	ČJ
Součet četností	2182	3684	3704	3664	3706	3636	3686	3705	3704	3701	2395	2804	1664	3698	3701
Ø	5,10	4,90	4,35	4,30	4,10	4,04	3,90	3,76	3,76	3,49	3,43	3,38	3,32	3,32	2,97

Zdroj: www.kof.zcu.cz/ak/trendy/2/sbornik/svoboda_e/smi.doc

Příloha č. 4

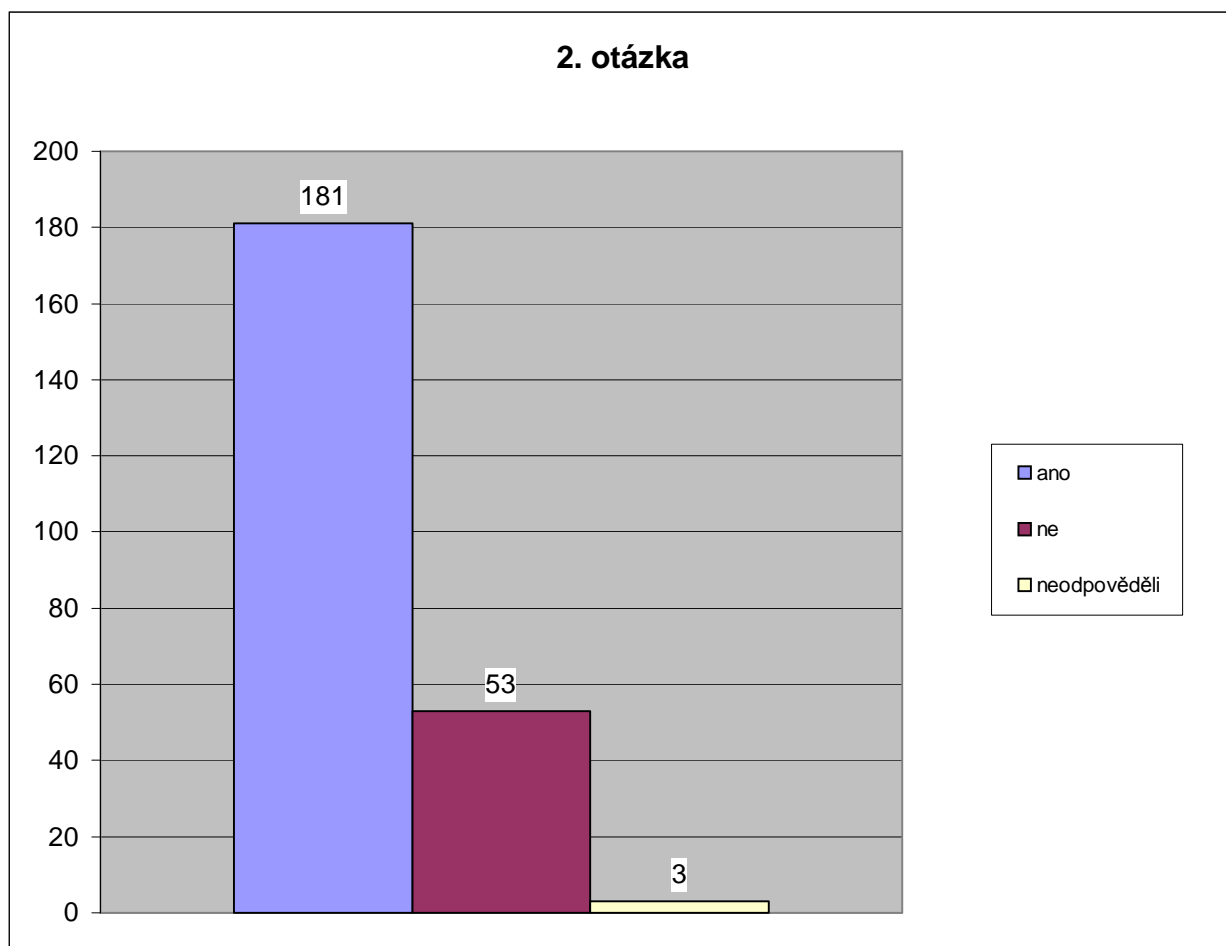
Tabulka č. 2: Srovnání výhod a nevýhod klasických a aktivizujících metod

Faktory	Forma výuky		
	Klasická	Aktivizační	Kombinace obou metod
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Příprava na VŠ přednášky	Připravuje	Nepřipravuje	Nedá se posoudit
Rozvoj myšlení, kreativity	Ne	Ano	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano	Ano
Sebepoznání	NE	Ano	Ano
Mění vztahy ve třídě	NE	Ano	Ano
Dává studentům prostor	NE	Ano	Ano
Přehledný zápis, systematizace	Ano	Ne	Ano

Zdroj: Kotrba, T., Lacina, L.: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno:Společnost pro odbornou literaturu, 2007, str. 28.

Příloha č. 5

Graf č. 1 – rozhoduje o oblíbenosti předmětu vyučující?

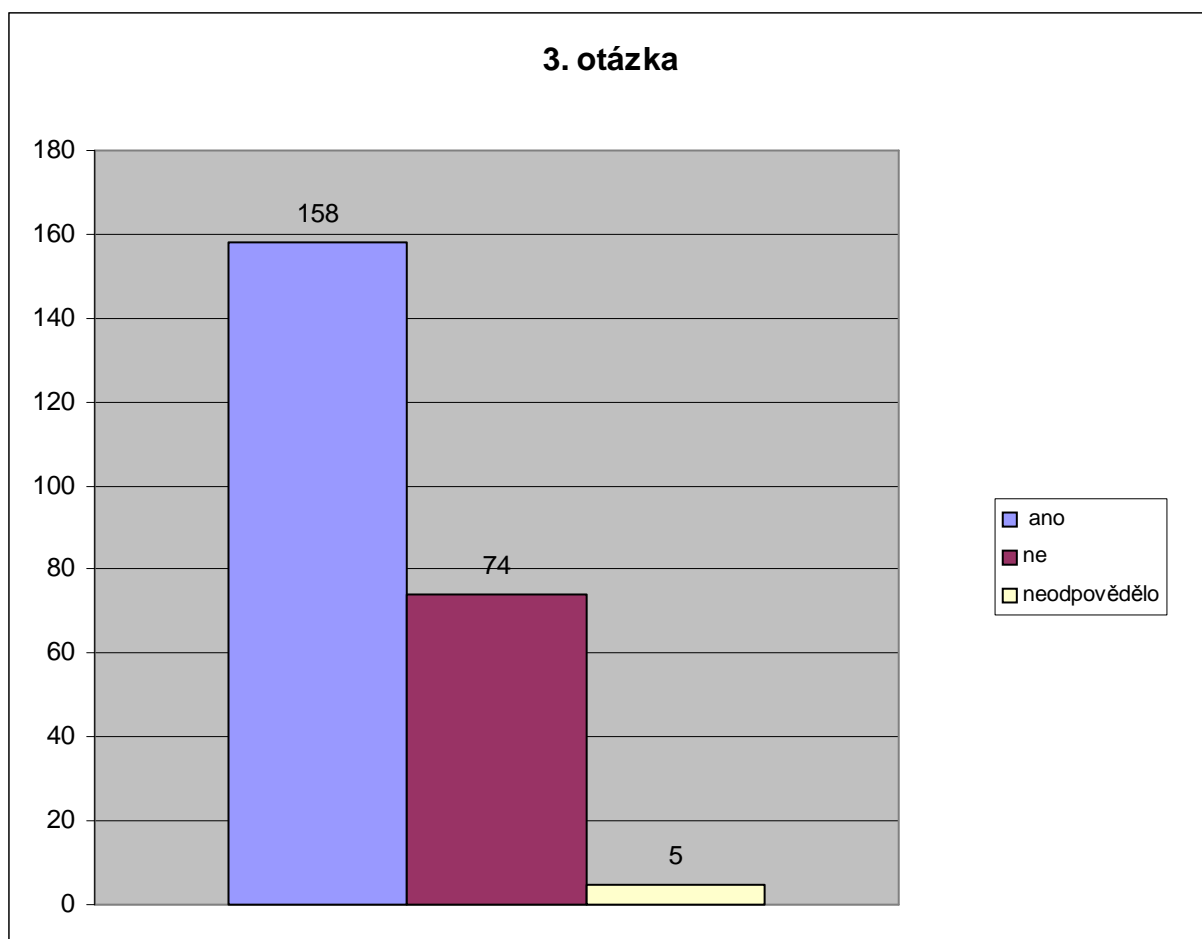


Komentář:

Z celkového počtu 237 žáků 181 (76,4%) žáků ztrhlo kladnou odpověď. 53 žáků (22,4%) se domnívá, že o oblíbenosti předmětu nerozhoduje to, kdo předmět vyučuje. Tito žáci tedy ztrhli zápornou odpověď. 3 žáci (1,2%) na tuto otázku neodpověděli.

Příloha č. 6

Graf č. 2 – oblíbenost Výchovy k občanství

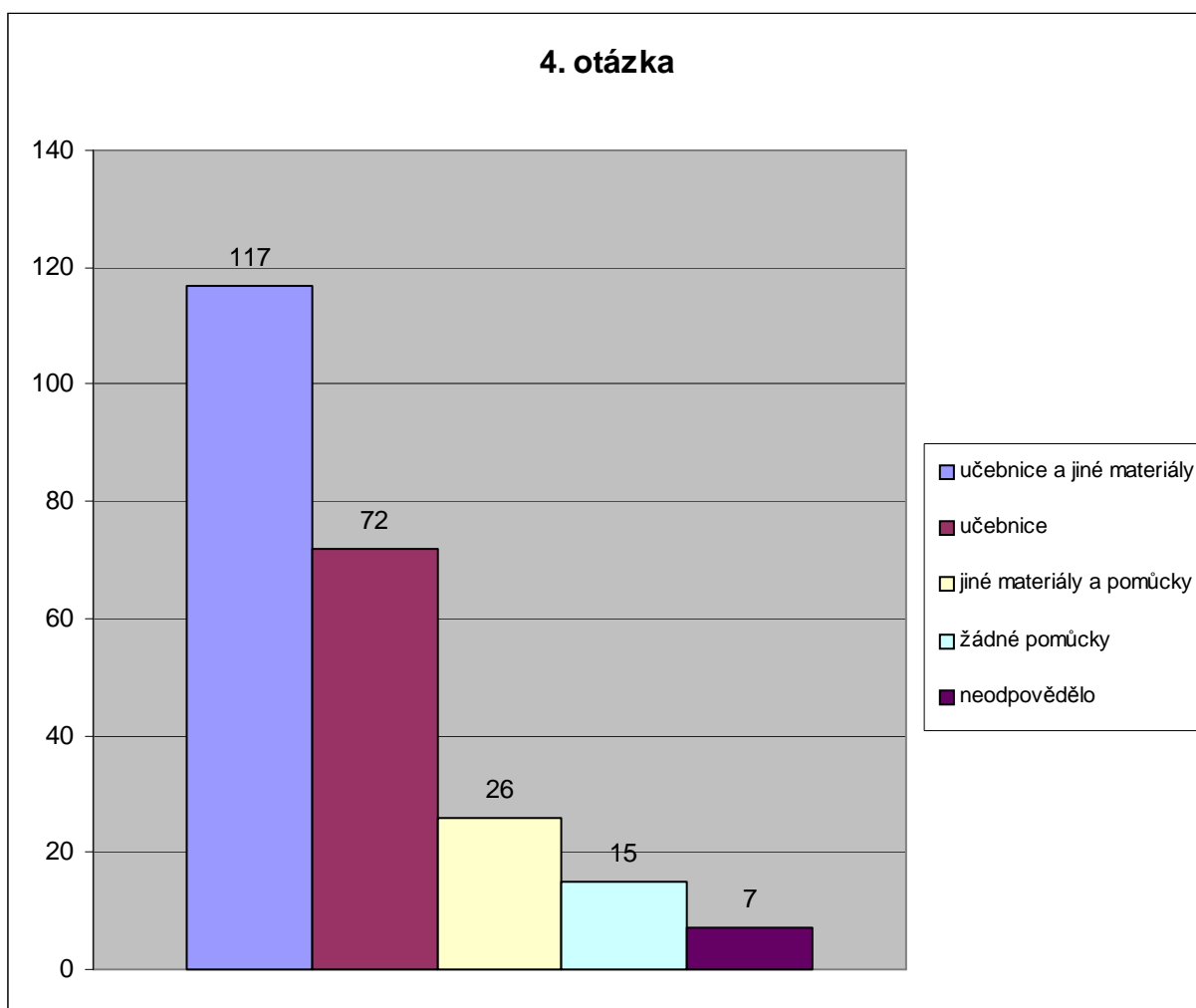


Komentář:

Na tuto otázku žáci odpověděli kladně ve 158 případech (66,7%). 74 žáků (31,2%) zahrlo zápornou odpověď. 5 žáků (2,1%) nevedlo žádnou odpověď.

Příloha č. 7

Graf č. 3 – pomůcky užívané při výuce Výchovy k občanství

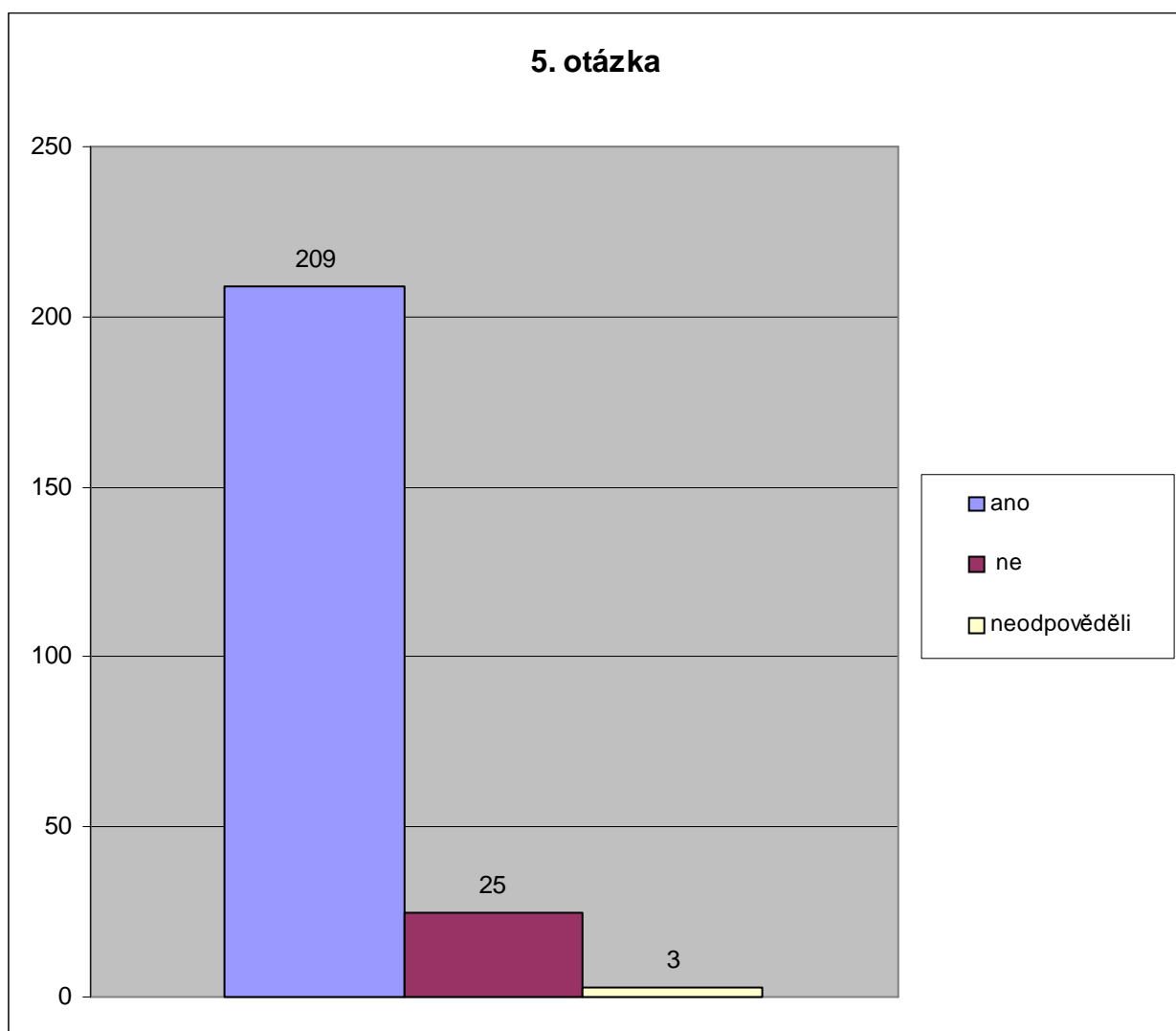


Komentář:

Žáci měli na výběr ze tří možností – a) učebnice; b) jiné materiály a pomůcky; c) žádné materiály a pomůcky. Nejčastěji žáci ztrhávali kombinaci možností a) a b). Kombinaci těchto variant ztrhlo 117 žáků (49,4%). Druhou nejčastější odpovědí byla varianta a), kterou zvolilo 72 žáků (30,4%). O poznání méně žáků zvolilo variantu b), 26 žáků (11%). Variantu c) zvolilo pouze 15 žáků (6,2%). 7 žáků (3%) neodpovědělo.

Příloha č. 8

Graf č. 4 – oblíbený učitel

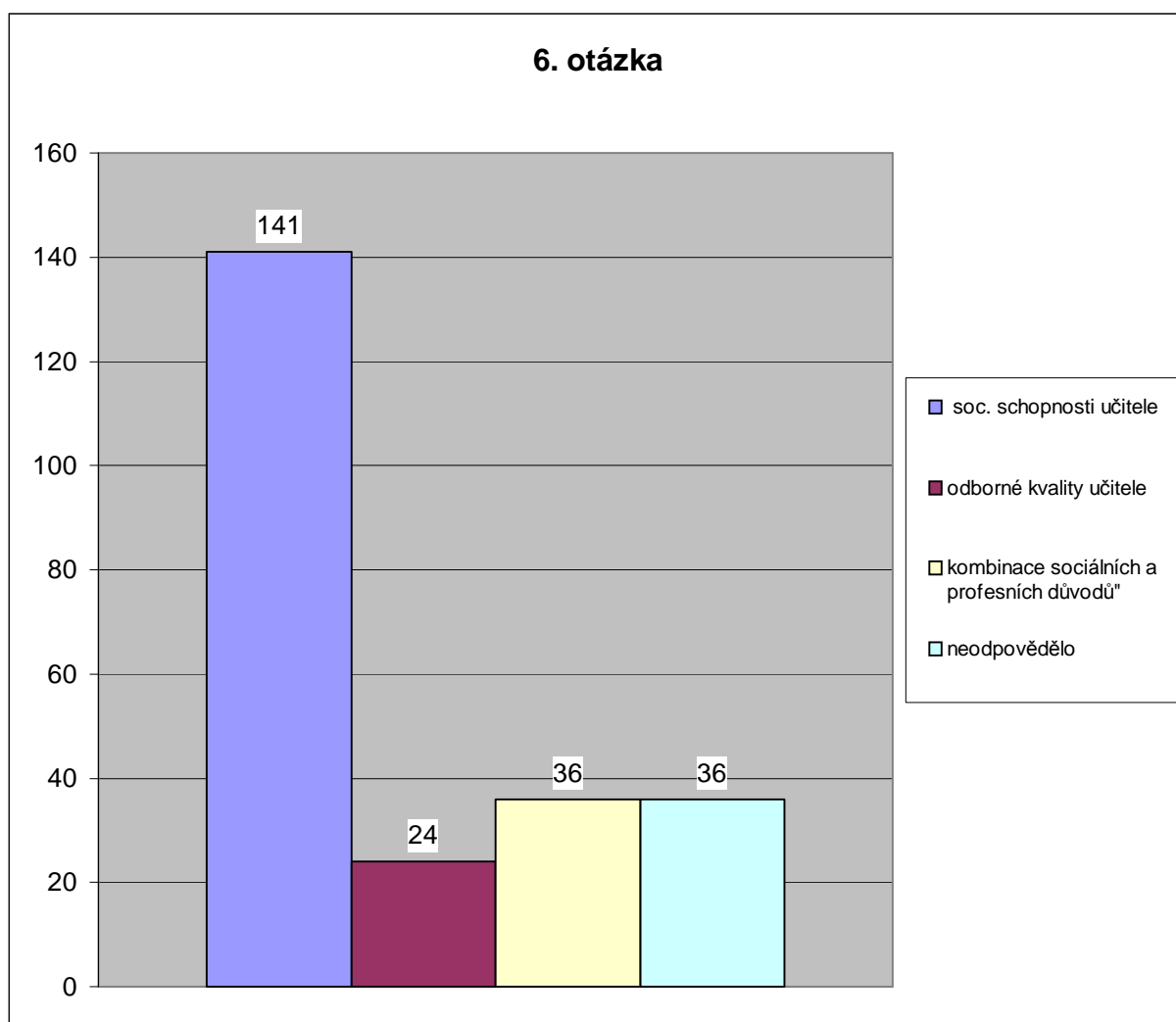


Komentář:

209 žáků (88,2%) zadrželo kladnou odpověď, tedy, že mají oblíbeného učitele. 25 žáků (10,5%) zadrželo odpověď zápornou. 3 žáci (1,3%) na tuto otázku neodpověděli.

Příloha č. 9

Graf č. 5 – důvody oblíbenosti



Komentář:

Žáci dávají ve velké většině případů přednost sociálním kompetencím učitele. 141 žáků (59,5%) uvedlo důvody, které spadají právě do oblasti sociálních dovedností učitele. Pouze 24 žáků (10,1%) uvedlo důvody spadající do sféry odborných kompetencí. 36 žáků (15,2%) uvedlo kombinaci důvodů sociálních a profesních. 36 žáků (15,2%) na otázku neodpovědělo.

Příloha č. 10



zdroj: práce ve třídě 7.B
datum 14. 9. 2007



zdroj: práce ve třídě 7.B

Příloha č. 11



zdroj: práce ve třídě 7.B
datum 14. 9. 2007



zdroj: práce ve třídě 7.B
datum: 14. 9. 2007

Příloha č. 12

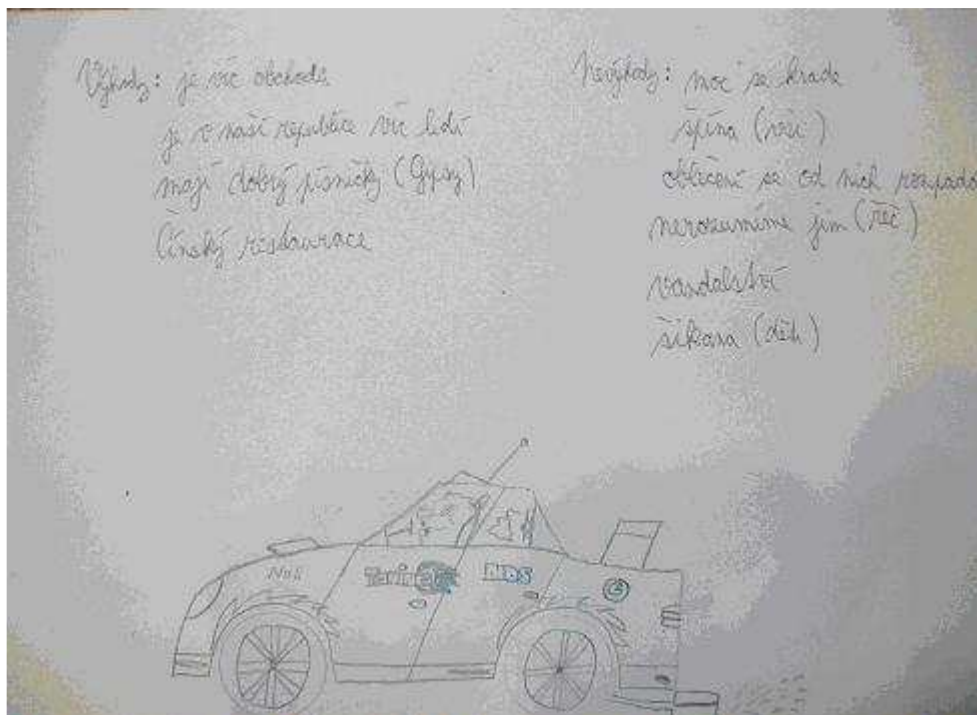
Kolik toho skutečně víme o jiných kulturách?

Zdroj: <http://rob-asp.ic.cz/asp/soutez/soutez.php?aa=10>, [cit. 2008-03-18]

1. V Thajsku je velmi nevychované dotknout se u druhého člověka:
 - a) auta
 - b) kozy
 - c) klíče od dveří
 - d) hlavy
2. Před vstupem do něčího domu v Japonsku byste měli odložit:
 - a) šperky
 - b) brýle
 - c) boty
 - d) kalhoty
3. Ve Španělsku byste večeřeli nejpravděpodobněji v čase:
 - a) 13.30 hod.
 - b) 17.30 hod.
 - c) 19.30 hod.
 - d) 22.30 hod.
4. V Saudské Arábii byste neměli svému hostiteli ukázat:
 - a) že se potíte
 - b) vaše tetování
 - c) podrážky své obuvi
 - d) své zuby
5. Jste představen paní Chin Hua Mei z Číny. Budete jí oslovovat paní:
 - a) Hua
 - b) Chin
 - c) Mei
 - d) Manners
6. Pokud chcete v Řecku někoho urazit, měli byste:
 - a) na něho zamávat
 - b) pokusit se zaplatit společnou večeři
 - c) dát mu 3 malé kamínky
 - d) debatovat o počasí
7. Pokud jedete do Toga, očekáváte, že budete jíst:
 - a) nic
 - b) ve stoje
 - c) to, co si sami seženete
 - d) rukama
8. V Bulharsku znamená kývání hlavou směrem dopředu-dozadu:
 - a) že jste úplně šílený

- b) ne
 - c) děkuji
 - d) ano
9. Pokud v Indonésii rozhněváte nebo zmatete osobu, se kterou se bavíte, tato osoba může reagovat následujícím způsobem:
- a) s křikem utéct
 - b) pětkrát vás poklepat po vašem pravém rameni
 - c) házet písek na vaše boty
 - d) usmívat se
10. Ve které zemi je nejméně přijatelné, pokud se jeden „byznysman“ během hovoru dotýká druhého „byznysmama“:
- a) v Japonsku
 - b) v Srbsku
 - c) ve Venezuele
 - d) na Sicílii
11. Která z následujících věcí je považována za vhodný dárek:
- a) hodiny v Číně
 - b) sada nožů v Argentině
 - c) banket v Číně
 - d) nic z uvedeného by nebylo vhodné a slušné
12. Aby byly vaše reklamní materiály v Brazílii úspěšné, měly by být přeložené do:
- a) angličtiny
 - b) španělštiny
 - c) francouzštiny
 - d) ani jednoho z uvedených jazyků

Příloha č. 13



zdroj: práce ve třídě 7.B
datum: 21. 9. 2007



zdroj: práce ve třídě 7.B
datum: 21. 9. 2007

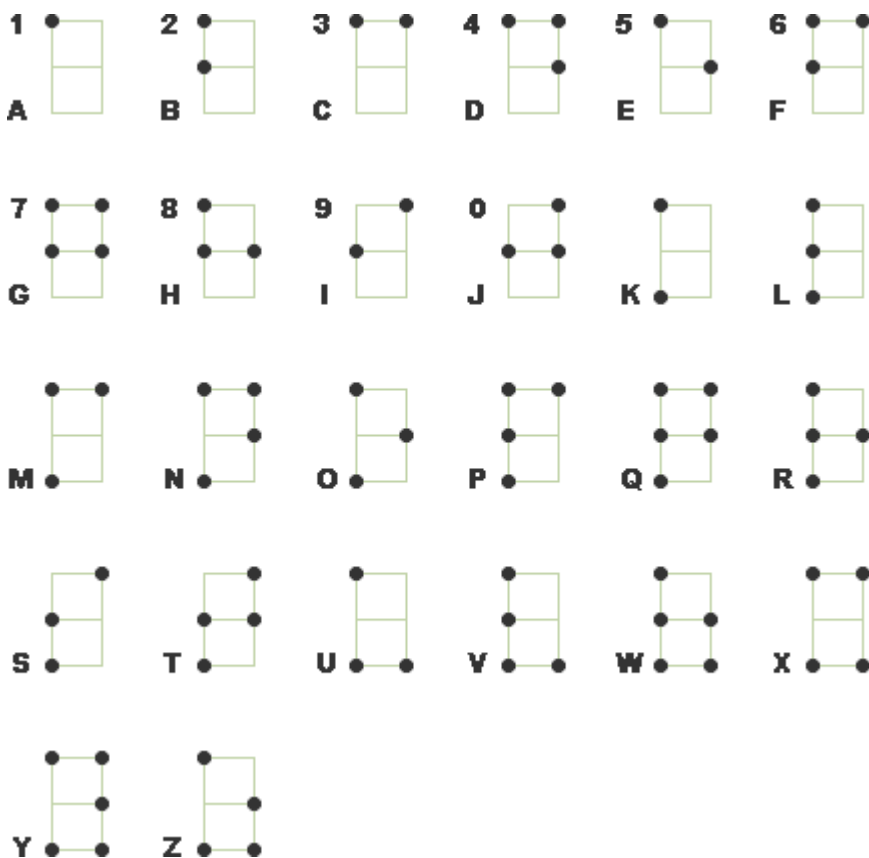
Příloha č. 14

Základní znaky Braillova písma

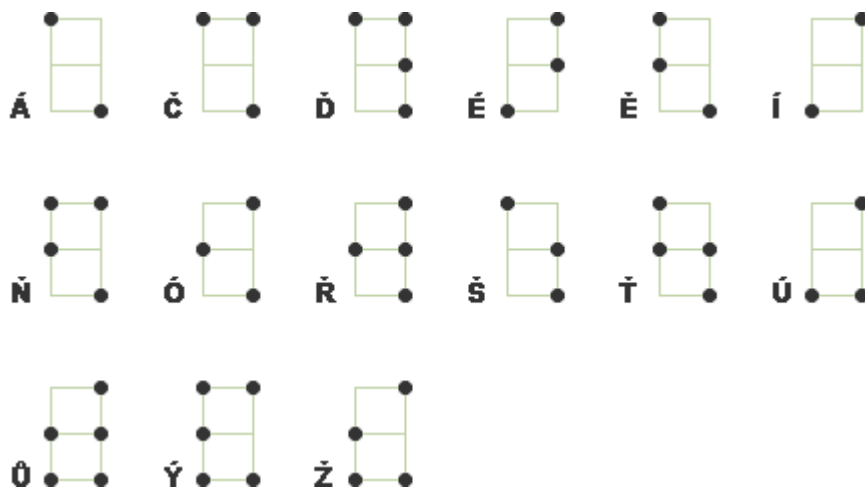
Zdroj: <http://www.shaman.cz/sifrovani/braillovo-pismo.htm>, [2008-02-18]

Tento materiál, který se zabývá Braillovým písmem, jsem využila v hodině, kdy jsme se žáky probírali problematiku handicapovaných občanů. Vysvětlila jsem žákům, že i nevidomí mají možnost číst knihy a různé texty.

Braillovo písmo v jednotlivých jazykových verzích se od sebe liší, např. slovenská základní sada se od české odlišuje v sedmi znacích. V některých jazycích také existují komplexnější formy Braillova písma, v nichž každý znak reprezentuje celou skupinu hlásek.

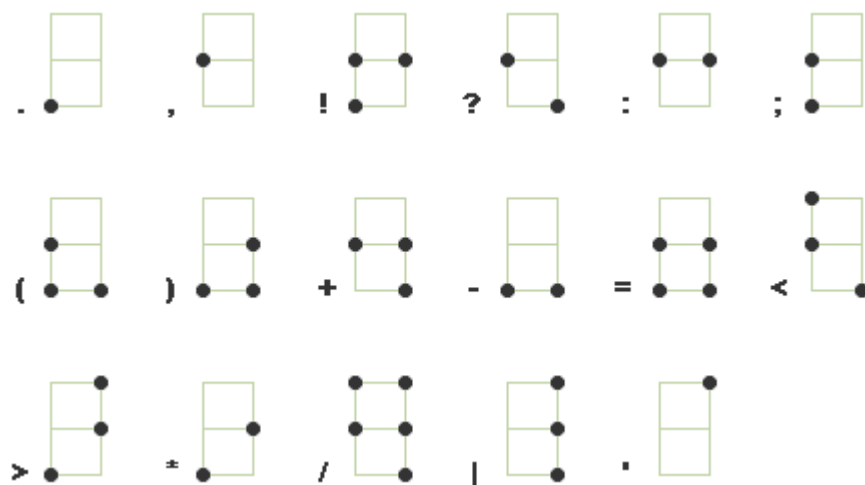


Braillovo písmo a znaky s diakritikou



Braillovo písmo a interpunkce

Kromě těchto znaků existují i další znaky umožňující zapsat složitější matematické záznamy.



Prefixy v Braillově písmu


Protože 63 znaků stačí jen pro jednotlivá malá písmena a interpunkci, byly vymyšleny tzv. **prefixy**, speciální znaky, které mění význam znaků následujících:


Prefix čísla 

Malé písmeno 

Velké písmeno 

Řetězec
velkých
písmen 

Malé řecké
písmeno 

Velké řecké
písmeno 

Příloha č. 15

Downův syndrom



Více informací na internetu:
www.dobromysl.cz

- není klasickou nemocí
- jedná se o problémy v genech

Typické příznaky:

- a) ve zjevu – šikmo posazené oči, nižší postava, krátký krk
- b) náchylnost k nemocem – problémy se štítnou žlázou, dýchací problémy, srdeční vady, poruchy zraku, sluchu
- c) mentální postižení

Tento syndrom se může objevit u všech lidských ras, u obou pohlaví, u všech národností.

Na celém světě se rodí každoročně přibližně 100 000 dětí s DS.

Příloha č. 16

1. Vysvětli pojem matriarchát

.....
.....

2. Jak se jmenuje dokument, ve kterém si můžeš přečíst svá práva?

.....
.....

3. Vysvětli, co je to rodinná tradice. Uved' alespoň 3 příklady.

.....
.....

4. Jaké národnostní menšiny žijí na území naší republiky?

.....
.....

5. Napiš, co je to rasismus. Napiš nějaký případ, který by se dal označit jako rasismus.

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

6. Napiš, s jakými poruchami se můžeš setkat ve škole.

.....
.....

7. Napište výhody a nevýhody začlenění (integrace) handicapovaných lidí mezi ostatní.

výhody(2).....
nevýhody(2).....

8. Vymyslete, co by se mělo na naší škole zlepšit, aby ji mohli navštěvovat i handicapované děti.

.....
.....

Seznam použité literatury

- Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001
- Grecmanová, H., Urbanovská, E.: *Aktivizační metody ve výuce. Prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007
- Hořejšová, D.: *Metodická příručka pro výuku Občanské výchovy na základní škole*. Praha: Fortuna, 1995
- Hořejšová, D.: *Pracovní texty pro hodiny Občanské výchovy v šestém ročníku základních škol*. Praha: Fortuna, 1993
- Hořejšová, D.: *Pracovní texty pro hodiny Občanské výchovy v sedmém ročníku základních škol*. Praha: Fortuna, 1993
- Jůva, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1995
- Koten, T.: *Škola? V pohodě*. Hněvín, 2006
- Kolář, Z., Šikulová, R.: *Hodnocení žáků*. Grada: Praha 2005
- Kotrba, T., Lacina, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007
- Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999
- Maňák, J.: *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1993
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995
- Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988
- Ondráčková, J.: *Výchova k občanství. Manuál pro učitele občanské výchovy na druhém stupni základní školy a v nižších ročnících víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1999

Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 3. přepracované vydání, 2002

Průcha, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2007

Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002

Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995

Schindler, R., a kol.: *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006

Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007

Skalková, J.: *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: MU, 1997

Solfronk, J.: *Organizační formy vyučování*. Praha: UK, 1992

Staněk, A.: *Výchova k občanství a evropanství*. TISKSERVIS: Nakladatelství Olomouc, 2007

Valenta, M.: *Občanská výchova pro 7. ročník*. Praha: Středisko pedagogické literatury, 1996

Použité internetové zdroje:

www.rvp.cz

www.msmt.cz