

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy
Teologické nauky

Mgr. Renata Gehringer

VYUŽITÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE
NÁBOŽENSTVÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Bakalářská práce

vedoucí práce: doc. Dr. Rudolf Smahel, Th.D.

2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 7. 4. 2018

.....

Mgr. Renata Gehringer

Děkuji vedoucímu práce doc. Dr. Rudolfu Smahelovi, Th.D. za odborné vedení práce, cenné podněty a povzbuzení. Děkuji Mgr. Šárce Navrátilové, ředitelce Základní školy Loučka, za ochotu a umožnění výuky hodiny Náboženství. V neposlední řadě patří díky i mé rodině za podporu v průběhu celého studia.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Výukové metody	6
1.1 Klasifikace výukových metod	7
1.2 Kritéria pro volbu metod.....	9
1.3 Organizační formy výuky	11
2 Aktivizační výukové metody	15
2.1 Význam aktivizačních metod.....	15
2.2 Dělení aktivizačních výukových metod.....	17
2.2.1 Problémové vyučování	18
2.2.2 Diskuzní metody.....	19
2.2.3 Situační metody	21
2.2.4 Inscenační metody	21
2.2.5 Didaktické hry	23
2.2.6 Metody speciální.....	24
2.3 Čtením a psaním ke kritickému myšlení – RWCT	25
2.4 Třífázový model učení – EUR	27
2.5 Vybrané metody třífázového modelu učení	28
2.5.1 Metody používané ve fázi evokace.....	28
2.5.2 Metody používané ve fázi uvědomění si významu	33
2.5.3 Metody používané ve fázi reflexe.....	36
2.5.4 Metody využívané ve všech fázích.....	37
2.6 Sebereflexe.....	38
3 Výuka náboženství na základní škole	39
3.1 Specifika výuky náboženství	40
3.1.1 Legislativní rámec výuky náboženství	40
3.1.2 Klíčové kompetence	41
3.1.3 Učební cíle.....	43
3.1.4 Obsahy a témata výuky.....	45
3.1.5 Osnovy.....	46

3.2 Prostředky ve výuce náboženství.....	47
3.3 Struktura vyučovací hodiny	49
3.4 Specifika výukových metod náboženství	53
3.4.1 Vyprávění příběhu.....	53
3.4.2 Rozhovor, metoda „otázka – odpověď“	55
3.4.3 Práce s biblickými texty	55
3.4.5 Metody s estetickým rozměrem.....	56
3.4.6 Vizualní metody.....	57
3.4.7 Dramatizace	57
3.4.8 Modlitba.....	58
3.4.9 Aktivity v průběhu církevního roku.....	58
PRAKTICKÁ ČÁST	61
4 Užití aktivizačních metod v předmětu Náboženství	61
4.1 Desatero	63
4.1.1 Popis ukázkové hodiny	66
4.1.2 Sebereflexe učitele.....	68
4.2 Dnes budu tvým hostem	69
4.3 Konflikt.....	72
4.4 Bůh nás miluje, proto nám odpouští	74
4.5 Světová náboženství	77
4.6 Svátosti – znamení Boží lásky	81
Závěr	83
Seznam literatury	84
Seznam tabulek.....	88
Seznam příloh	94

ÚVOD

Cílem bakalářské práce je na základě studia dostupné odborné literatury a vlastních zkušeností sestavit ukázkové hodiny náboženství pro základní školy, které budou využívat aktivizační metody.

Bakalářskou práci tvoří celkem tři části teoretické a jedna praktická. Teoretická část práce třídí, shrnuje a hodnotí poznatky, které byly získány studiem tématu výukových metod tradičních, aktivizačních i specifík výuky používaných metod v hodinách náboženství na základních školách. Praktická část se zabývá tvorbou vzorových vyučovacích hodin náboženství, popisem průběhu výuky a následnou sebereflexí.

První kapitola definuje a klasifikuje výukové metody, uvádí kritéria optimálního výběru metod. Specifikuje organizační formy výuky, které vnímá jako inovativní metodu včleněnou do procesu výuky v souvislosti s časem, který se pro učební proces nabízí.

Druhá kapitola je zaměřena na problematiku aktivizačních metod. Uvádí se zde metody problémové, diskuzní, situační, inscenační, didaktické hry až po vybrané metody speciální. Ve stati se dále poukazuje na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Vybrané aktivizační metody jsou uspořádány do formy třífázového modelu učení.

Třetí kapitola odhaluje specifika výuky náboženství. Uvádí legislativní rámec, klíčové kompetence, učební cíle, obsahy, témata a popisuje osnovy výuky. Popisuje média provázející výuku předmětu, popis struktury náboženské hodiny a specifických metod používaných ve výuce.

Praktická část práce je realizována jako komplex šesti vyučovacích hodin náboženství, ve kterých jsou využity aktivizační metody, kdy se žáci aktivně zapojují do procesu vzdělávání. Vyučovací jednotky provází vyhotovené pracovní listy a řada příloh s pestrými nabídkami aktivizačních metod. V podkapitolách této části práce je uveden popis uskutečněné ukázkové hodiny výuky náboženství s využitím aktivizačních metod a zpracováním sebereflexe.

TEORETICKÁ ČÁST

*“Každá pravda, kterou jsem objevil,
byla pravidlem,
jež mi pomáhalo nalézat další.“
(Descartes)*

1 Výukové metody

Pojem metoda pochází z řečtiny a znamená „postup zkoumání“. Obecně ukazuje cestu či postup, který má člověka směřovat k předem vytyčenému cíli. K tomu je zapotřebí přesně orientované činnosti (prostředky, návody a postupy), pomocí kterých člověk může dosáhnout určitého cíle.¹ Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. Žákovi vytyčují cestu, po které se ubírá, přičemž mu ji přítomní činitelé ukazují.

Maňák a Švec definují: „Výukovou metodu lze vymezit jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.“²

Obst výukovou metodu popisuje jako: „Učitelem projektovaný model jeho vyučovací činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových (výchovně vzdělávacích) cílů.“³ Metoda výuky je tedy projektovaný model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů.

Metoda výuky má být taková, aby byl žák aktivní, aby ho učení zajímalo a těšilo. Spokojený má však být i učitel. I jemu má práce přinášet radost a pocit úspěchu. Nejdůležitější pro učitele je, aby vůbec uměl záměrně používat různé metody výuky a v případě potřeby je měnit. V žádném případě by neměl ustrnout na jednom rutinním stylu realizace metod výuky.⁴

¹ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 13.

² Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 23.

³ Obst, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: UP v Olomouci, 2006, s. 72.

⁴ Srov. Obst, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: UP v Olomouci, 2006, s. 74.

Důležité je, aby měl učitel dobrý přehled o výukových metodách, nezůstal ve své praxi jen u několika jemu nejvíce vyhovujících metod, aby neustrnul ve stereotypu. Je třeba se vyvarovat i módních vln, kdy jedna metoda, byť při správné aplikaci velmi úspěšná, se stává nevhodnou, je-li použita neadekvátně.⁵

Termín výuková metoda je nutno odlišit od pojmu vyučovací metoda označující výukové aktivity učitele spojené s jeho osobitým pracovním stylem i od pojmu učební metoda, který je vyhrazen pro osvojovací postupy žáka. Vyučovací metoda je postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucího žáka k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů.⁶

Při výuce je důležitá spolupráce mezi učitelem a žáky. Snahou učitele je totiž pomocí výukové metody vést žáka k určitému osamostatnění a vytvoření jeho osobitého stylu. Proto by mělo být žákům na začátku každé vyučovací hodiny zřejmé, čemu se mají v dané hodině naučit a k čemu je jim daná látka potřebná.⁷

1.1 Klasifikace výukových metod

Vytvořit takovou klasifikaci výukových metod, která by odpovídala vědeckým postupům a zároveň pojala všechny metody a stala se vyhovující je velmi obtížné. Jednotná klasifikace je v podstatě nereálná vzhledem k různým variantám metod, postupů, či technickému provedení. Proto existuje mnoho klasifikací a další stále vznikají.⁸

Pro učitele je velmi důležitá snaha si utřídit výukové metody, kdy je potřeba co nejvhodněji zvolit vyučovací metody tak, aby učitel byl usnadněn jak orientace ve vyučovacích metodách, tak bylo zvládnuto i samotné jejich provedení.

Vyučovací metody se dělí dle charakteru zdroje poznání, míry vedení a samostatnosti žáků, fází vzdělávacího procesu, z hlediska převahy myšlenkových operací. V současné době se v pedagogice nejvíce užívá kombinovaná klasifikace výukových metod.

⁵ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s 21.

⁶ Srov. Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s 265.

⁷ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s 13.

⁸ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s 23.

Rozdělení výukových metod do tří základních skupin:

- klasické výukové metody,
- aktivizující výukové metody,
- komplexní výukové metody.⁹

Další možné třídění výukových metod se člení do tří velkých skupin:

- metody informačně receptivní,
- metody problémové,
- metody výzkumné.¹⁰

Výukové metody klasifikuje Skalová z hlediska různých aspektů. Mimo aspektu psychologického, organizačního, logického a procesuálního podrobně popisuje:

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický:

- metody slovní (monologické, dialogické, kompozice, práce s textem),
- metody názorně demonstrační (pozorování, předvádění, demonstrace, projekce),
- metody praktické (pohybové, pracovní, výtvarné, grafické, laboratorní činnosti).

Aktivizující metody – aspekt interaktivní:

- metody diskusní,
- metody situační,
- metody inscenační,
- didaktické hry.
- metody specifické.¹¹

Aktivizující výukové metody lze označit také jako metody inovativní (aktivizační), kdy pojem „inovace“ označuje nové pedagogické koncepce. Můžeme se také setkat se synonymem - alternativní výukové metody, kdy se zavádí nové prvky do tradiční výuky. Mimo výše zmíněné metody členění dle aspektu interaktivního se k nim řadí i výukové metody komplexní:

⁹ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 49.

¹⁰ Srov. Obst, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: UP v Olomouci, 2006, s. 72.

¹¹ Srov. Skalková, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 322.

- skupinová a kooperativní výuka,
- partnerská výuka,
- individualizovaná výuka,
- metody kritického myšlení,
- projektová výuka,
- výuka dramatem,
- otevřené učení,
- učení v životních situacích,
- výuka podporovaná počítačem aj.¹²

1.2 Kritéria pro volbu metod

Při výběru a realizaci metod výuky by měl učitel respektovat zákonitosti procesu učení a uplatnění výchovně vzdělávacích zásad (např. aktivity, názornosti, individuálního přístupu a přiměřenosti, trvalosti, spojení teorie s praxí atd.). Je žádoucí, aby zákonitosti procesu učení přiváděly učitele k přemýšlení o „správné“ volbě metod, které by žáky aktivizovaly a vedly je ke spolupráci i k ochotě pomoci druhému, aby jim také umožnily samostatnou práci a seberealizaci a respektovaly jejich zájmy, schopnosti atd. Závěry z výzkumů potvrzují, že žáci, kteří se aktivně zapojí do studia, dosahují lepších výsledků při standardizovaných testech, při testech čtenářských dovedností a z matematiky.

Kritéria optimálního výběru metod, která by měl učitel vzít na zřetel:

- naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky,
- časová přiměřenost a forma,
- prostorové možnosti a materiální vybavení,
- vlastnosti a schopnosti žáků i učitele,
- kolektiv žáků ve třídě,
- klima školy.¹³

¹² Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 55.

¹³ Srov. Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 108.

Vědecké výzkumy nás informují o tom, že volbu metod ovlivňuje také povaha učiva. Rozhodující pro uplatnění metod ve výuce je rovněž čas. Z tohoto důvodu je nutné, aby učitel zvážil odlišnou časovou náročnost při realizaci různých metod.

Využití metod mohou ovlivnit i prostorové podmínky a materiální vybavení místností. Učitel musí dopředu vědět, zda bude prostor dostatečný, jestli půjde manipulovat se stoly a židlemi, bude-li mít k dispozici nástěnky a další pomůcky. Pokud učitel přemýšlí o volbě adekvátní metody výuky, měl by vzít v úvahu i individuální zvláštnosti žáků, zvážit styly učení, uspokojení základních lidských potřeb, zdravotní stav, zabývat se specifiky kolektivu třídy (počet žáků, soudržnost, pohlavní struktura).

Zapomenout nesmí učitel ani sám na sebe. Při rozhodování o tom, jakou výukovou metodu použije, si musí zodpovědět pár otázek: Např.: Mám dostatečné předpoklady pracovat se zvolenou metodou? Jaké jsou mé teoretické vědomosti a úroveň praktické přípravy, metodické dovednosti, osobní a temperamentní vlastnosti, zdravotní stav?

Muchová uvádí: „Není „dobrá“ ani „špatná“ metoda, ale záleží na tom, zda ji učitelé vhodně nebo nevhodně aplikují.“¹⁴

Mezi hlavní faktory ovlivňující výběr vyučovací metody se řadí:

- Zákonitosti výukového procesu obecné i speciální.
- Zákonitosti logické, psychologické i didaktické.
- Cíle a úkoly výuky, které se vztahují k práci, interakci a jazyku.
- Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného vyučovacím předmětem.
- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
- Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
- Vnější podmínky výchovně – vzdělávacího práce, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy.
- Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství.¹⁵

¹⁴ Srov. Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 109.

¹⁵ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 50.

1.3 Organizační formy výuky

Organizační vyučovací formu lze vnímat jako inovativní metodu včleněnou do procesu výuky.¹⁶ Souvisí s množstvím času, který má učitel pro učební proces žáků k dispozici. Přidáme-li k časovým podmínkám i podmínky prostorové, pak vzniká souvislý celek jednotlivých složek činnosti učitele, žáků, učiva, výukových metod a didaktických prostředků.¹⁷

Organizační formu vyučování lze chápat jako uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho jednotlivých složek, včetně věcných prostředků a dynamické stránky, vzájemných vazeb v čase a statické stránky, v prostoru. Každá organizační forma vyučování vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky.¹⁸

Individuální výuka

Organizační forma výuky, která je považována za nejstarší vůbec. Výuka jednoho žáka jedním učitelem.¹⁹ Vyznačuje se tím, že učitel řídí činnost jednotlivých žáků, kdy každý žák pracuje individuálně. Žáci mohou být v jedné místnosti, avšak často jsou různého věku a různé vědomostní úrovně. Pro každého žáka je zvlášť stanoveno učivo, proto postrádají společné učebnice. Žáci mohou být ve třídě libovolně rozmístěni dle práce, kterou zrovna vykonávají. Také vyučovací doba není přesně stanovena a je volná. Ukázalo se však, že tato forma výuky je málo efektivní a vzhledem k velkému počtu žáků na jednoho učitele těžko organizovatelná.²⁰

V současnosti se tato forma stává trendem, a jeví se jako velmi efektivní především v integraci a poskytováním reedukační péče žákům s poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dyskalkulie), se zdravotním postižením, u mimořádně nadaných žáků apod. V souvislosti s tím jsou vytvářeny tzv. individuální vzdělávací plány pro každého žáka. Tato metoda je zcela běžná při umělecké výchově a při výuce cizích jazyků.

¹⁶ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 83.

¹⁷ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 51.

¹⁸ Srov. Solfronk, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994, 19 s.

¹⁹ Srov. Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 84.

²⁰ Srov. Solfronk, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994, s. 19.

Hromadná výuka

Zastáncem hromadného vyučování byl Jan Amos Komenský, který vytvořil didaktický systém hromadného vyučování, zvyšující sice efektivitu vzdělávání ve srovnání i individuální výukou, avšak má i své nedostatky.

Při realizaci aktivizačních metod nebývá frontální forma výuky příliš využívána. Je nezbytné ji však zmínit, jelikož se stále jedná o nejčastěji používanou organizační formu výuky. Učitel má dominantní postavení. Stojí v popředí, řídí společnou učební činnost všech žáků sedících dle zasedacího pořádku najednou. Třídu tvoří děti stejného věku, probírá se stejné učivo, zadávají shodné úkoly ve stejném čase. Učební činnosti žáků a pracovní tempo plně reguluje učitel tím, že sám vytváří podmínky učení, seznamuje žáky s novým učivem k jeho upevnění a prohloubení, diagnostikuje a hodnotí jak žáky, tak sebe sama, zda byl dodržen stanovený cíl.

Učitel žáky řídí, usměrňuje, dohlíží na veškeré jejich aktivity. Hromadnou výuku tvoří úseky vedené frontálně a momenty individuální práce žáků. Orientace frontální výuky je především na poznávací procesy, účelem je, aby žáci získali co největší množství poznatků. Hlavní pozornost je věnována výkladu a vysvětlování učitele, doplněné zápisem, popřípadě demonstrací obrazů či předváděním. Komunikace probíhá spíše jednostranně od učitele k žákům. Slovní působení pedagoga doplňuje zápis na tabuli, demonstrace obrazů a předvádění.²¹

Muchová chápe tuto metodu v rámci direktivního konceptu výuky, kde převažuje receptivita, reaktivita a reprodukce. Žáci jdou po předem vyšlapaných cestách, jejich myšlení kopíruje učitele, uskutečňujícího zpravidla komunikaci jedné cesty a od žáků přizpůsobení bez vlastního spolupodílení.²²

Samostatná práce žáků a individualizovaná výuka

„Samostatná práce žáků je učební aktivita, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení. Jejím určujícím znakem je postupné přebírání odpovědnosti za výsledky učebního procesu žákem samým.“²³

²¹ Srov. Žák, V. *Metody a formy výuky. Hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 21.

²² Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století.* České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 54.

²³ Žák, V. *Metody a formy výuky. Hospitační arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 22.

Využívá se především při pozorování různých jevů, při práci s textem, experimentech, laboratorních pracích, při domácích úkolech, při zobecňování dřívějších zkušeností žáků. Také lze užít při ověřování znalostí a dovedností žáka v písemných pracích.

Pokud žák pracuje samostatně, používá samostatné myšlení (na teoretické úrovni) a kritické myšlení (všestranná analýza jevů, vytváření vlastních závěrů). Samostatná práce je tedy komplexní vzdělávací postup. Lze také označit za komplexní výukovou metodu (koncepti, program, postup), kdy je hlavním znakem postupné přebírání odpovědnosti žáka za výsledky učebního procesu.²⁴

Pojem individualizace výuky je způsobem diferencované výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy a dochází k diferenciaci vnitřních, obsahových i metodických cílů s respektem k individuálním zvláštnostem a potřebám žáků.²⁵

V rámci reformní pedagogiky se počátkem 20. století formulovaly soustavy diferencované pedagogické výuky, kdy dochází k uvolnění struktury tradiční organizace. V současnosti existují zejména v alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).²⁶

„Působení učitele se zaměřuje na svobodný rozvoj tvořivých možností žáka, snaží se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy jednotlivce.“²⁷ Kontroluje postup žáků, žáky motivuje a má roli spíše poradce. Zkoušení probíhá individuálně. Práce žáků je převážně samostatná, mohou se však sdružovat do zájmových libovolných skupin, například pokud řeší stejný úkol a jejich potřeby jsou podobné.

Skupinová výuka

Pokud se hovoří o výuce ve skupinách, je tím míněna aktivní spolupráce žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se pod vedením učitele aktivně učí.²⁸

Organizační forma výuky, při níž žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií obtížnosti úkolů, charakteru činnosti, výkonu či učebního tempa žáků. Bývá

²⁴ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 52.

²⁵ Srov. Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 84.

²⁶ Srov. Žák, V. *Metody a formy výuky. Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, s. 22.

²⁷ Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 84.

²⁸ Srov. Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 49.

uplatňováno především při problémové metodě ve výuce a při týmovém řešení učebních úloh.²⁹

Sociální skupinové vztahy se využívají pro vrstevnické peer učení. Průběh učebního procesu, jeho náplň, dosažení stanovených cílů, výsledky skupinové práce jsou při této výuce závislé jak na učiteli, tak na osobním přínosu každého žáka.³⁰

Skupina se může dostat pod vliv příliš rozhodného jednotlivce prosazujícího jen své nápady. Pak mohou nastat v třídním kolektivu neshody. Někteří žáci pak podléhají pasivitě a přenechávají iniciativu ostatním. Proto je velmi důležitá motivace a pověřování konkrétní úlohou. Situaci lze předejít promyšlenou přípravou a účinnou kontrolou. Je potřeba se vyvarovat příliš častému používání této organizační formy.³¹

Mezi další nevýhody skupinové výuky se řadí: hlučnost, překřikování žáků mezi sebou, chybí systematičnost, žáci si často neumí zorganizovat práci, v porovnání s tradiční výukou se nestihne probrat tolik učiva, mohou vznikat chyby v pochopení látky, na něž se hned nepřejde (neopraví se ihned), obtížnost hodnocení učební činnosti jednotlivých žáků a další. I přes tato úskalí však je větší počet pozitiv při skupinové práci.³²

Kooperativní výuka

Principem kooperativní výuky je spolupráce při dosahování cílů. Je důležité ji rozlišit od výuky skupinové. „Charakteristickým znakem kooperativní výuky je, že výsledky jedince jsou podporovány činností celé třídy a celá skupina má prospěch z činností jednotlivce, neboť úspěch každého člena skupiny závisí na úspěchu všech členů dané skupiny. Kooperativní výuka je založena nejen na spolupráci žáků mezi sebou při řešení učebních úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“.³³

Je nezbytné dobře volit obsah úkolu, sledovat činnost, diagnostikovat obtíže a zasahovat jen tehdy, když jsou žáci v úzkých. Hodnocení by mělo probíhat různými formami mezi žáky samotnými a sebehodnocením.

²⁹ Srov. Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 201.

³⁰ Srov. Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 49.

³¹ Srov. Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 176.

³² Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 97.

³³ Srov. tamtéž, s. 98.

2 Aktivizační výukové metody

Aktivizační metody jsou v současné době velmi diskutovaným a populárním tématem, avšak v podstatě nepředstavují nic objevného. Již Jan Amos Komenský preferoval přirozenou metodu z poznávání přírody a jejího napodobování. Velký důraz kladl na osvojování nových pojmů a učební látky prostřednictvím smyslů. Přišel se slovně názornou koncepcí výuky, důsledně prosazoval vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi. Za hlavní didaktický princip považoval zásadu názornosti. Doporučoval učit se slovům jen ve spojení s věcmi, předkládat vše, co chceme, aby žáci poznali, smyslem. Čím více smyslů se zapojí, tím trvalejší bude zapamatování.³⁴

2.1 Význam aktivizačních metod

Názvem „aktivizační metody“ jsou většinou označovány metody ve výuce, kdy je aktivita žáka zřetelně vidět, tzn., že je nejen myšlenková, ale projevuje se také chováním a konáním nebo alespoň větším objemem řeči žáka. Aktivizační metody kladou důraz také na samostatnou práci žáků a jejich spolupráci s učitelem, což vede k jejich vyšší participaci ve výuce. Primárním cílem těchto metod je přeměna pasivních žáků v účastníky v učení, kteří se přímou zkušeností naučí mnohem více než při jednostranném použití tradičních frontálních výukových metod. Jde o postupy vedoucí výuku tak, aby se výchovně - vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.³⁵

Charakteristika aktivizačních metod učení je zaměřena na žáka, kdy se předpokládá plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák není jen pasivním objektem učitelova zájmu, je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě a hodnocení třídní práce. Spolupodílí se na průběhu obsahu výuky, na formulaci výsledků, na hodnocení třídní práce a na hodnocení sebe samého.

³⁴ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 24.

³⁵ Srov. Kotrba, T., Lacina, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2011, s. 49.

Aktivizační výukové metody lze také chápat jako metody výuky, které jsou založeny na řešení problémových situací ve vyučování a problémových úloh. Tyto metody působí na žáky stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení.³⁶

Aktivizační metody výuky ve své učitelské praxi využívá mnoho pedagogů. Někteří však ani netuší, že se řadí právě do této kategorie. Nejčastěji využívají různé didaktické hry typu vědomostní kvíz, křížovka, otázkové hry, které slouží nejen k pobavení studentů, ale rovněž k upevnění probraného učiva. Dále se často uplatňuje projekce tematicky zaměřených filmových ukázek, které mohou být doplněny učitelským komentářem a závěrečným shrnutím. Učitel si ale většinou osvojí jen několik vyučovacích metod a ty neustále opakuje.³⁷

V podstatě každá didaktická metoda, je-li použita správně a ve vhodném okamžiku, může plnit aktivizační funkci a tím přispívat k aktivizaci učebních činností žáků i jejich výsledků. Platí to i o těch metodách, jimž byla až dosud vytýkána monotónnost, stereotypnost, šablonovitost, a z toho plynoucí následná pasivita žáků. Tedy i například slovní monologické metody mohou za určitých předpokladů účinně aktivizovat a neměli bychom se jich zbavovat.³⁸

Průběh aktivizačních metod ve třídě se může setkat s různými překážkami, lze shrnout:

- neukáznění žáci,
- žáci bez motivace k učení,
- nedostačující intelektová úroveň žáků,
- pedagogové přetížení mnoha povinnostmi.³⁹

Aktivizační metody mají za cíl oživit způsob vyučování, vycházejí z aktivní práce žáků. U žáků rozvíjejí spoustu dovedností, jakými jsou např. umět se učit, být tvořivý, umět řešit problémy, umět účinně komunikovat a prezentovat dovednosti, sebe sama, umět spolupracovat, obhajovat vlastní názor, být tolerantní k názorům jiných, respektovat svá práva i práva ostatních. Podporují také sociální dovednosti, analytické a kritické

³⁶ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 16.

³⁷ Srov. Kotrba, T., Lacina, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister&Principal, 2011, s. 41.

³⁸ Srov. Horák, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991, s. 11.

³⁹ Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 38.

myšlení. Žák se učí empaticky vnímat určité role, učí se samostatnosti v myšlení, jednání a zodpovědnosti.⁴⁰

Velkým přínosem aktivizačních metod je změna vztahu mezi učitelem a žáky. Pedagog se ve výuce vedené pomocí aktivizačních metod nevzdává své dominantní role ve třídě, pouze dává žákům větší prostor k jejich seberealizaci a rozvoji.⁴¹

Výhodou aktivizačních metod je učení se spolupráci s ostatními. Úkoly žáci často řeší formou práce ve skupinách. Spolupráci se učí při řešení nejrůznějších problémových úloh. I nudné téma se může stát pro žáky zajímavějším.

2.2 Dělení aktivizačních výukových metod

Aktivizační metody lze dělit pomocí různých hledisek:

- dle náročnosti přípravy (času, materiálového vybavení, pomůcek nutných pro realizaci)
- dle časové náročnosti samotného průběhu ve výuce,
- dle zařazení do kategorií (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy)
- dle účelu a cílů použití ve výuce (k diagnostice, opakování, motivaci, nové formy výkladu, odreagování).⁴²

Dělení aktivizačních metod do kategorií, které lze považovat za nejrozsáhlejší:

- problémové vyučování,
- diskusní metody,
- situační metody,
- inscenační metody,
- didaktické hry,
- speciální metody.⁴³

⁴⁰ Srov. Kotrba, T., Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister&Principal, 2007, s. 42.

⁴¹ Srov. Kotrba, T., Lacina, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister&Principal, 2011, s. 48.

⁴² Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 8.

Aktivizačních metod, postupů a jejich variant, které se prosadily ve školní výuce, je velké množství. V konkrétním výchovně-vzdělávacím procesu vznikají variace základních metod, jejich obměn, takže jejich počet stále narůstá. Z tohoto důvodu je zbytečná jejich vyčerpávající klasifikaci, ale lze je uspořádat do skupin na základě jejich příbuznosti. Žádná z klasifikací výukových metod ovšem nepostihuje a ani nemůže postihnout komplexní přehled všech metod výuky.⁴⁴

2.2.1 Problémové vyučování

Ve srovnání s tradičními formami vyučování se při problémovém vyučování od žáků vyžaduje aktivita, samostatnost a produktivní myšlení. Je kladen důraz na myšlení, kdy žák postupně objevuje, bádá za účasti tvořivé činnosti a tím si utvrzuje své vědomosti.

Problémové úlohy tvoří základ všech aktivizačních metod. Problém se řeší v různém pojetí, zpracování i řešení. Žák si musí nejdříve uvědomit, co má k dispozici, co mu ještě chybí a jak chybějící údaje zjistit a využít při řešení problému.

V procesu ve vyučování se řešení problému rozděluje do několika postupných fází:

- vytvoření problémové situace,
- analýza problémové situace,
- vytváření hypotéz,
- verifikace hypotéz,
- zobecnění přístupu řešení problému.⁴⁵

Ve školské praxi se nejčastěji pro řešení problémů (učení objevováním) používají metody heuristické (heureka, z řec. nalezl jsem, objevil jsem). Zahrnují techniky různé úrovně náročnosti, například kladení problémových otázek, seznamování se zajímavými případy a situacemi, expozice různých rozporů a problémů, které mají žáky motivovat a vzbudit u nich touhu objevovat, hledat a pátrat.⁴⁶

⁴³ Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 82.

⁴⁴ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. s. 21.

⁴⁵ Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 100.

⁴⁶ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 105.

Metoda je použitelná v každé věkové skupině. Nejjednodušší je problémová otázka uvozená příslovcem „proč“, která by měla mnohokrát zaznívat v každé vyučovací hodině. Odpovědi se vytvářejí až po nashromáždění dostatečných důkazů. Tyto metody u žáků podporují a vyžadují myšlenkové pochody vyššího řádu jako je hodnocení, analýza, syntéza, řešení problémů a další, zároveň žáci zapojují své smysly, city a vůli. Výzkumy dokazují, že při práci s touto metodou jsou nové poznatky lépe uloženy v paměti a poté jsou snadněji aplikovatelné. Heuristická metoda aktivizuje žáky různých typů nadání, je zábavná a motivující.⁴⁷

2.2.2 Diskuzní metody

Metody patří mezi žáky oblíbené a zábavné dialogické metody, bez kterých by nebylo možné dospět ke skutečnému porozumění a rozvoji další duševní schopnosti vyššího řádu.⁴⁸ „Primárním cílem je umožnění rozvoje komunikačních schopností, vyjádření pocitů, myšlenek, umění vnímat a naslouchat ostatním, čímž dochází i k utužení kolektivu.“⁴⁹

K diskuzním metodám se řadí jak diskuze ve spojení s přednáškou či předneseným referátem, diskuze řetězová, panelová, na základě tezí.

Diskuze

Pokud chce pedagog zjistit názory žáků na určité téma, pak je vhodné použití právě této jednoduché metody při jasně stanoveném rozsahu a zaměření diskutovaného tématu, dodržování všech zásad verbální a neverbální komunikace, vědomí vzdělávacího cíle výuky a rozvíjené klíčové kompetence.⁵⁰

Diskuzi je možno použít v jakékoliv fázi části hodiny. Před výkladem žáky motivuje, zvyšuje jejich zájem o probíraná témata, v průběhu hodiny zvyšuje jejich pozornost.

⁴⁷ Srov. Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. 2000, s. 61.

⁴⁸ Srov. Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 163.

⁴⁹ Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 122.

⁵⁰ Srov. Sítňá, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 95-96.

Po výkladu učitelé poskytuje zpětnou vazbu, zda žáci pochopili učivo.⁵¹

Diskuse musí mít svého moderátora, kterým může být nejen učitel, ale i žák s dobrými komunikativními schopnostmi. Moderátorova úloha spočívá v uvedení účastníků do diskuse a dohlížení na její průběh, čímž se myslí například, aby žáci neodbočovali od tématu, neskákali si do řeči, aby měl možnost promluvit každý žák. Po ukončení diskuse pak moderátor shrne poznatky, zdůrazní hodnotné příspěvky a zopakuje, čeho bylo dosaženo.⁵²

Rozhovor

Základním znakem této metody je střídání otázek a odpovědí všech zúčastněných, kdy se předpokládá aktivita nejenom ze strany učitele, ale také ze strany žáků. Může být realizována v rovině učitel - žák, učitel - žáci, nebo pouze mezi žáky. Vyžaduje od učitele dovednost formulovat otázky. Respektovat stručnost, srozumitelnost, jazykovou správnost, jednoznačnost, přiměřenost, variabilnost; nesmějí převládat otázky směřující k mechanické reprodukci či jednoslovné odpovědi. Z didaktického hlediska je vhodné, aby otázky sledovaly plnění stanoveného výukového cíle. Od žáků je nutné vyžadovat odpovědi obsahově a jazykově správné s respektem dostatečného času pro žáka na přípravu odpovědi.

Pravidla rozhovoru ve skupině:

- dobrá vzájemná viditelnost, nejlépe v kruhu,
- každý mluví sám za sebe,
- prezentace vlastních názorů a přesvědčení bez polemiky a kritiky,
- projevuj úctu při naslouchání, přátelská atmosféra,
- mlčet tehdy, pokud mluví druhý,
- limit jednotlivých slovních vstupů,
- držení se tématu.⁵³

⁵¹ Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 102.

⁵² Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 98.

⁵³ Srov. Trochtová, L., Zehnalová J., *Úvod do didaktických a katechetických metod*, s. 7.

Čtyřtakt otázka – odpověď

Je dobré znát metodu Čtyřtakt otázka – odpověď pro získání větší pozornosti žáků. Uplatňuje posloupnost v pořadí otázky učitele, času pro rozvažování, odpovědi žáka a závěrečné vyhodnocení odpovědi. Je na místě se vyvarovat špatným otázkám sugestivním, ozvěnovým nebo příliš širokým, vyžadujícím úzkou odpověď. Otázky nemorální vedou k zesměšňování žáka, což patří mezi otázky vražedné.⁵⁴

2.2.3 Situační metody

Situační metody jsou založeny na přiměřené, přehledné, vhodné a řešitelné problémové situaci. Jedná se o modelové situace vycházející z reálných událostí, které je potřeba řešit. Žákům je situační metoda zprostředkována v textové podobě (popis příběhu, odborný článek, úryvek z knihy), televizním záznamem nebo filmem. Řeší modelové situace, které představují události, jež vycházejí z reality, kdy se musí žáci do problému, který mají nějakým způsobem vyřešit, vcítit, použít fantazii a zkušenosti. Tvořivý moment se nachází v hloubce analýzy dané problematiky, ve vyhledávání potřebných informací, v rozhodování při volbě dalšího postupu a v síle představivosti, pomocí níž se anticipuje optimální řešení.⁵⁵

Přítomnost situačních metod ve výuce je velice důležitá, neboť žáky připravuje pro praktický život tím, že jim představuje různé problematické a náročné události ze života, se kterými se žáci mohou setkat a navíc tyto metody umožňují přesahovat akademický rámec školy.

Mezi situační metody se řadí rozborová metoda, řešení konfliktní situace, metoda incidentu, metoda postupného seznámení s případem a bibliografická metoda.⁵⁶

2.2.4 Inscenační metody

Inscenační metody se nazývají metody hraní sociálních rolí. Představují sociální učení v modelových situacích. Lze je připodobnit k hraní herců v divadle, avšak ve výukovém prostředí se jedná o neprofesionální herce – žáky, kteří hrají svou roli spontánně

⁵⁴ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 55.

⁵⁵ Srov. Maňák Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 119.

⁵⁶ Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 144.

a improvizují. Tyto metody bývají také nazývány dramatická výchova, scénické hry, interakční hry a další. Inscenační metody jsou většinou kombinací hraní rolí a řešení určitého problému. Žáci předvádějí například reálné životní situace, či určité typy lidí nebo obojí.⁵⁷

Inscenační metody mají několik variant, nejzákladnějšími jsou strukturní a nestrukturní inscenace, dále to může být mnohostranné hraní rolí v rozsáhlých simulačních hrách či souběžném hraní inscenací po skupinách.⁵⁸

Inscenace lze rozdělit dle způsobu a účelu jejich použití:

- umělecké (divadelní a estrádní inscenace)
- terapeutické (psychodramata),
- psychosociální (sociodramata)
- výchovně vzdělávací, kdy tvoří základ inscenací pro užití ve výuce.⁵⁹

Mezi aktuální témata, která lze vystihnout inscenačními metodami, patří např. šikana, xenofobie, nesmyslnost válek, postavení žen ve společnosti, obezita a s ní související nesprávný životní styl, problematika závislosti a další.⁶⁰

„V předváděné dramatizaci problémových případů se prohlubuje osvojené učivo, objasňují se otázky lidských osudů, osvětlují se motivy a city lidí, umožňuje se pochopit a prožít hloubku mezilidských vztahů, a to vlastním prožíváním a jednáním. Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesi apod.“⁶¹

Role Play (hraní rolí)

Pro učitele metoda jednoduchá na přípravu, vedení i organizaci, pro žáky však náročnější, neboť vyžaduje jak sociální, tak i komunikativní dovednosti. Hraní rolí dává příležitost uplatnit teoretické znalosti v praktických činnostech navozených v životních

⁵⁷ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. s. 219.

⁵⁸ Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 129-130.

⁵⁹ Srov. tamtéž, s. 149.

⁶⁰ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012, s. 155.

⁶¹ Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 123.

situacích. Klade důraz na schopnost vcítění do zadané role a s využitím dosavadních znalostí a zkušeností ji „přehrát“.

Vyučování touto metodou převážně zahrnuje tři fáze:

- prostudování zadaného scénáře (u starších žáků možná i jeho příprava),
- rozdělení, příprava a „přehrání“ určených rolí,
- zhodnocení průběhu „rolí“ hodnotiteli (učitel, žák).⁶²

Aktivizační inscenační skupinová metoda se výborně hodí k formování názorů a postojů žáků a pro výuku praktických profesních dovedností.

2.2.5 Didaktické hry

Hra představuje v životě člověka vedle práce a učení velmi významnou roli. Patří k základním formám činnosti člověka. Jde o svobodně zvolenou oblíbenou aktivitu, při níž dochází k seberealizaci. Zvláště u dětí jakéhokoli věku je hra velmi důležitá. Pomocí hry dítě poznává svět. Mimo pouhého pobavení, rozptýlení či odreagování se až po výukové účely. Učí se novým dovednostem, rozšiřuje si znalosti, posiluje inteligenci.⁶³

Charakteristickým rysem hry jsou jasná pravidla, zvláště hry použité ve školním prostředí je vyžadují, aby se předcházelo nedorozuměním. Úspěšnost zvolené didaktické hry závisí na zkušenostech pedagoga, cílech hry, odpovídajícím herním prostředí, časové náročnosti a samozřejmě na motivaci žáků. Důležitý je objektivní a spravedlivý sudí, který nesmí měnit pravidla či podmínky v průběhu hry.

Didaktické hry a soutěže, které jsou založeny na řešení problémových úloh a situací. Jsou vhodné zejména pro účely motivace, opakování a procvičování učiva. Nesmí však nahrazovat výklad učitele. Každá didaktická hra má obsahovat předpokládaný efekt (didaktický cíl), na základě čeho se bude hrát (pravidla) a motivační rámec (obsah).⁶⁴

⁶² Srov. Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. 2013, s. 80.

⁶³ Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 94.

⁶⁴ Srov. Maňák, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1997, s. 57.

Obecné dělení her je založeno na míře vzájemných reakcí mezi hráči. Lze je rozdělit:

- neinterakční, kdy každý hráč hraje sám za sebe, bez spolupráce a ovlivňování (křížovky, otázkové hry, pexeso, doplňovačky, slepé mapy, vědomostní a diagnostické testy, skrytá slova, deskové hry, otázkové hry, šifrované texty, kvízy, kvízy ve dvou družstvech, hra pro zapamatování, hry poznávací, přiřazovací, doplňovací a vyhledávací, skládky, testy, hra s databankou, cizí slova, trojúhelník)⁶⁵,
- interakční hry, kdy na sebe hráči vzájemně působí, komunikují a ovlivňují se. Reagují na tahy svých protivníků a přizpůsobují se okamžité herní situaci. (simulace tržních vztahů, bitev proti neviditelnému protivníkovi, který výsledky hry zpracuje sám – počítač,⁶⁶ pexeso, otázkové hry, hry na zopakování a upevnění látky a další).

2.2.6 Metody speciální

Prolomení ledů (Icebreaks)

Pod metodami s tímto názvem se skrývají metody, které mají „prolomit ledy“. Cílem je nastartovat učební proces, aktivizovat žáky, odstranit psychické zábrany, uvolnit napětí a vytvořit přátelskou atmosféru. Nejsou náročné ani na vědomostech, ani na znalostech.

Projekt

Jedná se o komplexní praktickou metodu spojenou se životní realitou. Řeší jakékoli otázky, které jsou pro žáky atraktivní nebo řeší globální problémy současného světa.⁶⁷ Žádá si činnosti vedoucí k vytvoření adekvátního produktu. Průběh projektu musí mít stanovený cíl, vytvořený plán řešení, být realizován uskutečněním všech aktivit pro očekávaný výsledek, ve finále vyhodnocen s objektivním posouzením přínosu a zveřejněním.⁶⁸

⁶⁵ Srov. Smahel, R., Trochtová L. *Katechetické hry pro děti a mládež*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1998, s 9-189.

⁶⁶ Srov. Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 119.

⁶⁷ Srov. Kotrba, T., Lacina, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister&Principal, 2011, s. 156.

⁶⁸ Srov. Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 168.

2.3 Čtením a psaním ke kritickému myšlení – RWCT

Formou aktivního přístupu k získávání nových informací si žáci efektivně rozvíjejí schopnost kritického myšlení. Tento analyticko-syntetický proces je charakteristický vlastním objevováním, porovnáváním, posuzováním a začleňováním nových informací do již existujícího znalostního systému, autonomním, individuálním rozhodováním o jejich využití nebo odmítnutí.⁶⁹

Pojem kritické myšlení⁷⁰ značně rozvíjí aktivizační metody. Nejlépe ho vystihuje sousloví samostatnost a aktivní učení, který tvoří: „postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů“.⁷¹

Myšlenku je potřeba pevně uchopit, důsledně ji prozkoumat, porovnat s tím, co již ke zvolenému tématu víme i protichůdnými názory druhých a zhodnotit dosaženou změnu. Žák při kritickém myšlení využívá všech úrovní logických myšlenkových postupů. Učitel záměrně rozvíjí žákovu schopnost práce s vlastní přirozenou zvědavostí a touhou po nalezení smyslu a cest k poznání. Myslet kriticky znamená být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, klást otázky a systematicky hledat odpovědi, řídit se zdravou skepsí, nalézat alternativy k obvyklým ustáleným postupům a mít pochybnosti o hotových soudech⁷²

„Program RWCT⁷³ je inovativním programem, který dává od roku 1998 mnoho podnětů našim učitelům k čemu, proč, co a jak vyučovat a jak zefektivnit proces a výsledky učení svých žáků. Významně se tak podílí na vnitřní reformě našeho školství.“⁷⁴

⁶⁹ Srov. Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 9.

⁷⁰ anglicky: critical thinking, řecky: krinein – rozlišovat, posuzovat

⁷¹ Sítňá, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 9.

⁷² Srov. Grecmanová, H.; Novotný, P.; Urbanovská, E. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 5-8.

⁷³ Reading and Writing for Critical Thinking

⁷⁴ Tomková, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, s. 66.

Pětibodová definice kritického myšlení od Davida Kloostera:

- Kritické myšlení je nezávislé myšlení. – Každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže myslet za druhého. Práci lze vykonávat a myslet za sebe samé. Kritické myšlení nemusí být nutně originální. Lze přijmout myšlenku nebo přesvědčení od druhé osoby a přitom ji pořád vnímat jako svoji vlastní.
- Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Nemůžeme přemýšlet s prázdnou hlavou. Potřebujeme fakta, nápady, texty, teorie či hypotézy, data a pojmy. Nesmí se však pouhé učení se faktům považovat za dostatečné. Vedle kritického myšlení se žáci učí porozumět textům a podržet si podstatné informace. Výuka kritického myšlení je jednou z učitelových úloh, vedle několika dalších. Kritické myšlení se chápe tradičního učení a činí ho osobním, užitečným a trvalým.
- Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Vychází z lidské zvědavosti vůči okolnímu světu, kdy se po spatření nového, chceme o daném dozvědět více. Zvědavost je totiž základní lidskou vlastností. Z vlastního zájmu a potřeb žáka vyvstanou problémy, které se snaží řešit.
- Kritické myšlení se pídí po rozumových argumentech. – Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snaží se je podpořit přesvědčivými argumenty a důvody. Přes existenci vícero řešení žáci musí usilovat o prokázání logičnosti a praktičnosti svého řešení a připouštět i pohledy na věc jiné.
- Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. – Využitím výukových strategií se podněcuje dialog, diskuse, práce ve skupinách, debaty, zveřejňování psaných prací. Plodnou výměnu myšlenek, toleranci, zodpovědnost a naslouchání druhým podněcuje proces, který prohlubuje a třídí naše vlastní postoje a názory. Učitelé se snaží sblížit učení ve třídě se životem mimo třídu.⁷⁵

⁷⁵ Srov. Klooster, D. *Co je kritické myšlení?* Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení [online]. 2000, č. 1-2 [cit. 2017-11-29]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

2.4 Třífázový model učení – EUR

Charakteristickým znakem pro metody kritického myšlení je výuková metoda respektující přirozené pochody probíhající v mozku učícího se člověka. Třífázový model vyučování EUR sleduje potřeby učící se osoby, tím se stává efektivní a dává dostatek emocionálních a intelektuálních stimulů.⁷⁶

První fáze - evokace (E) má tři základní cíle:

- Samostatně si vybavit si, co je již k probíranému tématu známo. Na rekonstrukci předchozích znalostí se staví vědomosti nové, čímž se rozšiřuje vědomostní základna.
- Aktivizaci učícího se jedince pro efektivitu učení.
- Motivace žáků, vzbuzení vnitřního zájmu učit se a řešit předkládaný problém. Dovídání se odpovědí samotnými žáky stanovených konkrétních cílů formulací otázek, na které je potřeba hledat odpovědi, zda si něco zapamatovali z dřívějšíka.

Druhá fáze - uvědomění si významu (U) má dva základní cíle:

- Udržení zájmu žáka vyvolaného ve fázi evokace. Dochází zde k učení, expozici a fixaci učební látky. Žák zpracovává nové informace, srovnává s původními představami, a to např. prostřednictvím čteného textu, poslechem přednášky, zhlédnutím filmu nebo vlastním experimentováním.
- Podpora žáka v neustálém vnímání a sledování, zda novým informacím rozumí, zda souvisí s již osvojenými vědomostmi a zda odpovídají na žákovy otázky bez ztráty jejich orientace v podrobnostech.

Třetí fáze – reflexe (R) má tři základní cíle:

- Vyjádření nových myšlenek a získaných informací vlastními slovy žáka, čímž dochází k trvalejšímu upevnění nově nabytých vědomostí a dovedností.
- Výměna názorů mezi žáky sdělováním vědomostních schémat a názorů.
- Ohlédnutí se za právě uskutečněným procesem učení, formulace dalších cílů.⁷⁷

⁷⁶ Srov. Košťálová, H. Jak byl vyvinut třífázový model učení. Praha: Kritické listy, 2002, s. 15.

⁷⁷ Srov. Zormanová, L. Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 114-116.

Podstatou reflexe je prohloubení učiva poznaného, osvojeného a změněného. Žáci si sjednocují, třídí, systematizují a upevňují nově získané informace, čímž přetvářejí svou původní vědomostní základnu. Revidují změny, jak v oblasti kognitivní (co se naučil, co mu zůstává i nadále utajeno a co chce vědět?), tak i metakognitivní (jak myslí, jak se tomu naučit, jak zapadne nový poznatek do již dříve známého, jak zapůsobilo myšlení a učení na původní názory).

Třífázový model učení, který byl v našem vzdělávacím systému rozšířen zejména díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování. Během výchovně-vzdělávacího procesu se nepracuje jen s reflexí žáka, ale sleduje se i efektivnost zvoleného postupu, v čem se nachází rezervy a co je potřeba změnit. Nezbytnou součástí učebního procesu je učitelovo vlastní sebehodnocení.⁷⁸

2.5 Vybrané metody třífázového modelu učení

Níže jsou uvedeny příklady dalších speciálních aktivizačních metod, které jsou převážně kategorizovány do metod kritického myšlení. Používané aktivizační metody vhodné v této fázi učení: brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty.

2.5.1 Metody používané ve fázi evokace

Mind mapping (mentální mapování)

Při mentálním mapování (myšlenkové mapy, pavučiny, vědomostní mapy) se způsob práce zaměřuje na grafické uspořádání myšlenek a pojmů v jejich souvislostech, zpřesňuje proces myšlení tím, že se přenáší verbální látka, i myšlenky do vizuální podoby a názorně zobrazují vzájemné vztahy mezi pojmy.⁷⁹

Při tvorbě myšlenkové mapy se postupuje tak, že se nejdříve do středu použité plochy umístí klíčový problém, od kterého se bude tvorba mapy žáky odvíjet. Vztah k ústřednímu tématu se vyznačuje pomocnými čarami a šipkami. Přínosné je používat též různé barevné symboly, obrázky a značky.

⁷⁸ Srov. Steelová, J. L.; Meredith, K. S.; Temple, C; Walter, S. *Plánování vyučovací hodiny. Příručka programu RWCT*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 1997, s. 25-26.

⁷⁹ Srov. Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 113.

Tato metoda vyhovuje žákům s dobrou prostorovou orientací a rozvinutou schopností verbálně se vyjadřovat. Učitel vyžaduje stručnost textu, výrazovou přesnost a účelnost všech použitých prostředků. V průběhu práce nabízí pomoc, usměrňuje, udržuje tempo, a směřování k cíli. Skupiny po prezentaci svých myšlenkových map, vysvětlí důvody, které je ke způsobu uspořádání vedly. Po zhodnocení práce mohou mentální mapy sloužit jako učební pomůcka a prezentace práce skupin.⁸⁰

Brainstorming (bouře mozků)

Název je anglický a v překladu znamená také „útok na myšlení“.⁸¹ V praxi se řadí mezi nejnámější a nejrozšířenější jak skupinové metody, tak komplexní metody diskuzní.⁸² Nazývá se také burza nápadů užívaná jak ve výuce, tak při mimoškolních aktivitách.

Jedná se o jednoduchou skupinovou vyučovací metodu, která není náročná na přípravu a organizaci. Je však středně náročná na vedení žáků a na zpracování výsledků. Metoda se dá použít ve skupinách, které mohou čítat od čtveřic až po celou školní třídu.⁸³

Brainstorming lze také prezentovat jako krátké vyučovací formy – impulsy, jejichž smyslem je vyprovokovat žáky k co největšímu počtu myšlenek a sběru žakovských asociací. Může se jednat o jedno slovo, fotografii, dokonce i krátkou údernou otázku. Aktivita žáků je vysoce žádoucí a vychází se z předpokladu předcházejících znalostí.⁸⁴

Postup brainstormingu:

- zopakování pravidel brainstormingu a rozdělení žáků do skupin,
- zápis problému na tabuli nebo arch papíru,
- produkce nápadů spočívajících ve spontánní diskusi,
- zápis všech nápadů, aby byly všem přítomným na očích,
- vyvěšení nápadů na přístupném místě a podrobení posuzování,
- hodnocení vyprodukovaných nápadů na základě reálnosti jednotlivých řešení.⁸⁵

⁸⁰ Srov. Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 116.

⁸¹ Srov. Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 164.

⁸² Srov. Maňák, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997, s. 86.

⁸³ Srov. Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 67.

⁸⁴ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 56.

⁸⁵ Kotrba, T., Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007, s. 121.

Nezbytná je role zapisovatele odpovědí, vybraného z řad žáků. Variantou může být i způsob samostatného zápisu žáka, či zápis provádí sám učitel.⁸⁶

Žáci ve vymezeném čase heslovitě uvádí vše, co je k danému tématu napadne. Nemusí uvádět jen obecně platná fakta, ale i své pocity, domněnky, otázky, na které by rádi znali odpověď. Své nápady mohou i kreslit a jejich myšlenky se nesmí kritizovat. Po vypršení limitu se protřídí vše nevhodné. Z údajů, které zůstávají, se formuluje odpověď.⁸⁷

Brainwriting

Jedná se o velmi jednoduchou kreativní metodu, která vychází z metody bouření mozků a ze stejných základních pravidel. Staví však na předpokladu, že více nápadů než celá skupina je schopno vymyslet dítě samostatně či ve dvojici. Všichni, i bázliví, žáci, tím získávají možnost zasáhnout do generování nápadů.

Na papír pod nadpisem zapíše žák nebo dvojice žáků vždy jedno heslo, myšlenku či pocit, který v něm zadané heslo vyvolá. Pak se papír posune k sousedovi, sousední skupině a pokračuje se až do té doby, pokud dříve nedojdou nápady nebo se papír vrátí k prvotnímu pisateli. Učitel tak získá rychlý přehled o tom, co děti o učivu ví.⁸⁸

Metoda 635

Technika 635 je z jedné z forem brainwritingu, který je založen na hledání nových návrhů a nápadů formou písemných reakcí a doplňků členů skupiny. Tím, že se nápady neříkají nahlas a nejdůležitější fáze probíhá v tichosti, pak nevynikají jen dominantní jedinci jako při brainstormingu, ale může se vyjádřit prakticky každý žák. Zásady práce s touto technikou jsou ukryty v čísle 635.

Každý ze skupiny šesti účastníků jedné skupiny vepíše do připraveného formuláře své tři návrhy související se zvoleným tématem v průběhu pěti minut. Ten poté předloží sousedovi k inspiraci a rozpracování myšlenek. Cyklus se opakuje nejméně pětkrát po směru hodinových ručiček. Vzniklé seznamy nápadů a řešení, kdy nápady vznikají v prvních fázích práce a řešení v dalších, procházejí ve skupině hodnocením a selekcí,

⁸⁶ Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. 2013, s. 68-69.

⁸⁷ Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 81.

⁸⁸ Srov. Muroňová, E., Muchová, L.: *Utvářet život. Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 8. třídu ZŠ. Kartuziánské nakladatelství, Brno 2009, s. 102.*

když jsou pořizovány jejich seznamy pro závěrečnou prezentaci. Metoda je rozdílná od jiných brainstormingů tím, že žáci asociují nápady spolužáků, vznikají asociace druhého a třetího stupně, a také tím, že žáci ve skupině rozpracují nápady dříve, než je předkládají zbytku třídy.⁸⁹

Můžeme se setkat i s dalšími názvy a významy, např. číslovka 5 v názvu znamená pět minut na práci před posunutím papíru. Metoda mění i varianty, třeba metoda 543 znamená pět členů skupiny, čtyři pojmy a tři minuty činnosti. Vtip je v tom, že učitel může měnit varianty jakkoliv sám potřebuje. Pro žáky volba metody zní dobře, což je motivuje.

Metoda LASO

Jedná se o návaznou metodu, při níž jsou nápady vzniklé při brainstormingu a brainwritingu tříděny, sdružovány a zaznamenávány do skupin dle příbuznosti a podobnosti do skupin. Název metody je odvozen od techniky, pomocí níž probíhá třídění. Fixem výrazné barvy je každý nápad „chycen do lasa“ (zakroužkován). Podobné a příbuzné nápady jsou zakroužkovány vždy stejnou barvou. Každá skupina nápadů může být pojmenována novým, výstižným názvem a napsána na nový list.⁹⁰

Volné psaní

Brainstormingu je částečně podobná metoda volného psaní. Řadí se mezi fázi fáze evokace i reflexe. Učitel napíše na tabuli téma. Úkolem žáků je psát po stanovenou dobu vše, co je napadne a co s tématem souvisí. Žáci by měli vždy předem vědět, že své psaním nebudou muset před ostatními spolužáky zveřejňovat a nebudou nijak klasifikováni. Zároveň by měl učitel seznámit žáky s časem, po který budou psát. Nejčastěji je to tři-pět minut.⁹¹

Když žáci dopíší, může učitel s touto metodou dále pracovat různými způsoby. Žáci si ve dvojicích zhodnotí svoji tvorbu. Porovnávají ji s hlavními myšlenkami a seznamují

⁸⁹ Srov. Čapek, R. *Moderní didaktika - Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2016, s. 51-52.

⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 58.

⁹¹ Srov. Rutová, N. *Respekt neboli. Volné psaní* [online]. [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>.

s ostatními spolužáky. Mohou si podtrhnout nejdůležitější větu, kterou napsali a přečíst ji nahlas. Tím se zahajuje diskuze. Vždy by však mělo být na žácích, zda se s ostatními budou chtít podělit o své myšlenky. Učitel by nikdy neměl při této metodě vyvolávat žáky, kteří se nehlásí.⁹²

Musí být dodržena určitá pravidla. Žáci musí psát bez přerušení. Pokud je v dané chvíli nic dalšího nenapadá, mohou využít věty: „Nevím, co dál napsat.“ Žáci píšou ve větách, ne jen pouze v bodech. Tím se metoda volného psaní liší od brainwritingu. Žáci by se nikdy neměli vracet k tomu, co již napsali. Učitel žákům připomíná, že pravopis ani stylistika v tomto cvičení nehrají žádnou roli.⁹³

Volné psaní pomáhá žákům rozvíjet slovní zásobu, fantazii, formulovat slovní spojení a věty a přemýšlet nad tématem. Díky této metodě si žáci rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, řešení problémů, ale i sociální a personální.⁹⁴

Zpřeházené věty

Tato metoda spočívá v tom, že učitel rozdává jednotlivcům nebo dvojicím obálky, ve kterých je na ústrižky rozstříhaný text. Může se jednat o umělecký nebo odborný text, který je rozdělen buď po větách či odstavcích. Úkolem žáků je přečíst si ústrižky a poskládat je tak, aby jejich sled dával smysl. Poté se seznámí důkladně s původním nerozstříhaným textem.

Touto aktivitou se rozvíjí schopnost pro systematické a logické uspořádání informací. Pro správné poskládání textu se musí informace (myšlenky) analyzovat, srovnávat a hledat souvislosti. Vyžaduje to i účast procesů tvořivého myšlení. Metoda zpřeházené věty také usnadňuje zapamatování si informací, které tvoří text. Žáci si nejdříve opakovaně čtou myšlenky na ústrižkách a poté si několikrát procházejí svůj návrh. Seznamují se s původním textem a zase se vracejí ke své tvorbě. U odborného tématu

⁹² Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 138.

⁹³ Srov. Rutová, N. *Respekt neboli. Volné psaní* [online]. [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>.

⁹⁴ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 138.

se usiluje o co největší přiblížení se původnímu materiálu. V případě, že se jedná o umělecký text, upřednostňuje se tvořivost a vítá smysl pro originalitu.⁹⁵

2.5.2 Metody používané ve fázi uvědomění si významu

V této fázi učení se často pracuje s textem. Čtení nesmí být pouze pasivní, mechanická aktivita, ale aktivní proces vědomé a soustředěné práce s textem, jeho obsahem s porozuměním. Aktivní učení vyžaduje absolutní koncentraci na text, nutí žáka přijmout zodpovědnost za porozumění informacím, zdůvodnění významu a samostatné vyjádření souvislostí a závěrů.⁹⁶

Formu práce s textem lze praktikovat jak individuálně, tak i prospěšnější práci v týmu. Je vhodnou metodou jak pro domácí práci v hodinách méně soustředěných žáků, tak pro získání praxe učení se samostudiu za aktivní pomoci učitele. Ve skupinách žáků lze číst, posuzovat, hledat konkrétní informace, zpracovávat či sumarizovat předložený text různými způsoby vyjádření.⁹⁷

Používané aktivizační metody v této fázi učení: I.N.S.E.R.T., pětilístek, skládankové učení, čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy, řízené čtení.

I.N.S.E.R.T.

Zkratka metody I.N.S.E.R.T.⁹⁸ znamená: I = interaktivní, N = poznámkový, S = systém pro, E = efektivní, R = čtení, T = myšlení. Věnuje pozornost čtení s porozuměním, analýze textu, ujasnění si myšlenek k probíranému tématu a práci se zdroji informací (odborná literatura, internet).

Tato metoda spočívá v samostatné práci žáků s textem. Učitel žákům předloží odborný text. Ten si žáci pozorně přečtou a během četby zaznamenávají nadefinované značky, se kterými je na začátku seznámil učitel. Informace, které žák již zná, označí (fajfkou), pokud se jedná pro žáka o informaci novou, pak zakreslí znaménko + a k informacím,

⁹⁵ Srov. Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 77.

⁹⁶ Srov. Sítňá, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. 2013, s. 134.

⁹⁷ Srov. tamtéž, s. 136-137.

⁹⁸ Interactive Notting System for Effective Reading and Writing

se kterými žáci nesouhlasí (je v rozporu s tím, co ví), dají znaménko -. Otazník může být použit pro informace, ke kterým se žáci chtějí později vrátit nebo jim nerozumí.⁹⁹

Po přečtení textu a označení jednotlivými znaménky, může nastat diskuze mezi žáky (např. ve dvojicích, ve skupinách), kdy si žáci vzájemně sdělí, které informace a jak zaznačili. Poté je na místě, aby proběhla diskuze s učitelem, který si tímto zanalyzuje, co již žáci vědí, kde mají mezery a co je potřeba vysvětlit.

Důležité je, vrátit se k informacím, kterým žáci příliš nerozuměli anebo by se o nich chtěli dozvědět více. Také je nutné, aby učitel zdůraznil chybné informace v textu, ty ostatní záleží hlavně na žácích, neboť každý má odlišné znalosti.

Tato metoda může sloužit jako motivační, například před novou kapitolou či tématem učiva. Po přečtení textu se mohou žáci s různými údaji, které se dozvěděli, postupně setkávat v dalších hodinách a tyto vědomosti si tak upevňovat. Stejně tak by bylo možné dát podobný text na konci nějakého učebního celku a za jeho pomoci zjistit, co si žáci zapamatovali, co je potřeba zopakovat, zda si z hodin něco odnesli.

„Jedná se o důkladný rozbor textu, který vyžaduje koncentraci žáků. Patrné je, že informace nejen vnímají, ale také vyhodnocují a třídí, systematizují a zasazují do původního schématu vědomostí a zkušeností. Znaménky vyjadřují svůj vztah k údajům. Možnost sdílet a vyjádřit odlišný názor než má autor textu, považujeme za významný moment. Čtenáři se učí být k obsahu kritičtí. Učitelem jsou žáci vedeni k uvědomění si změny ve svém dosavadním poznání“.¹⁰⁰

Pětílístek

Metoda je založena na asociaci podle kategorií. Lze ji klasifikovat jako metodu strukturovaného brainstormingu. Mívá různé grafické zpracování, od linek až po kresbu pětílístku, do nichž žáci vyplňují asociovaná slova. Učitel vysloví téma, žáci píší to, co je k danému tématu napadne. Žáci postupně vyplňují jednotlivé řádky:

- první řádek je již předepsán podstatným jménem – téma,
- druhý řádek charakterizují dvě přídavná jména – popis,

⁹⁹ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 123.

¹⁰⁰ Srov. Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 79.

- třetí řádek vystihuje dějovou složku námětu pomocí tří sloves - co dělá,
- čtvrtý řádek představuje slovní výraz skládající se z libovolných čtyř slov dávajících smysl (bez využití sloves) – pocit,
- pátý řádek uvádí jedno slovo, rekapituluje se podstata tématu¹⁰¹

Žáci u této metody vyjadřují své představy. Převážně srovnávají, analyzují, zobecňují, mohou využívat metafor, synonym, u čtvrtého řádku se mnohdy otevrou i emotivně. Hodnotí se uchopení tématu a vybavení si co nejvíce souvislostí s ním spojených. Oceňuje se originalita a tvůrčí přístup.¹⁰²

Prezentace pětilístků může provádět buď každý jedinec samostatně, ve dvojici, nebo ve skupinkách. Nejčastěji se volí postup, kdy každý žák vymyslí svůj pětilístek a poté diskutuje ve skupině s ostatními spolužáky – srovnávají své pětilístky a na závěr vyberou podle nich nejvhodnější výrazy, které charakterizují dané téma a vytvoří pětilístek pro celou skupinu, které pak prezentují před ostatními spolužáky a učitelem.

Použití pětilístku záleží na situaci a podstatě, co chceme zjistit. Jedna z možností je dát žákům tuto metodu v úvodní části hodiny před probíráním nového učiva, abychom si udělali přehled znalostí a povědomí žáků o tématu, dále může sloužit jako motivace. Pětilístek použít také uprostřed vyučovací hodiny, kdy chceme zjistit například názory a postoje žáků k určité problematice a v neposlední řadě je možností zadat jej žákům na konci vyučování jako zopakování učiva.

Pracovní listy

Pracovní listy by měly obsahovat sérii otázek, příkladů či praktických úkolů a měly by být co nejzajímavěji ztvárněny. Učitele při tvorbě dbá o odstupňování obtížnosti, aby žáci mohli postupovat krok po kroku. Listy se nepřehlcují informacemi a musí působit přehledným dojmem. Jednotlivé úkoly se číslovají a přespříliš, což může u žáků vyvolat až nudu.¹⁰³

¹⁰¹ Srov. Čapek, R. *Moderní didaktika - Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, s. 46.

¹⁰² Srov. Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 78.

¹⁰³ Srov. Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 145.

Rozmnožené pracovní listy lze používat jak pro práci ve skupinách, tak pro práci samostatnou. Důležité pasáže se graficky zdůrazní, text vhodně uspořádá dle probíraného tématu a píše se v zásadě na počítači, nikoliv rukou. Ve které fázi výuky budou žáci řešit jednotlivé úkoly, stanovuje učitel.

2.5.3 Metody používané ve fázi reflexe

Používané aktivizační metody v této fázi učení: kostka a již ve fázích předešlých zmíněné metody: I.N.S.E.R.T. myšlenková mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming.

Kostka

Metoda, při které žáci pracují obdobně jako při metodě volného psaní užívané ve fázi evokace. Kostka¹⁰⁴ se zařazuje do fáze reflexe, kdy zadané téma je podrobněji rozpracováno z několika hledisek. K této aktivitě je zapotřebí kostka, se kterou hází učitel. Na jednotlivých stranách jsou otázky šesti úrovní¹⁰⁵, jimiž se žáci při práci řídí.

1. Popiš – jak to vypadá, barva, tvar, velikost...
2. Porovnej – čemu je to podobné, čím se liší...
3. Asociuj – co se ti vybaví, když se řekne...
4. Analyzuj – z čeho je to vyrobeno, složeno, jak to vzniklo...
5. Aplikuj – k čemu to slouží, jaké je využití...
6. Argumentuj – je to dobré nebo špatné, mám to rád, nemám to rád a proč...

Na každou otázku mají žáci 2 - 4 minuty. Doporučuje se postupovat od jednodušších myšlenkových operací ke složitějším: popis – analýza – argumentace. Po skončení psaní si žáci nejčastěji ve dvojicích čtou své práce a společně diskutují, anebo si kladou navzájem dotazy. Poté přichází zveřejnění práce žáků před třídou. Opět však nenutíme číst všechny žáky a ponecháme na nich, kterou z částí nám přečtou. Mnohdy doporučuje jeden z dvojice svého partnera ke čtení.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Výborná metoda pro téma: Vzácné nádoby pro Ježíše (obětní miska, kalich, monstrance, patena).

¹⁰⁵ Uspořádání dle Bloomovy taxonomie (viz tabulka 1)

¹⁰⁶ Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 127.

Využití této metody bývá často po probrané látce jako opakování. Dá se však použít i před probíráním učiva, pokud není pro žáky zcela nové. Ti si tak mohou utřídit své dosavadní znalosti o daném předmětu či jevu.

2.5.4 Metody využívané ve všech fázích

Obdobně jako výše zmíněné aktivizační metody bylo možno využít jak ve fázi evokace a zároveň ve fázi uvědomění si významu, či ve fázi uvědomění si významu a reflexe, pak existují metody použitelné napříč všemi fázemi modelu EUR učení, mezi které se řadí tyto metody:

Metoda Ano – Ne

Metoda postupuje všemi fázemi třífázového modelu učení. Učitel si pro žáky připraví tabulku s výroky k probíranému tématu. V kolonce vedle výroku si žáci samostatně přečtou a zaznačí „ano“, pokud je výrok pravdivý. V opačném případě označí odpověď „ne“. Žáci si poté ověří, zda jejich odpovědi byly pravdivé. Pokud se metoda zařadí ve fázi evokace, pak učitel zjistí žákovy znalosti ještě před čtením textu. Když se k vyplňování tabulky přistoupí až po přečtení textu, pak již dochází k fázi uvědomění si významu. Pro kontrolu pak slouží využití této metody ve fázi reflexe, kdy se správnost odpovědí dokazuje dohledáváním jednotlivých pasáží v textu.

Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se

Metoda je používána ve všech třech fázích – evokace, uvědomění si významu i reflexe. Učitel rozdělí tabuli na tři sloupce: „Vím, Chci se dozvědět, Dozvěděl jsem se“. Stejnou tabulku si žáci nakreslí i do svých poznámek. Učitel žáky informuje o tématu hodiny. Žáci přemýšlí, co již o tématu ví a své znalosti zapisují do prvního sloupce. Do druhého sloupce zaznamenávají, co by se chtěli nového dozvědět. Tímto se uzavírá fáze evokace a následuje fáze uvědomění si významu. V další části učitel rozdá žákům texty související se zvoleným tématem. Úkolem žáků je tento text přečíst, zapsat si nové poznatky do třetího sloupce tak, aby na stejném řádku měli otázku z druhého sloupce a odpověď ze třetího sloupce. Zde se již nacházíme ve fázi reflexe.¹⁰⁷ Nejdříve žáci vyplňují tabulky samostatně. Nakonec zapíší společně s učitelem vše do tabulky

¹⁰⁷ Srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 138.

na tabuli a porovnávají nově nabyté znalosti se znalostmi, které měli před čtením textu.¹⁰⁸

2.6 Sebereflexe

„Sebereflexe je zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city...“¹⁰⁹ Za cíl autodiagnostiky lze považovat proces hodnocení sebe sama, při kterém člověk rozhoduje, co změní, jak změní a jakou zvolí další strategii. Švec sebereflexi popisuje jako „vnitřní monolog“¹¹⁰, který žák nebo učitel vede sám se sebou. V odborném významu se používá pod pojmem introspekci, zkoumající lidské prožitky a témata, nad kterými uvažuje.¹¹¹

Profesionální sebereflexe je pro každého učitele nutnou podmínkou odborného růstu, pedagogických kompetencí i lidské odpovědnosti. Zahrnuje čtyři typy otázek:

- popisné – týkající se učiva
- hodnotící – týkající se názorů
- kauzální – týkající se příčin a způsobů jednání učitele
- rozhodovací – týkající se změny učitelova jednání.¹¹²

Nezbytná je sebereflexe i ze strany žáka. Jelikož není vrozená a musí se postupně osvojovat, pak vedení k vnitřnímu dialogu žáka nezbytně vyžaduje pomoc učitele. Důraz se stejně jako u učitele klade na otázky, které učí k zamyšlení:

- popisné – zpětný popis žáka svého jednání
- kauzální – rozbor vlastního jednání
- rozhodovací – nové možnosti řešení.¹¹³

Sebereflexe napomáhá utváření osobnosti jak učitele, tak i žáka. Pokud je pravidelná i u žáka, pak dochází k lepšímu chápání, jak se má žák učit, lépe si uvědomí své úspěchy i neúspěchy a dokáže analyzovat jejich příčiny.

¹⁰⁸ Srov. tamtéž, s. 140.

¹⁰⁹ Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 196.

¹¹⁰ Srov. Švec, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 114.

¹¹¹ Srov. Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 92.

¹¹² Srov. Švec, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 119.

¹¹³ Srov. Švec, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 121.

3 Výuka náboženství na základní škole

V prostředí české sekularizované společnosti je výuka náboženství na státních školách pro malé počty rodičů, kteří o tuto výuku pro své děti žádají na hranici realizovatelnosti z důvodu postupného odkřesťanštění zejména mladých lidí. Mnoho lidí se hlásí k víře v transcendentní skutečnosti člověka přesahující, směřující k novopohanství. Nejvíce však roste podíl lidí, kteří se deklarují jako naprostí ateisté.¹¹⁴

Forma náboženských učebních procesů v hodinách náboženství na základní škole se uskutečňuje na principu volitelného doplňkového programu, ke kterému patří dotace jedné hodiny týdně. Co do obsahu a použitých výukových metod využívá mnohé didaktické postupy společné s církevní katechezí, která od svých adresátů očekává alespoň základní vztah k víře. Ve školním prostředí se didaktické postupy modifikují směrem k různosti cílů a rozdílnosti skupiny adresátů s hledajícími, pochybujícími, či nevěřícími žáky. Škola je totiž místem „poznávání víry“, nikoliv však víry žité. Žáci zde dostávají příležitost porozumění křesťanské víře a vyrovnávání se tváří v tvář se svými existenciálními otázkami. Ke vnímání víry v jejich živých souvislostech žákům navštěvujícím hodiny náboženství napomáhá kontakt s místy žité víry. Výuka náboženství v prostředí základních škol má zaměření nejen na výsledek a proces konverze, ale daleko častěji i charakter objevujícího učení s příležitostmi k reflexím, promýšlením a dialogům, což se promítá v procesu učení objevováním a hledáním porozumění i do samotných použitých výukových metod.¹¹⁵

Pro náboženskou výuku za změny současných paradigmat je podstatné do výuky zařadit estetickou dimenzi eschatologických témat, rozměr korelativní, etický, ekumenický, interkulturní i mystagogický. Učit vnímat a interpretovat svět pomocí symbolů a biblických příběhů, což se řadí ke všeobecnému vzdělání člověka.

¹¹⁴ Srov. Laudátová, M., Vido, R. *Současná česká religiozita v generační perspektivě*. Sociální studia, Brno: Fakulta sociálních studií MU v Brně, 2010, roč. 7, č. 4, s. 37-61.

¹¹⁵ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 85-86.

3.1 Specifika výuky náboženství

K tématice výuky náboženství na základních školách z hlediska celkového rámce výuky náboženství a platných osnov je potřeba zmínit klíčovou informaci, že náboženství je na státních školách v rámci nabídky volitelných předmětů jako nepovinný předmět.

3.1.1 Legislativní rámec výuky náboženství

Právo na víru a náboženství je zakotveno v Listině základních práv a svobod. Hlavní myšlenka je upravena v článku 16 tohoto legislativního dokumentu následovně: „Každý má právo svobodně projevovat své náboženství nebo víru buď sám nebo společně s jinými, soukromě nebo veřejně, bohoslužbou, vyučováním, náboženskými úkony nebo zachováváním obřadu.“¹¹⁶ Právo na víru nesmí být nikomu upíráno. Svobodné vyznání náboženství je všem bez rozdílu zaručeno.

S ohledem na §15 Školského zákona 561/2004, Sb. může být žákům od 1. do 9. ročníku státních škol jako nepovinný předmět nabízen předmět náboženství při dodržení následujících ustanovení:

- Je nabízen nad rámec celkové povinné časové dotace vymezené v rámcovém učebním plánu Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, tj. nad 118 hodin pro 1. stupeň a nad 122 hodin pro 2. stupeň.
- Je nabízen nad počet povinných vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících stanovující si škola ve svém školním vzdělávacím programu v souladu s § 26 školského zákona.
- Respektuje maximální počet na sebe navazujících vyučovacích hodin v dopoledním a odpoledním vyučování, včetně dodržování přestávek mezi výukou ve shodě s § 26 školského zákona.
- Je-li dodrženo ustanovení § 5 vyhlášky 48/2005 o minimálním počtu žáků pro otevření volitelného nebo nepovinného předmětu (7 žáků).¹¹⁷

¹¹⁶ Listina základních práv a svobod [online]. 12. prosince 1992 [cit. 2018-03-09]. Dostupné z <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

¹¹⁷ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 82.

Profesní kvalifikace učitele náboženství

Zákon vymezuje prostřednictvím § 14 zákona č. 563/2004 Sb., specifikuje požadovanou profesní kvalifikaci pro učitele náboženství. Nedílným předpokladem, který musí pedagogický pracovník, či zástupce vyslaný církví i náboženskou společností, splňovat je odborná kvalifikovanost. Učitel náboženství získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu:

- v oblasti teologických věd,
- v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství, nebo
- v oblasti pedagogických nebo společenských věd a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečněném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů náboženství.¹¹⁸

3.1.2 Klíčové kompetence

Často mluvíme o tom, jak na tom děti v našich vyučovacích předmětech jsou. Někteří žáci mají problém souvisle mluvit. Jejich příprava na hodiny je poté o to náročnější. Nezvládají pracovat samostatně s texty a při skupinové práci musíme klást velký důraz na to, aby se mezi sebou žáci domluvili a jejich chování mělo své zákonitosti. Je na našem rozpoznání, které dovednosti žákům chybí a které by měli do života získat. Vždy se pracuje s dovednostmi a vědomostmi, ale i postoji dětí. Tím vzniká jedinečná příležitost tohoto využít pro vědomý rozvoj klíčových kompetencí, a to jak ve škole samotné, tak i mimo ni.

Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro aktivní zapojení do společnosti, osobní rozvoj jedince, jeho další vzdělávání a budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě.¹¹⁹ Žák

¹¹⁸ Srov. *Zákon o pedagogických pracovnících*. Zákon č. 563/2004 Sb. v účinném znění ke dni 1 9. 2012. [online]. [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

¹¹⁹ Srov. Sítňá, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 50.

jimi disponuje na konci vzdělávacího programu. Jsou formulovány obecně a žáci jich mají dosáhnout prostřednictvím veškerého výchovného a vzdělávacího úsilí školy.¹²⁰

Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání rozlišuje šest základních kompetencí. Kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní.¹²¹

Rozvoj klíčových kompetencí žáka nelze odkládat až do doby po nabytí všech potřebných znalostí. Získání vědomostí je nezbytné uplatňovat ucelenou, smysluplnou aktivitou žáka, uměním se učit, dorozumívat, spolupracovat, řešit soustředěně problémy a jednat demokraticky.¹²²

Předmět náboženství má mimo šesti základních kompetencí rozlišených pro rámcově vzdělávací program základního vzdělávání definovány svoje specifické žákovské kompetence. Cíle a cesty je odvodili od cílů výuky náboženství a popsali v různé šíři i hloubce podle typu prostředí a generace dětí, kterým jsou určeny. Formulovali je němečtí biskupové v roce 1974 na Würzburšské synodě v rámci reakce na 2. Vatikánský koncil. Účastníci se shodli na čtyřech vřdčích cílech, k nimž má žák náboženské výchovy dojít. Tyto čtyři cíle náboženské výchovy jsou vymezeny takto:

- probouzí a reflektuje otázky po Bohu a umožňuje dát na ně odpověď,
- uschopňuje k vytvoření důvěrného vztahu ke skutečnosti víry,
- uschopňuje k osobnímu rozhodnutí pro víru.
- motivuje k náboženskému životu.¹²³

Od nich se odvozují čtyři dimenze náboženské profesní kompetence zaměřující se na rozvoj žákovských kompetencí vzhledem ke kompetencím učitele s inspirativní orientací na žáky a vlastním vyučovacím stylem.¹²⁴

Etická dimenze náboženské kompetence zaplňuje slabé místo současné školní kultury. Děti se jen těžce vyjadřují v oblasti obecné rétoriky, natož v náboženské řeči. Dimenze

¹²⁰ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 31.

¹²¹ Srov. tamtéž, s. 173.

¹²² Srov. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. s. 7.

¹²³ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty: metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1996, s. 43.

¹²⁴ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s.r.o, 2016., s. 174.

má pomáhat žákům porozumět řeči symbolů, podobenství, prorockých protestů, křesťanského umění a duchovní hudby. To od učitele vyžaduje hluboký vhled, vysokou jazykovou kulturu a zájem.

Hermeneutická dimenze náboženské kompetence se odvíjí od učitelova umění být pozorný k žakovským otázkám náboženského, teologického a filosofického zaměření, což je obrazem jeho profesního vzdělávání a osobního růstu v reflexi jeho vlastní víry.

Komunikativní dimenze náboženské kompetence souvisí se světonázorovou pluralitou žáky obklopující. Proto je nezbytná jasná znalost jiných náboženství a podání podstaty křesťanské víry a jejího odlišení od náboženství ostatních. To pro učitele vyžaduje prohlubování teologických a religionistických znalostí a zvládnutí didaktických principů všech náboženských učení.

Pragmatická dimenze náboženské kompetence se zaměřuje na soulad změn jednání v souladu s porozuměním nárokům křesťanství. Učitel se tak stává médiem zprostředkování zkušeností formou exkurzí do domova pro seniory, za pracovníky hospice, či do farní Charity a uspořádání Tříkrálové sbírky, což může učitel podpořit i didakticky.¹²⁵

Žák má při výuce náboženství získat schopnost:

- vyrovnat se pohledem křesťana s otázkami života a lidské existence,
- porozumět výrazovým formám církevního života,
- vyrovnat se s požadavky a výpověďmi biblické zvěsti a křesťanské víry,
- poznat stěžejní body církevní historie.

3.1.3 Učební cíle

Hierarchii učebních cílů nejběžněji popisuje kurikulární teorie pomyslnou pyramidou, na jejímž vrcholu leží velmi obecné málo početné vůdčí cíle, jako je životní zdatnost, či schopnost nakládání s lidskou svobodou. Níže poté leží cíle normativní tzv. rámcové, které již zpřesňují cílové oblasti uskutečňování pedagogických úkolů. Ty jsou pak konkretizovány v týmu učitelů na základních školách jako cíle hrubé. Poslední rovinou

¹²⁵ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s.r.o, 2016, s. 174-175.

je operacionalizace jemného cíle, kdy se uvádí do praxe v podobě konkrétního metodického kroku pro jednu vyučovací hodinu.¹²⁶

Základem taxonomie učebních cílů zamýšlených k učební činnosti, ke kterým učitel se žáky směřuje ke kvalitativním a kvantitativním změnám je oblast poznávací, afektivní a instrumentální, kdy právě taxonomie slouží k lepší orientaci v tomto formálním dělení kritérií.¹²⁷

Nejčastěji bývá uváděna taxonomie B. S Blooma, který se pokusil klasifikovat proces učení do tří domén. Od domény intelektuálních dovedností a způsobilostí, přes doménu afektivní, týkající se pozornosti, zájmu a morálních postojů, až k doméně psychomotorické, do jejíž sféry patří senzomotorické dovednosti, tedy činnosti spojené se smyslovým vnímáním a vzájemnou koordinací vjemů s pohyby. V rámci každé sféry rozlišil schopnosti i dovednosti různého typu a obtížnosti..¹²⁸

Na obecné členění učebních cílů je kladen požadavek komplexnosti:

- kognitivní (vzdělávací, poznávací) - osvojování poznatků a intelektových dovedností (znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení)
- afektivní (postojové, hodnotové) - osvojování postojů, tvoření hodnotové orientace (vnímavost, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot)
- psychomotorické (výcvikové) - osvojování psychomotorických dovedností (řeč, psaní, manipulace, imitace, zpřesňování, koordinace, automatizace).¹²⁹

Bloomova taxonomie stanovuje v oblasti vzdělávání šest cílů, dle stoupající náročnosti psychických operací. Aktivní slovesa byla uspořádána do jednotlivých subkategorií. Pro dosažení vyšší cílové kategorie je nutno zvládnout učivo v rámci nižší kategorie.¹³⁰

Z formálního rastru, rámcově vzdělávacího programu pro předmět náboženství na státních školách, není zřejmý vnitřní koncept plánu, proto je věcí odborné

¹²⁶ Srov. Muchová, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005, s 15.

¹²⁷ Srov. tamtéž, s 16.

¹²⁸ Srov. Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 303-304.

¹²⁹ Srov. Grecmanová, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc, 1998, s. 94-95.

¹³⁰ Srov. Muchová, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005, s 19.

kvalifikace, že z rámcového návrhu jsou zavazující pouze cíle, které vytváří svoji vlastní školní předmětovou osnovu pro předmět náboženství. Prioritou zde není výčet obsahů, ale cílových kompetencí žáka.¹³¹

Učební cíle souvisejí s celistvým rozvojem osobnosti v rychle se měnící společnosti. Výběr nosných témat k budoucí společnosti s přihlédnutím k teologické vědě. „Vyznání víry církve“ respektuje důležitost jednotlivých témat pro zprostředkování podstaty křesťanské víry.¹³²

Přehled viz tabulka 2 (rozlišeny slova vyjadřující komplexnější myšlenkovou činnost).

3.1.4 Obsahy a témata výuky

Učitel si s ohledem na svoji znalost teologie, vývojovou psychologii a didaktiku může vybírat exemplární obsahy ne dle priority výčtu obsahů, ale cílových kompetencí žáka.¹³³ Rozděluje je časově, strukturuje a konkretizuje vzhledem k metodám použití. Záleží na orientaci a charakteru konkrétní skupiny, kterou v daném období pedagog vyučuje. Učivo je uspořádáno spirálovitě, což učitelům náboženské výchovy umožňuje dotknout se během jednoho školního roku více témat. Neustálé opakování cyklu liturgického roku umožňuje bezproblémové zapojení těm jedincům, kteří pravidelně výuku náboženství dosud nenavštěvovali.¹³⁴

Obsah učiva lze popsat naukovými celky:

- Bible (fakta a struktura, svědectví o Božím jednání, dobro a zlo, bible jako Boží slovo, Bible a kultura křesťanských národů).
- Ježíš Kristus a Církev (Boží syn a pravý člověk, život zakladatele církve, Vyznání víry, historie církve, misijní působení církve).
- Křesťanství v praktickém životě (Lidský život je dar, osobní identita, vztahy, doprovázení života svátostmi, slavení svátků).

¹³¹ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o, 2016, s. 27.

¹³² Srov. tamtéž, s. 28.

¹³³ Srov. tamtéž, s. 27.

¹³⁴ Srov. Muroňová, E. Muchová, L.. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy*. Praha: Česká biskupská konference, 2004, s. 3.

Volba obsahů vyzývá k pečlivému výběru a podání ve srozumitelné řeči s ohledem na to, do jaké míry obsahům žáci z prostředí mimo křesťanského vyznání víry současné generace porozumí a vstoupí do jejich životních cest. Za důležité považuje i použití synchronní metody, která umožní žákům zkoumat vztah náboženství ke světu jiných náboženství na rozdíl od metody čistě diachronní dovolující jen zkoumání jen historického vývoje křesťanství. Za nejvýznamnější požaduje zvýraznění obsahů týkajících se porozumění náboženské formě řeči.¹³⁵

Témata, cíle a obsahy pro výuku předmětu Náboženství na prvním a druhém stupni základní školy viz tabulka 3 a 4.

3.1.5 Osnovy

Osnovy pro výuku náboženství mohou být součástí školních vzdělávacích plánů a nejsou určeny k tomu, aby je vyučující striktně dodržovali bez přispění vlastní iniciativy. Podle katechetické sekce České biskupské konference je oficiální dokument¹³⁶ Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy definován následovně, „Osnovy pro výuku náboženství mají konfesní charakter, jsou formulovány z pozice římskokatolické církve, ale s širokým důrazem na budování pozitivních a otevřených vztahů, na toleranci k lidem jiných náboženských vyznání a na rozvíjení ekumenických postojů.“¹³⁷

V dokumentu osnov jsou uváděny jako aktivizační metody pro 1. stupeň metody etické výchovy rozvíjející sebepoznání, sebereflexi a prosociální postoje, metody dramatické výchovy a tvořivé dramatiky rozvíjející kreativitu a neverbální vyjadřování, jednodušší výtvarné techniky, práce se symboly, metody práce s výtvarným uměním a interpretací uměleckých děl a didaktické hry. Pro 2. stupeň brainstorming, metody práce s textem a volného psaní, metody práce s biblickým textem, metody dialogické a bibliodrama¹³⁸

¹³⁵ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s.r.o, 2016, s. 97.

¹³⁶ Témata z Rámcově vzdělávacího programu církevně schválena na 49. plenárním zasedání České biskupské konference dne 9. 4. 2003. Schváleno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 2. 6. 2004 s platností od 1. 9. 2004 pod č. j.: 20 924/2003-22.

¹³⁷ Výuka náboženství. Katechetická sekce České biskupské konference.

¹³⁸ Srov. Muroňová, E., Muchová, L.: *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy*, Praha 2004, s. 11.

3.2 Prostředky ve výuce náboženství

Média transportují zakódovaná symbolická poselství, která musí kódovat a dekodovat sám člověkem. Pro zacílení na systém komunikace a porozumění mají symbolicko-reprezentativní funkci. Mají však také vzdělávací charakter, neboť automatiky konfrontují uživatele s nabídkami učebních obsahů. Prostřednictvím mnohostranné virtuální komunikace se vyplní volný dítěte zábavou, únikem z reality, kdy může vyvolat i rychlou vlnu odporu či solidarity celé společnosti. Současně však jedinec ztrácí ochranu vlastního intimního prostoru pro snadnou kontrolovatelnost. Média ovlivňují vztahy dětí ke světu a výuka náboženství je nesmí opomíjet.¹³⁹

Nejsilnějším tradičním médiem je sám učitel. Jeho způsob jednání, atmosféra, kterou kolem sebe šíří, zápal, nadšení a otevřenost k přijetí dětí k aktivnímu náboženskému učebnímu ději. Dalším klasickým médiem je učebnice náboženství a z nich vycházející obrazové materiály, kdy právě obrazy mají ve výuce své specifické místo pro umění ztvárnit zážitek či zkušenost, těžce zprostředkovatelnou slovy. K vyvolání diskuze či dialogu významně napomáhá filmová ukázka či videoklip, které lze díky svým symbolům chápat jako moderní podobenství.¹⁴⁰

Iňová pro názornější představu zpracovala postupy, jak pracovat s vizuálními, hudebními či vyprávěnými obrazy v hodinách náboženství do metody cvičení ticha, imaginace a rozměru meditace a kontemplace.

Cvičení ticha

Učení v dnešní době tolik naplněné dynamikou, činností a hlukem poukazuje na typický problém současnosti. Děti jsou neklidné, klesá schopnost jejich koncentrace, upadá konstruktivní pracovní klid. Pro humánní pracovní atmosféru a více než jen kvantitativní učení, funkční schopnosti a techniku jsou nezbytné i fáze ticha pro obnovení sil, utěšení a podporu myšlení. Ticho uvádí do souladu ducha s materií a tím se jedinec stává lepším.¹⁴¹

¹³⁹ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 143.

¹⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 144.

¹⁴¹ Srov. Smahel, R. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. Olomouc, 1997, 82 s.

Nácvik dovedností ke ztišení pro setkání s uměleckým obrazem, by mělo být součástí každé hodiny náboženství, kdy se pracuje s meditací, intuicí, imaginací, symboly a s estetickými prostředky, které pro správné přijetí vyžadují vnitřní naladění. Cvičení ticha učitel navodí přízpůsobením vlastního klidu, mírnosti, trpělivosti, podmínkám a potřebám žáků s přihlédnutím k atmosféře ve skupině a dodržením zásady pravidelnosti, načasování a tělesného zklidnění ve vyhovující poloze.

Imaginace

Na cvičení ticha volně navazuje metoda imaginace. Využívá navozené atmosféry cvičení smyslů, jejich receptivita je považována za základní předpoklad pro setkávání dětí s uměním. Dává nácvik schopnostem dítěte přenášet symboly uměleckého obrazu z vnějšího světa do světa vnitřního. V případě výtvarných obrazů se jedná o cvičení „vnitřního“ zraku, kdy již v řecké tradici byl zrak považován za nejdůležitější smysl pro poznávání světa. Dětem může v podání i jednoduchého předmětu, disponujícího symbolikou středu, aktivně napomáhat vytvářet obrazy vycházející ze středu ke krajům, tzv. mandaly a teprve v dalších fázích se žákům představují obrazy umělecké. Zrak, který je od narození důležitým prostředkem komunikace, je pro oblast estetickou nazýván orgánem teoretickým, kdy společně se sluchem umožňuje hluboký estetický prožitek.

Rozměr meditace a mediální kontemplace

Meditace je součástí náboženského setkání s transcendentní zkušeností a je součástí vyjádření setkání s estetickou zkušeností. Meditativní cvičení je možno považovat za přípravu na náboženskou zkušenost, dialog modlitby a za přípravu na setkání s uměleckým dílem či přírodní krásou. Je nezbytné přeladit mysl z vnějšího intelektového a smyslového vnímání na vnitřní, tělesné a afektivní vjemy, jako je dech, pocity, teplo. Tím se zvyšuje pohotovost k zážitku pro vjem díla ve vnitřním světě dítěte. Dochází k růstu afektivně-kognitivního sebeovládání, schopnosti sebezpozorování, sebehodnocení a otevírá se prostor pro dialog modlitby a krásy.¹⁴²

¹⁴² Srov. Iňová, V. *Estetický rozměr výuk náboženství* [online] Bakalářská práce. České Budjovice: TF JU v Českých Budějovicích, 2010, s. 43-48. [online]. [cit. 2018-03-05]. Dostupné z: https://theses.cz/id/mfk882/downloadPraceContent_adipIdno_17106

Mediální kompetence úzce souvisí s výukou náboženství ve světě nových médií, v němž si žáci utvářejí svoji vlastní identitu. Učitel může vycházet ze závěrů obecné didaktiky vycházející ne z různorodosti, ale hloubky a důkladnosti s jakou se s médii pracuje. Úspěch pak nezaručuje kvalita novými médii prezentovaných obsahů, ale ochota žáků se něčemu učit a vzít na vědomí důležitost mnohdy koncentraci stěžujících obsahů. Písemné a obrazové tzv. duální kódování napomáhá učení tím, že zlepšuje formu myšlenky, která má být zapamatována.¹⁴³

3.3 Struktura vyučovací hodiny

Hodina náboženství svou koncepcí na jedné straně musí umožňovat uvedení do obsahů, metod, cílů a forem, které požadují osnovy, na straně druhé však musí zůstat prostor pro spontaneitu s momenty překvapení, společného hledání a radosti. Aby tohoto učitel dosáhl, musí dodržovat určité principy:

- princip interdependence jednotlivých prvků struktury vyučovací hodiny,
- princip variantnosti průběhu vyučovací hodiny,
- princip kontrolovatelnosti průběžného vyhodnocování.¹⁴⁴

Rozsah tvorby podrobnějšího, či méně podrobného písemného rastru záleží na délce praxe a na osobnosti učitele, zda pro výuku náboženství disponuje profesní kompetencí skládající se ze znalostí teologie, psychologie, pedagogiky, je komunikativní, vyžralou osobností a má živý vztah ke křesťanské víře.¹⁴⁵

Schmid uspořádal výukovou strukturu hodiny náboženství do šesti fází. Každá fáze výuky je důležitá a jsou na ni kladeny úkoly, které je nezbytné respektovat.¹⁴⁶

1. Předběžná (předškolní) fáze – ještě před začátkem samotné vyučovací hodiny. Pokud tento základ není vytvořen, pak později dochází opakovaně k poruchám a konfliktům.

¹⁴³ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 148.

¹⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 153-154.

¹⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 171-172.

¹⁴⁶ Schmid, Hans. *Die Kunst des Unterrichts: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*. Kösel-Verlag, 1997, s. 21.

Jednotlivé úkoly této fáze tvoří:

- návrh třídy a místnosti (prostornost, estetika, struktura uspořádání sedadel),
- otevřený vztah se žáky (rovnováha mezi otevřeností a zaměřením),
- úcta k sobě samému (uklidnění, relaxace, koncentrace - tzv. Gestalt terapie ¹⁴⁷),
- tělesnost - fyzická synchronizace (modlitby, písně, citace) - přívětivost k žákům a jimi předkládaným textům).

2. Motivace (dramaturgické umístění) - nutno zaměřit zájem studentů (impulzy a emoce) na obsah (ve prospěch vnější operace). Učitele poté odpovídá za citlivou souhru smyslových orientací žáků jak vnějších, tak i vnitřních, tzv. mobilizace energie. (např.: prezentace historie kamene z příběhu (1 Sam 17,1-50).

Motivační strategie vychází z:

- tematického textu (již dřívější zakotvení souvislostí v žácích),
- ze zkušeností studentů (aktualizace zkušeností v hodině),
- z hlavního média hodiny (motivační síla obrazu, textu v knize nebo na listu např. „Řeknu vám dnes příběh...“).

3. Vývoj - obsah média není okamžitě zřejmý, pouze prostřednictvím určitých procesů porozumění z celku. Jednotlivé fáze:

- prezentace (pozorovací prostor, dobré osvětlení, jen nezbytné pomůcky),
- dekódování (opakované čtení, dojem, jazykové porozumění),
- interpretace (imanentní - propojování textu v dekódovaném podání, kontextuální - tlumočení nehmatatelných významností).

4. Zálohování - energie pomáhající studentům odklonu od vlastní osoby k něčemu novému (subjektivita studenta- neklid, nutkání k pohybu, mluvení asi po 20 min). Nezbytný požadavek na vnější zdvořilost. Investice dodatečné energie do problémů s disciplínou.

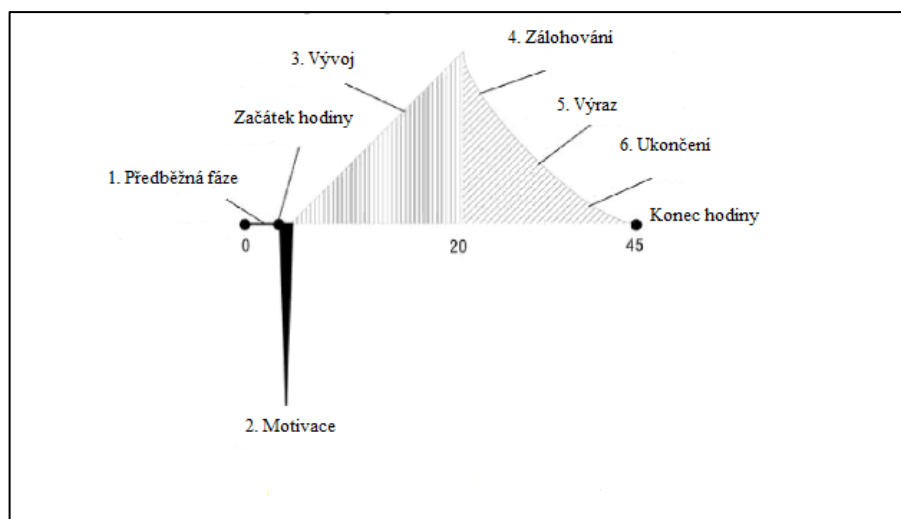
¹⁴⁷ Humanistický, prožitkový a psychosomatický směr v psychoterapii. Osoby jsou představovány jako otevřené systémy provázané se svým okolím. Cílem je u osob dosáhnout sjednocení těla, pocitů a rozumu. Člověk je ve vztahu se svými hlubinnými vrstvami.

5. Výraz - Zajištění a prohlubování reprodukčního procesu. Přenos zahájeného svým vývojem a interpretací učitele získává novou formu vlastnictví žákem. Sebevyjádření žáků. Proces opětovného kódování pokračuje v zálohování a prohlubování. Individuální zkušenost žáka využívá tvůrčí rekodifikace k integraci a zpracování biografických a životních horizontů žáka.

6. Ukončení - okamžik bez návratu k dynamice po skončení hodiny. Nové impulzy již nejsou možné, vznik možného nesouladu při vyžadování kolektivní pozornosti v podobě kladení souhrnných otázek či četbě textů. Zejména s mladšími žáky je vhodné výuku ukončit o něco dříve již známou modlitbou či písní, neboť myšlenkami jsou již jinde. Poté následuje poděkování učitele kolektivu za pozornost. Uskutečňování rituálů svojí strukturou slouží k naplňování dalšího očekávání.¹⁴⁸

Graficky lze výše popsanou strukturu dramaturgie výuky znázornit v závislosti na čase fázovým diagramem.

Obrázek 1: Instrukční fázový diagram



Podle: Schmid, Hans. *Die Kunst des Unterrichtens: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*. Kösel-Verlag, 1997, s. 64.

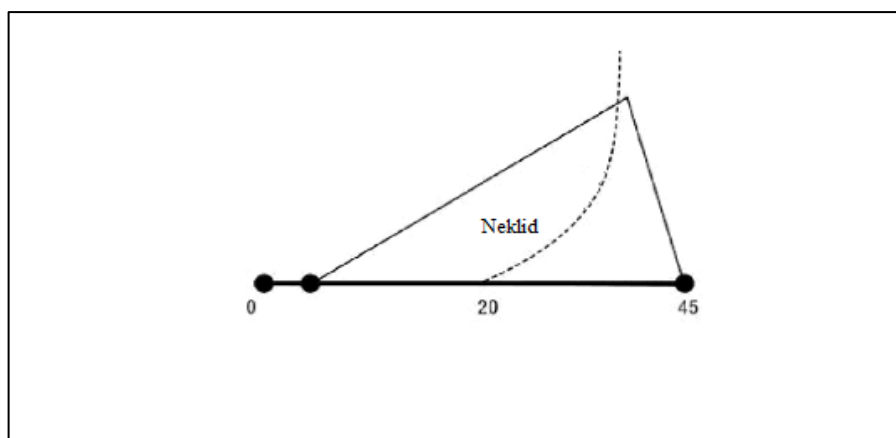
¹⁴⁸ Srov. Schmid, Hans. *Die Kunst des Unterrichtens: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*. Kösel-Verlag, 1997, s. 22 – 63.

Předběžná fáze obvykle trvá 2 – 3 min. Prodloužení na 5 -15 min mohou způsobit problémy zvenčí nebo z minulých hodin výuky. Cílem je utvářet podmínky výuky a zapojovat žáky do konkrétního společného učení náboženství.

Po krátké a silné motivaci cca 6 min proces učení strmě stoupá. Žáci mají k dispozici velké množství vnější energie, otevírají se novým informacím a mají možnost vše nové rozvíjet. Tato energie je využita po dobu 20 minut. Pokud byla předběžná fáze prodloužena o potřebnou komunikaci, pak se tato fáze krátí. Následuje čas dekódování a rozvíjení. Tím končí první polovina tzv. „zlaté hodiny“. Ve druhé polovině výuky musí být napětí žáků sníženo. Ve zbylých fázích výuky křivka strmě klesá, napětí se snižuje. Expanduje pokles zájmu a vnější orientace.¹⁴⁹

V druhé polovině výuky se při žakově orientaci směrem ven rozšiřuje nutkání se pohybovat a v důsledku toho vzrůstá neklid v strmé křivce, což zobrazuje obrázek 2.

Obrázek 2: Instrukční fázový diagram



Podle: Schmid, Hans. *Die Kunst des Unterrichtens: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*. Kösel-Verlag, 1997, s. 66.

¹⁴⁹ Srov. Schmid, Hans. *Die Kunst des Unterrichtens: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*. Kösel-Verlag, 1997, s 65-66.

3.4 Specifika výukových metod náboženství

Rozmanitost témat předmětu náboženství dává možnost užití široké škály výukových metod, včetně metod aktivizačních. Při specifikaci cílů na úrovni jednotlivých vyučovacích hodin náboženství je důležitým předpokladem přijetí řady aktivních vyučovacích metod zařazených do metodických návrhů obsažených v osnovách.

- zážitkové učení (vyprávění, cvičení vcítění a smyslového vnímání),
- meditace (cvičení rozvíjející smysl pro symboly, práce s hudbou, obrazy, texty),
- hra (pantomima, hry rolí, pohybové hry, hádanky),
- problémové učení (nalezení a řešení problémů, odborné pokusy),
- věcné učení, samostatná práce (uvedení, vypracování, prohloubení, použití).¹⁵⁰

3.4.1 Vyprávění příběhu

Z hlediska pramene poznání a typu poznatků, aspektu didaktického, lze vyprávění zařadit mezi metody slovní tzv. monologické. Jako aktivní postup je jednou z forem zážitkového učení. Jedná se o nejstarší a nejučinnější formu vyučování, kdy tuto metodu používal i sám Ježíš Kristus. Pokud posluchač vypravěči naslouchá, vytváří se mezi nimi vztah vytvářející společenství. Vyprávění zprostředkovává vědomosti výpravným, citově podbarveným způsobem. Příběhy dětem napomáhají v orientaci ve svých vlastních pocitech. V biblických příbězích se žáci seznamují s Bohem, jeho plánem spásy, nalézají k Bohu osobní vztah a mohou tak růst ve víře.¹⁵¹

Nesmí zůstat jen u pouhého vyprávění. Je nezbytné přejít na pole duchovní tím, že se rozliší věci hlavní od věcí vedlejších a postavy se budou popisovat tak, aby samy děti poznaly, s kým se mohou identifikovat.

Kritéria pro vyprávění:

- naučit děti rituálu,
- sebekázeň žáků zvyšuje efektivitu,

¹⁵⁰ Srov. Muchová, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005, s. 24.

¹⁵¹ Srov. Trochtová, L., Zehnalová J., *Úvod do didaktických a katechetických metod*, s. 4. [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <https://anzdoc.com/1-vyuovaci-metody-uvod-do-didaktickych-a-katechetickych-meto.html>

- dobrá znalost cíle a vrcholu,
- přizpůsobení se věku a pohlaví posluchačů,
- používání krátkých vět a přímé řeči s neverbálním projevem,
- zrakový kontakt s posluchači kvůli zpětné vazbě,
- kreslení jednoduchých obrazů plynule rostoucích před zraky posluchačů,
- využití materiálních didaktických pomůcek (obraz, loutka).

Vyprávět se mají především biblické příběhy jak Starého, tak i Nového zákona, příběhy světců a dětem mladšího školního věku příběhy ze života zvířat nebo věcí. V tomto věku je lepší ponechat vyprávění pohádek na rodičích, protože by si děti mohly později neexistenci nadpřirozených bytostí vztahovat i na biblické osoby.¹⁵²

Pro lepší pochopení struktury vyprávění křesťanské víry se rozlišují čtyři roviny vyprávění Ježíšova příběhu:

- Příběhy, které vyprávěl sám Ježíš – jeho podobenství v příbězích, kterým posluchačům otvírá své vlastní chápání světa a své jednání. Jsou obrazem Boží vlády a vztahu Boha k člověku se snahou o proměnu.
- Příběhy o Ježíši – uzdravuje nemocné, vyhání zlé duchy, pozdvihuje lidi vyvržené na okraj společnosti, povolává své následovníky, přijímá hříšníky a celníky, čímž vyvolává konflikty s autoritami židovské společnosti.
- Příběhy Ježíše vnímané jako celek sítě mnoha dalších příběhů, která lze chápat jen v kontextu Ježíšova utrpení, smrti a vzkříšení. Ten, který vyprávěl veškerým svým jednáním o Boží lásce, skončil potupnou smrtí a byl vzkříšen z mrtvých.
- Pokračování Ježíšova příběhu v jeho společenství, v jeho církvi i mimo ni. Vznik aktualizace, tradice, zakonzervování a konfrontování s novými situacemi. Do příběhů Ježíše člověk vkládá své příběhy vlastní, svá ztroskotání a následování Krista.¹⁵³

Vyprávění slouží k uvolnění dlouhodobé pracovní koncentrace a zajišťuje zpestření výuky, kdy pasivní účast žáků na vyprávěném příběhu se musí střídát s aktivizačními

¹⁵² Srov. Šudoma, M., Špačková M.: *Katechetická metodika. Skriptum pro katechetický kurs v Brně.* Brno, 1997, s. 3.

¹⁵³ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století.* České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 115-116.

metodami. Prostřednictvím práce s nedokončeným příběhem, vyprávěním konfliktního příběhu, s didaktickou hrou, hádankového příběhu.

3.4.2 Rozhovor, metoda „otázka – odpověď“

Tato metoda výuky se řadí mezi metody diskuzní a skupinová se lze také řadit mezi nejdůležitější dialogické slovní metody. Je to jedna z nejintenzivnějších způsobů lidské komunikace. Muchová k dialogické formě výuky uvádí: „Především v předmětu náboženství (ale i v církevní katechezi) jde o vyrovnání se s různými světovými názory či důležitými existenciálními otázkami u žáků i u učitelů.“¹⁵⁴

Překážku při rozhovoru může působit strach, zábrany chybějící schopnost empatie, ovzduší chladu, nezájmu, pocitu méněcennosti a nejistoty. Podpůrnou silou pak je pozorné naslouchání, ujištění o vzájemné blízkosti a důvěry.

Ve výuce náboženství je často používaná metoda „otázka – odpověď“. Učitel pomocí otázek a odpovědí žáků provádí žáky obtížným, kompaktním tématem tak, aby měli pocit, že na nový problém přišli sami. Snaží se vést každého žáka po jediné koleji krok za krokem (většinou pomocí řetězce otázek a odpovědí) k předem formulovanému cíli. Metoda vyžaduje stručnost a jasnost otázky a její přesné zaměření na zjištění předběžných znalostí, opakování dřívějších znalostí a vzbuzení zájmu žáka.¹⁵⁵

Mezi další aktivizační metody lze při rozhovorech využívat některou ze skupinových kruhových situací, impulsů (brainstorming), či partnerské a týmové spolupráce.

3.4.3 Práce s biblickými texty

Setkání s biblickými texty je pro žáky současně setkáním s náboženským rozměrem jazyka hlubokých rozměrů lidské osobnosti s možností komunikace se světem. Písmo svaté popisuje celé spektrum lidských zkušeností, vzbuzuje představy, pocity, fantazie a přání směřující k životní plnosti. V bibli se nachází odezva na kritiky situací v podobě prorockých protestů proti špatnostem v životě vládců na základě autority Boha.¹⁵⁶

Pro práci s biblickými texty se doporučuje co největší didaktická různorodost. Odlišné

¹⁵⁴ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 57.

¹⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 55.

¹⁵⁶ Srov. tamtéž, s. 128.

metody podřizuje třem principům:

- orientace na různé přístupy k textu (vznik, redakce, literární druh, symboly),
- receptivní přístupy k textu (rozdíly ve výkladech textu v židovství a křesťanství),
- přístupy orientované na adresáta. (texty v mezináboženském dialogu).¹⁵⁷

Jsou doporučovány metody výuky diachronního výkladu textů v historických souvislostech a synchronní, ve kterých je věnována pozornost časovým rozdílům mezi textem a současností a vztahem mezi čtenářem a vlastním příběhem:

- historicko-kritická metoda výkladu pomáhá porozumět textu jako dokumentu,
- lingvistický výklad spatřuje text jako uzavřený jazykový systém,
- hlubně psychologický výklad odvolává na „kolektivní nevědomí“ a obraz růstu,
- interakční výklad v rovině jednotlivce a textu a mezi členy učební skupiny.¹⁵⁸

K základním metodám práce s biblickými texty patří metody vyprávění biblického textu, rozšířené vyprávění, otevřené otázky, teologické a filosofické rozhovory s dětmi, četba s rozdělenými rolemi, vyprávění s kreslením a hraním, metoda bibliodramatu.¹⁵⁹

3.4.5 Metody s estetickým rozměrem

Náboženská výuka pracuje v nejširším smyslu s estetikou. Slovo pochází z řeckého *oiaisthesis*, což znamená vnímání. Vedle žakovské racionality smyslové vnímání žákům otevírá odlišný přístup k realitě, založený na intuici a fantazii. Vzbuzuje pocity libosti, odporu či znechucení. Jejím předmětem je krása, vnímaná jako určitá kvalita harmonie, bytostně přítomná v okolním světě a vnímatelná spojením lidských smyslů s rozumem. Člověk krásu vnímá a dokáže ji i vytvářet, což vede ke schopnosti krásu také rozlišovat a posuzovat.¹⁶⁰

Krásu v hodinách náboženství propojuje svět umění s náboženstvím prostřednictvím symbolů. Žáci se učí vyjadřovat svoji vlastní originální symbolizaci v příbězích,

¹⁵⁷ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 130-131.

¹⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 132.

¹⁵⁹ Srov. Šudoma, M., Špačková M.: *Katechetická metodika. Skriptum pro katechetický kurs v Brně*. Brno, 1997, s. 10.

¹⁶⁰ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, s. 102-103.

v písních i tanci. Ztvárnění nábožensko-estetické skutečnosti se uskutečňuje vnímáním obrazů, pravoslavných ikon, biblickou hrou, pantomimou, živými sochami, hudební produkcí či prostřednictvím tvůrčího psaní.

3.4.6 Vizuální metody

U této metody se používají názorně demonstrační pomůcky v podobě dobře zvolených nástěnných i malých obrazů, kreseb, fotografií a veškerých jiných předmětů působících na zrak. Obraz podporuje samotné slovo a získává pozornost dětí. Pravdivostí, přirozeností, jasnou účelností a vydechováním vlastní atmosféry přivádí děti aktivně do duchovního světa, blíže k tajemství Boha.

Schmid popisuje základní model setkání s obrazem takto:

- První setkání s obrazem – subjektivita žáků vstupuje do objektivitu obrazu.
- Společné sledování obrazu v tichu, klidu a obdivu.
- Imanentní popis zdánlivě nedůležitého a samozřejmého (barvy, tvary, gesta).
- Kontextová úvaha – průzkum skrytých informací pocházejících zvenčí
- Interpretace obsahu obrazu (téma, prezentace umělce, formality, problémy).
- Uzavření obrazu vedoucí k tomu, co žáky subjektivně zaujalo.
- Prohloubení – rozvinutý výklad a interpretace, kontextové úvahy.
- Expresní design – utváření zkušeností s obrazem (meditativní návrh).¹⁶¹

Mimo aktivní podpory slova získáváním pozornosti žáků pozorováním obrazů lze děti motivovat jejich vlastní výtvarnou činností. Žáky totiž láká volnost při kreslení, střídání různých technik kreslení a maximální pochvala za tvorbu vlastního díla.

Kreslení žáků při výuce náboženství přivádí děti do kontaktu s Bohem. Učitel ukazuje, že existuje víc než jen to, co vidíme kolem sebe a přivádí žáky nejen k oslovení rozumu, ale celého nitra k vyjádření vlastních pocitů a postojů.

3.4.7 Dramatizace

Metoda her s rozdělenými rolami slouží k prohloubení toho, co žáci z hodin náboženství již znají z biblických textů Starého i Nového zákona, zejména ze života Ježíše Krista.

¹⁶¹ Srov. Schmid, Hans. *Die Kunst des Unterrichtens: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*. Kösel-Verlag, 1997, s 125-126.

Dramatizovat lze také scénky ze života svatých, situací vzniklých ve škole či v rodině. Hry s rozdělenými rolemi mohou sloužit k objasnění postojů věřícího člověka v konfrontaci s nevěřícím, naplňování desatera, smyslu a hodnot svátostí, křesťanských svátků a všeho, co se týká křesťanského života.¹⁶²

S žáky mladšího školního věku lze hrát vhodné hry za použití maňásků, loutek a gestikulace. Dále si mohou číst a hrát formou scénického zobrazení s rozdělenými rolemi, kdy ve vyšším věku si již scénky žáci ztvárňují sami. Neverbální komunikaci může aktivně v hodinách náboženství dopomoci pantomima.

3.4.8 Modlitba

Životní styk s Bohem má za cíl modlitbu. Pokud dítě vyrůstá v náboženském prostředí, pak je mu modlitba vlastní. Půda pro modlitbu se v dětství nejmenších dětí připravuje přes náruč, postoje a chování rodičů, kdy by měla být podávána dětem vhodným způsobem přiměřeně představě Boha věku.

V hodinách náboženství lze využít modlitbu různými způsoby. Je pro ni potřebné vytvořit vhodnou nenásilnou atmosféru v prostředí třídního klidu. V nižším školním věku se sklonem k obdivu a vděčnosti, později v prosebné a žádající. Modlitbu lze s žáky zpívat, pohybovat se u ní, využít prostředků k lepšímu soustředění se. Vyžaduje ochotu přijímat, vdechovat, co „oživuje“ a „vydechovat“ co zatěžuje, naslouchání vlastnímu nitru, naučit se vidět srdcem a zaujmout před Bohem správný postoj.¹⁶³

3.4.9 Aktivity v průběhu církevního roku

Škola je reprezentantem světonázorově neutrální společnosti. Pro církevní katechezi je setkávání se s Bohem ve svátostech výsostným tématem a sama výuka náboženství je považována za místo první evangelizace. Svátosti by však ani ve školním prostředí neměly být považovány za okrajová témata. Výuky může být zpestřena řadou aktivních a kreativních činností nejen v hodinách náboženství, ale i v pracovních činnostech a výtvarné výchově.

¹⁶² Srov. Šudoma, M., Špačková M.: *Katechetická metodika. Skriptum pro katechetický kurs v Brně*. Brno 1997, s. 10.

¹⁶³ Feiner, F., Schrettle, A. *Utvářet život. Učebnice náboženství pro 8. třídu*. Praha: Portál 1993, s. 61-62.

Ve svátostech se používá naprosto obyčejné věci (voda, chléb, víno, olej, vkládání rukou, podání pravice, souhlas, slovo. Díky nejrůznějším maličkostem se může promítnout během církevního roku radost se společenstvím s Bohem i se sebou navzájem.¹⁶⁴

Církevní rok je rozdělen na různá období a svátky, kdy věřícím lidem pomáhá znovu prožívat Boží přítomnost. Nevěřící si v průběhu roku v daná období připomínají lidové tradice.

Advent a Vánoce

Mezi aktivní činnosti lze zařadit výrobu adventních věnců, kalendářů, symbolu rozkvětu větvičky sv. Barbory, která dala Život Kristovi, aby získala život věčný. Vyrábět figurky pro jesličky, vánoční dárky, ozdoby a blahopřání. Společně s učitelem uskutečnit putování „Tří králů“ po rodinách v převleku za Kašpara, Melichara a Baltazara a žehnat příbytkům. (C+M+B = „Kristus ať požehná tento příbytek.“¹⁶⁵)

Doba postní a velikonoční

Ve výuce stojí za připomenutí masek jako symbolu hříchů, se kterými se chceme rozloučit při masopustu v úterý před Popeleční středou. S žáky lze vyplňovat postní cesty předsevzetí a dobrých skutků, vyrábět trnové koruny, pomoci dětem zvolit předmět nesený dětmi při Křížové cestě. Společně chystat jívové větvičky, zdobit velikonoční vajíčka (jako symbolu nového života), nebo péct velikonočního beránka jako symbolu Krista.

Letnice – seslání Ducha Svatého

V hodině náboženství lze uskutečnit výlet do přírody s výkladem ze Starého i Nového zákona, kdy původně byl tento svátek děkováním za úrodu, než se stala pro křesťany symbolem Ducha svatého a jeho darů holubička, kterou si mohou žáci k příležitosti tohoto svátku v hodině náboženství vyrobit.

¹⁶⁴ Srov. Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství - Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s.r.o, 2016, s. 126.

¹⁶⁵ Christus Mansionem Benedicat

Další pobožnosti

Při návštěvě kostela k příležitosti Božího těla zdobení oltáře, chystání průvodu, košíčků a květin. Při Májové pobožnosti lze žáky aktivizovat básničkami, odevzdáváním kamínků jako symbolu těžkostí a starostí, či kytičkou Panně Marii, která nám všem pomáhá. Také lze činnost žáků inovovat tvorbou věnečků z květin a vlastnoručně malovanými obrázky. Při Růžencové pobožnosti se lze společně nejen růženec modlit, ale si i vlastnoručně růženec vyrobit z přírodnin nebo živých plodů.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Užití aktivizačních metod v předmětu Náboženství

V rámci praktické části bakalářské práce jsou zpracovány ukázkové hodiny pro první a druhý stupeň výuky předmětu Náboženství za použití vybraných aktivizačních metod. Témata vyučovacích hodin jsou pro první stupeň volena z učiva pro třetí ročník základní školy. Pro druhý stupeň jsou témata vybrána náhodně s neopomenutím přiblížení nezbytných znalostí o světových náboženstvích dávající žákům přehled o problematice, která je součástí světového kulturního dědictví.

Ve strukturním vyjádření vyučovací hodiny je pro zachování co nejvíce rysů přirozeného učení použito třífázového modelu učení, který názorně poukazuje a vyžaduje intenzivní aktivní zapojování žáků do procesu výuky po celou vyučovací hodinu.

Ve vzorových hodinách je mimo četných inovativních metod vedoucích ke kritickému myšlení použito i metod pro výuku náboženství specifických a neodmyslitelných. Je použito monologické metody vyprávění biblického textu, skupinové diskuzní metody kladení otázek a odpovědí, metod s estetickým rozměrem propojující krásy světa prostřednictvím symbolů, či metodou biblických her s rozdělenými rolami.

Praktická část je rozdělena celkem do šesti podkapitol, kdy každá z nich přibližuje základní informace o výuce jedné vyučovací jednotky. Uvádí téma, věkovou dotaci jedné vyučovací jednotky, které klíčové kompetence daná problematika rozvíjí, dílčí očekávané cíle a didaktické pomůcky využitelné pro výuku. Poté následuje popis průběhu a časové rozvržení hodiny do tří fází. V rámci evokace jsou vhodnou volbou aktivizačních metod žáci uvedeni do problematiky probíraného učiva. Ve fázi uvědomění si významu pak nabízí prostor pro získávání nových informací. Při reflexi se pak upevňují nové vědomosti, čímž se zdokonalují původní vědomosti žáka a průběh procesu učení přináší trvalý výsledek.

Součástí jednotlivých zpracování vyučovacích hodin je vždy pracovní list, který je sám o sobě jednou z oblíbených a žáky vždy vítaných aktivizačních metod výuky. Tím, že je vytvořen k použití pro každou uvedenou přípravu na výuku, je s ní jako s metodou

samozřejmě počítáno, avšak již není uvedena ve výčtu konkrétních použitých aktivizačních metod v názvech jednotlivých podkapitol.

Pracovní listy nabízí k řešení vždy několik předem učitelem stanovených úkolů. Ať se již týkají doplňování textu, nedokončených vět, lákavého vepisování svých proseb do obrázků, či kreslení s oslovením rozumu a celého nitra k vyjádření vlastních pocitů žáků. Nabídku dále obohacují úkoly s umístováním klíčových slov, kladením ústních i písemných otázek vyžadujících vepsání odpovědí do pracovních listů, tvorbu přiřazovacích a vypracovávání vyhledávacích her. Pracovní listy nabízejí i řadu speciálních aktivizačních metod, jako je metoda 635, pětilístek, metoda Ano-Ne, Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se i plán projektu, kdy všechny tyto metody si žádají od učitele přesný výklad, jak s nimi naložit.

Ve spodní části pracovních listů je vždy v rámečku zaznamenán text k probranému tématu shrnující nejdůležitější poznatky z výuky. Metodiky výuky náboženství uvádí možnost zápisu kapitoly shrnujícího textu do sešitu. Pokud si však žáci přímo z výuky pracovní listy odnáší domů, mají založeny své pracovní složky, kde si mohou svoji originální tvorbu zakládat, libovolně po příchodu domů esteticky krášlit, pak se vyšetřený čas nabízí k většímu prostoru k časově mnohdy náročným aktivizačním činnostem ve vyučovací hodině.

Jednotlivá témata provází řada aktuálních příloh. Mimo do již výše zmíněných pracovních listů další přílohy nabízí tvorbu myšlenkových map, biblických textů přinášejících hluboký rozměr lidské osobnosti i texty podobenství určené k řízenému čtení.

4.1 Desatero

Ročník: osmý (s mapou lze pracovat již od třetího ročníku)

Téma: Svobodný život s Bohem

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, personální, k řešení problémů

Afektivní cíl: ocenit důležitost Desatera v životě člověka

Kognitivní cíl: aplikovat Desatero ve svém životě

Psychomotorický cíl: vytvořit mentální mapu

Didaktické pomůcky: mentální (myšlenkové) mapy, biblický text, pracovní list

Použité metody: mentální mapování, klíčová slova, výklad, kladení otázek, nedokončená věta, rozstříhaná věta

Průběh a časové rozvržení hodiny:

K tématu Desatero se v rámci osnov děti setkaly již dvakrát. Poprvé ve třetím ročníku, kdy se připravovaly na První svaté přijímání a podruhé v rámci opakování učiva prvního stupně v kontextu kapitoly o životní moudrosti.¹⁶⁶

FÁZE EVOKACE (10 minut)

Učitel žákům připomene, že Desatero se znázorňuje na dvou deskách, což řeší dvě základní roviny, které jsou vyobrazeny v předkládaných mapách. První deska ukazuje ve třech přikázáních lásku lidí k Bohu a na desce druhé v sedmi přikázáních lásku k sobě a k druhým lidem.

Mentální mapa (dle Desatera tradiční katechetické formulace)

Učitel rozdělí žáky do dvojic či trojic podle počtu připravených myšlenkových map (příloha A 1-8). Určí v každé skupině mluvčího a rozdá myšlenkové mapy s vyobrazenými kamennými deskami a textem jednoho z přikázání. Úkolem každé skupiny bude do obláček myšlenkové mapy zaznamenat pojmy či výrazy, které se jim vybaví v souvislosti se zaznamenaným textem přikázání. Po skončení časového limitu

¹⁶⁶ Pokud se některé děti s tímto učivem ještě nesetkaly, pak je na místě užití metody klíčových slov.

učitel vyzve mluvčí skupin, aby prezentovali výsledky své skupinové práce, kterou zhodnotí a v případě nedostatků doplní.¹⁶⁷

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (25 minut)

Výklad

Formou výkladu učitel připomene a zdůrazní, že Bůh chtěl, aby byli lidé šťastní a měli se navzájem rádi. Proto se rozhodl dát lidem svá pravidla, podle kterých mají žít. Ke sdělení pravidel, jak se mají lidé chovat k Bohu, k sobě a k ostatním lidem, aby byli šťastní, si zvolil proroka Mojžíše vystoupivšího na horu Sinaj v čase, kdy vedl poušť svůj izraelský lid z egyptského otroctví do země zaslíbené s příslibem ochrany a svobodného života. Potvrzení této smlouvy bylo přijato pomocí zápalné oběti a pokropením lidu krví býčka.

Pracovní list (Příloha A 10)

Žáci vypracují úkol 1. Poté učitel zdůrazní, že tuto větu jsme obdrželi od Boha a dala jednotlivým příkázáním svůj směr a váhu. Žáci doplní slova na konci vět v úkolu 2.

Rozstříhaná věta

Učitel rozdává dvojice k četbě text Desatera z knihy Exodus – druhé knihy Mojžíšovi¹⁶⁸. (Příloha A 9). Při hlasité četbě jednotlivých příkázání se žáci střídají a v případě nepochopení určitého slovního obratu učitel problematické pasáže dovysvětlí.¹⁶⁹ Poté si žáci text rozstříhají dle v příloze naznačených linek mezi jednotlivými příkázáními, pokusí opět uspořádat, číselně označit.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Žáci si své myšlenkové mapy ve třídě mohou vystavit.

¹⁶⁸ Informovat žáky, že text Desatera se nachází i v 5. knize Mojžíšově (Deuteronomium 5,6-22).

¹⁶⁹ Lze využít aktivizační metodu I.N.S.E.R.T.

¹⁷⁰ Rozstříhaná příkázání žáci mohou vložit do obálky k dalšímu skládání, či dle pořadí nalepit na nový papír. Tím cítí radost a spokojenost ze svých výsledků doplňování a skládání a deklarují zájem o tvůrčí aktivní činnost.

FÁZE REXLEXE (10 minut)

Kladení otázek (formování postojů pomocí diskuze)

Učitel pokládá žákům otázky, kterými určuje směr diskuze celé třídy. Dbá, aby se žáci neodchylovali od tématu a cíle vyučovací hodiny.

- Myslíš si, že je potřeba dodržovat Desatero?
- Co pro tebe znamená nejvíce důvěřovat Bohu?
- Jak člověk může zneužít Boží jméno a sám sebe?
- Vnímáš neděli jako čas vzkříšení a čas nebe?
- Domníváš se, že Desatero má význam pro život v dnešní dobu?
- Souhlasíš s tím, že důsledkem dodržování Desatera je svoboda člověka?
- Zažil jsi již situaci, kdy sis uvědomil, že porušuješ přikázání Desatera?

V závěru reflexe si žáci plní úkol 3 z pracovního listu, kde číselně zaznamenají a správně umístí sled číselného značení Desatera a siluetu motýlích křídel vymalují dle vlastních představ.

UKONČENÍ

Modlitba

Pane, pomáhej mi poznávat moudrost Desatera Božích přikázání,
které je ověřeno mnohými generacemi.

Pomáhej mi zachovat smlouvu mezi mnou a Tebou,
uzavřenou Ježíšem Kristem
a potvrzenou jeho obětí.

Pomáhej mi vidět Boží království jako příslib,
který dává smysl mému úsilí a mravnosti.

Amen.

4.1.1 Popis ukázkové hodiny

Ověření použitých aktivizačních metod¹⁷¹ se uskutečnilo na Základní škole v Loučce. Výuka se uskutečnila v hodině náboženství dne 28. března 2018 šestou vyučovací hodinu s žáky třetího a čtvrtého ročníku s laskavým svolením ředitelky školy, Mgr. Šárky Navrátilové, a stálého vyučujícího, administrátora excurenda z farnosti Branky, Mgr. Jána Rimbaly. Ukázkovou hodinu oba sledovali jako přizvaní hosté.

Výuka byla věnována tématu Desatera, kdy bylo v učebně přítomno celkem 12 žáků, z toho 4 žáci třetího ročníku. Počet dívek a chlapců byl v rovnováze. Jelikož se žáci s tématem Desatera v minulé hodině již setkali, pak byla hodina pojímána částečně jako opakování učiva známého s cílem předat dětem k tématu i informace nové.

Aplikace inovativních metod byla uspořádána v pořadí: myšlenková mapa, výklad, práce s pracovním listem, kladení otázek. Od četby textu Desatera knihy Exodus zpracovaného v příloze A 9 bylo s přihlédnutím k mladšímu školnímu věku žáků upuštěno.

Po úvodním představení se¹⁷² a naladění, které provázel příjemný hřejivý svit poledních jarních paprsků, byla hodina s dětmi započata modlitbou Páně, jejíž text byl všem přítomným důvěrně znám. Poté byli žáci seznámeni s cíli vyučovací hodiny.

Přizpůsobením se počtu přítomných žáků byli děti rozděleny do čtyř skupin po třech. Každé skupině byly rozdány dvě myšlenkové mapy vyobrazující kamenné desky, vždy s textem některého z přikázání.

Po rozdání map, stanovení mluvčího každé skupiny a seznámení se s úkolem zápisu pojmů do nabízejících se pracovních polí (obláčeků) se mluvčí skupin dotazovali, proč je některý text na deskách vpravo a jiný vlevo. Žákům bylo připomenuto, že první deska představuje lásku lidí k Bohu a druhá deska lásku k sobě samému a druhým lidem. Následně byli dotázáni, zda tuší, kolik přikázání přísluší jednotlivým deskám, na což nedokázali odpovědět. Z úst aktivních padaly návrhy pět a pět, či čtyři a šest. Byť uměli

¹⁷¹ Aktivizační metody autorem bakalářské práce již dříve běžně zařazovány do výuky matematiky, pracovních činností a fyziky. Byly výborným pomocníkem v hodinách cvičení z matematiky při nábízení didaktických testů. Některé inovativní metody se osvědčily i u studentů středních škol při přípravě na státní maturitu z matematiky.

¹⁷² Žáci čtvrtého ročníku se s vyučující již dříve setkávali v hodinách matematiky, avšak pro žáky mladší se jednalo o nově přichozí tvář.

výborně memorovat znění jednotlivých příkázání, pak tento údaj byl pro ně nový. Skutečný poměr dvou základních rovin Desatera si pak ověřili spočtením rozmístění textů ve všech třídě předložených mapách. Paradoxní a zároveň velmi potěšující bylo, že ještě před přistoupením k hledání pojmů k myšlenkovým mapám, děti z obrázků řešily pro ně samotnými nastolený badatelský úkol.

Při pátrání po výrazech souvisejících se zaznamenaným textem příkázání však dětem ve skupinkách nastaly krušné chvíle. V obláčcích se jen ojediněle proměnila myšlenka v pojmy jako je věrnost, láska, krádež, vražda, ale celé nebe obláčků se při vši dětské snaze nezaplnovalo. Proto byla dětem předložena pomůcka, příloha A 11. Rázem měly všechny obláčky požadované obsazení. Pojmy nalézat ve svých myslích bylo pro děti tohoto věku velmi těžké, avšak veškeré již předložené výrazy dokázaly díky svému úsilí přiřadit, což bylo mluvčími skupin prezentováno jen správně.

Fáze uvědomění si významu původně zamýšleného formou výkladu se při již stávajících znalostech dětí o Desateru proměnila v diskuzi, do které se děti aktivně zapojovaly. Vyjití izraelského lidu pouští z egyptského otroctví byl dětem již znám, jméno proroka taktéž. Věděli, že pro sdělení pravidel Mojžíš vystoupil na určitou horu, ale nevěděli jméno této biblické hory. Pro zjištění a zájem dětí bylo přistoupeno k zařazení mimořádné aktivizační hry v podobě hledání skrytého slova po písmenech. Po naznačení počtu písmen a nalezení prvního písmene, bylo zvolání „Sinaj“ pro děti malým vítězstvím.

Po rozdání pracovních listů přišla na řadu metoda neúplných vět. Pro usnadnění práce byl v úkolu 1 a úkolu 2 přednastaven počet písmen slov nezbytných pro doplnění. První úkol byl pro děti naprostou hračkou. Doplnovaly samostatně, s přehledem a s nadšením prezentovaly svá zjištění. V úkolu číslo dvě však měly problém s dokončením jedné z vět: „Bůh osvobodil Izraelity bez jejich *zásluhy*“. Žáci byli v domnění, že je v textu chybně vepsána předložka „bez“. Navrhovali „z otroctví“, což bylo již náplní doplňování v úkolu prvním. Byli tedy ubezpečeni, že je předložka zaznamenána správně a na jiných jim známých příkladech ze života byli přivedeni ke všemi hledanému pojmu pro doplnění.

Ve fázi reflexe byly postoje formulovány pomocí jednoduchých otázek k tématu, kdy žáci odpovídali vesměs pohotově a jen správně. V závěru této fáze měli žáci vepsat do křídel motýla číselné značení Desatera, obdobně jako byly umístěny do dvou desek.

Potěšující bylo, že křídla vyplňovali číslicemi nejen správně, ale používali jak arabské číslice, tak římské číslice, s jejichž zápisem neměli žádný problém. Jedno děvče do křídel dokonce vepsalo alternativu zápisu obou provedení. Motýla poté vymalovávali rozličnými barvami dle vlastních představ. Jejich soustředěnost na práci velmi těšila.

Hodina byla ukončena závěrečnou modlitbou. Děti si domů odnášely své pestře vymalované pracovní listy a úsměvy ve tvářích vypovídaly o tom, že se jim v hodině náboženství dařilo a snad i líbilo.

4.1.2 Sebereflexe učitele

Pocity z vyučovací hodiny náboženství, do které byly zařazeny inovativní metody učení, byly příjemné. Při běžném zařazování aktivizačních metod do výuky matematiky, fyziky a pracovních činností byli žáci druhého stupně na tuto praktiku vyučujícího přivyklí. Setkání s dětmi mladšího školního věku, kdy někteří žáci nově příchozí vyučující ani neznají, ani nejsou jeho vyučovacímu stylu přivyklí, pak se rodily určité obavy, zda všichni žáci jiný styl výuky přijmou.

Do práce se však zapojily všechny děti. Ve třídě panovala kázeň, zájem o předmět, o použité metody a projevil se i značný zájem dětí o aktivizační hry v podobě hledání skrytého slova po písmenech. Tato zábavná a dětmi oblíbená aktivita se uskutečnila ve fázi hodiny, kdy u dětí ve vyučovacích hodinách pozornost většinou opadá. Hra je rozproudila natolik, že při nalezení řešení byli se svým zjištěním velmi spokojeni.

Zásadní problém tvorby myšlenkových map byl zažehnán přípravou a předložením klíčových slov, které byly dětem této věkové skupiny při aktivizační metodě ve fázi evokace velkým pomocníkem.

Práce s pracovními listy děti těšila, úkoly plnily svědomitě a popisná i výtvarná tvorba motýlích křídel byla hodna jen a jen pochvaly a pohlazení.

Je samozřejmé, že časová příprava vyučovací hodiny pro tvorbu myšlenkových map, pracovních listů a ztvárnění přílohy biblického textu byla náročná. Tvorba tohoto materiálu však může přinést užitek a radost do prostředí tříd jiných, kdy i přítomný katecheta si z vyučovací hodiny odnášel jak myšlenkové mapy, tak pracovní list i biblický text.

4.2 Dnes budu tvým hostem

Ročník: třetí

Téma: Pán Ježíš chce být hostem u Zachea

Klíčové kompetence: k učení a řešení problémů, komunikativní, personální a sociální

Afektivní cíl: uvědomění si, že člověk je Bohem přijímám takový, jaký je

Kognitivní cíl: vyjádření změny života celníka po setkání s Ježíšem

vysvětlení, od čeho byl Zacheus osvobozen

vyslovení vlastních připomínek ke zvolenému tématu

Psychomotorický cíl: vyjádření se k přijímání a lásce každého člověka

Didaktické pomůcky: psací potřeby, papír, fix výrazné barvy, kartičky s rolemi

Použité metody: brainstorming, LASO, vyprávění, pětilístek, otázky

Průběh a časové rozvržení hodiny:

FÁZE EVOKACE (10 minut)

Brainstorming

Rychlá aktivizační metoda brainstorming se použije již na začátku vyučovací hodiny jako úvodní motivace ke zjištění znalostí žáků. Použije se pro celou pracovní skupinu, bez dalšího dělení a zvolí se role zapisovatele z řad žáků. Učitel na tabuli zapíše pojem „CELNÍK“, které v žácích vyvolává pocity, názory, postoje a situace prezentované slovy v jazyce žáků. Tímto již v úvodu hodiny za dopomoci povzbuzování, usměrňování a sledování času učitel zjistí, jaké souvislosti žáky napadají v kontextu se zadaným pojmem. Při dodržení veškerých zásad zapisovatel na tabuli zapíše žakovské návrhy.

LASO

Učitel zakroužkuje ty nápady, které nejlépe vystihují představy žáků. Jak asi celník Ježíšovy doby vypadal, jak byl vysoký, jak chodil oblečený a co bylo náplní jeho práce.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (20 minut)

Vyprávění

Ježíš procházel městem Jericho. Tam žil celník Zacheus. Byl velmi bohatý. Lidé ho však neměli rádi. Byl by rád viděl Ježíše, ale pro množství lidí nemohl. Byl totiž malé postavy. Proto běžel napřed na místo, kudy Ježíš procházel. Tam se vyšplhal na fíkový strom. Když přišel Ježíš k tomuto místu, zůstal stát, pohlédl nahoru a řekl: „Zachee, pojď dolů! Dnes musím zůstat ve tvém domě.“ Zacheus rychle slezl dolů. Radoval se, že Ježíš chce být jeho hostem. Avšak druzí, kteří to viděli, se pobouřili: „Vešel jako host k hříšníkov!“ Zacheus řekl Ježíšovi: „Polovici svého majetku, Pane, dám chudým, a jestli jsem někoho o něco ošidil, nahradím mu to čtyřnásobně.“ Ježíš mu řekl: „Dnes přišla do tvého domu spása. Syn člověka přišel hledat a zachránit, co zahynulo.“

(podle svatého Lukáše, 19. kapitola)¹⁷³

Pětilístek

Žáci vypracují úkol č. 1 pracovního listu (Příloha B 1), kdy každý žák vyjádří své představy o pojmu HŘÍŠNÍK. Poté žáci diskutují ve skupině s ostatními spolužáky a srovnávají své pětilístky. Na závěr vyberou nejvhodnější výrazy, které charakterizují dané téma a vytvoří pětilístek pro celou skupinu, který pak prezentují před ostatními spolužáky a učitelem.

Nedokončená věta

Učitel vyzve žáky, aby doplnili konečná slova věty v úkolu 2. Po vyhodnocení správnosti vepsaných slov uvede, že setkání Zachea s Ježíšem proměnilo chamtivost, lakotu, neštěstí jeho bezohledného, vypočítavého, a tvrdého srdce k nalezení síly vše napravit.

¹⁷³ Špačková, M., Mléčková M., Svobodová L. Bůh k nám přichází. Učebnice katolického náboženství pro 3. třídu. Česká biskupská konference, Praha 2007, s. 35.

FÁZE REFLEXE (15 min)

Kladení otázek (formování postojů pomocí diskuze)

Žáci se rozdělí do čtyř skupin a každá skupina bude odpovídat na jednu z otázek:

- Kdo byl Zacheus?
- Co řekl Ježíš Zacheovi, když ho uviděl?
- Co se stalo se Zacheem?
- Co znamená příběh o Zacheovi pro všechny lidi?

Žáci z ostatních skupin při poslechu jednotlivých odpovědí, mohou odpovědi doplnit, vyjádřit své připomínky k probíranému tématu.

Úkol 3 se zadá za domácí úkol s vnímáním krásy tlukotu uzdraveného srdce.

UKONČENÍ

Modlitba¹⁷⁴

Dobrý Ježíši, uzdrav i mě!

Uzdrav mé srdce, aby v něm bylo místo pro mne,
pro lidi, které potkávám, a také pro tebe.

Přijď do mého srdce a naplň je pokojem.

Amen.

¹⁷⁴ Možno doplnit písničkou „Zacheus“ – Hosana č. 277 (Příloha B 2).

4.3 Konflikt

Ročník: osmý

Téma: Přijmout zodpovědnost

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální

Afektivní cíl: uvědomění si důležitosti pozitivního nakládání s konflikty

Kognitivní cíl: analýza pojmu konfliktu a konfliktních situací.

Psychomotorický cíl: formulace postoje ocenění a úcty k pokoji

Didaktické pomůcky: tabule, křída, předem vybrané biblické texty

Použité metody: brainwriting, práce s textem, diskuze

Průběh a časové rozvržení hodiny:

FÁZE EVOKACE (10 minut)

Brainwriting

Rychlá aktivizační metoda brainwriting se použije na začátku vyučovací hodiny jako úvodní motivace ke zjištění znalostí žáků o konfliktních situacích. Na papír pod nadpis „KONFLIKT“ zapíše žák nebo dvojice žáků vždy jedno heslo, myšlenku či pocit, který v něm zadané slovo vyvolá. Pak se papír posune k sousedovi nebo sousední skupině a pokračuje se až do té doby, pokud dříve nedojdou nápady nebo se papír vrátí k prvotnímu pisateli. Učitel tak získá rychlý přehled o tom, co žáci znají k dané problematice a co si o pojmu konflikt myslí.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (25 minut)

Práce s textem

Práce žáků pokračuje ve dvojicích s pracovními listy (Příloha C 1) s jedním z biblických textů s konfliktním příběhem. Cílem hlavní části je aktivně vyhledat a vyhodnotit nakládání s konflikty v Bibli a zachytit, jak do těchto situací vstupuje Bůh. Tyto texty poukazují na konflikt mezi lidmi a s Bohem ve starozákonních textech a na konflikty mezi lidmi v textech novozákonních a konflikt přímo s Ježíšem, kdy každý člověk se může rozhodnout pro dobro nebo pro zlo.

Po přečtení příběhu žáci odpovídají na otázky k úkolu 1 (Příloha C 2). Poté učitel se žáky odpovědi na otázky prodiskutuje.

Práce žáků pokračuje odpovídáním na otázky k úkolu 2 (Příloha C 2). Pokud učitel zjistí, že žáci nejsou schopni napsat dostatečný počet požadovaných pojmů, které úloha vyžaduje, pak lze znovu použít metodu „bouře mozků“. Cílem této úlohy je příprava žáků ke zjištění, že z konfliktu může vzniknout i něco pozitivního. Vše nejdůležitější se přepíše na tabuli k pojmu KONFLIKT.

Žáci poté písemně reagují na otázku k úkolu 3 (Příloha C 2). Cílem této úlohy je v dětech formulovat jejich postoje ke konfliktu, jako k neoddelitelné součásti našeho života, neslučitelných sil, vlastností a názorů z prostředí uvnitř žakovské skupiny, v rodině, v každém prostředí, se kterým přichází do styku.

FÁZE FIXACE (10 minut)

Diskuze

Setkání se uzavře diskuzí na téma přístupu křesťana ke konfliktům, který nemusí být za každou cenu jen mírumilovný a nechat si všechno líbit, ale aktivně usilovat o smíření, dobro, spravedlnost a pozitivní dlouhodobé řešení.

UKONČENÍ

Modlitba za papeže

Pane Ježíši Kriste,

děkujeme Ti, že jsi nám daroval papeže Františka.

Prosíme Tě, žehnej mu v jeho náročné službě.

Naplňuj ho stále svým svatým Duchem,

aby v jeho síle hlásal evangelium o tvém milosrdenství celému světu.

Ochraňuj ho ode všeho zlého a pošli mu dobré rádce a spolupracovníky.

Naplňuj ho svou láskou, aby tě miloval nade všechno

a s horlivostí i pastýřskou láskou vedl Boží lid,

který jsi mu svěřil.

Amen.

4.4 Bůh nás miluje, proto nám odpouští

Ročník: třetí

Téma: Bůh nás miluje, proto nám odpouští

Klíčové kompetence: k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální, personální

Afektivní cíl: uvědomění si odpuštění hříchů každého člověka Bohem

Kognitivní cíl: zamyšlení vlastní podoby s prvním a druhým synem

Psychomotorický cíl: umění mluvit, psát a automatizovat odpuštění

Didaktické pomůcky: papír, psací potřeby

Použité metody: volné psaní, řízené čtení, Ano-Ne, hraní rolí, vyhledávací hra

Průběh a časové rozvržení hodiny:

Motivace

FÁZE EVOKACE (8 - 10 minut)

Volné psaní

Učitel napíše na tabuli téma ODPUŠTĚNÍ. Žáci po dobu tří až pěti minut formou volného psaní na papír ve větách psát příběh o odpuštění svůj nebo ze svého okolí, kdo odpustil, či odpuštění sám na sobě pocítil. V následujících pěti minutách jsou k prezentaci svého psaní učitelem vyzváni jen dobrovolně se hlásící se žáci.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (20 minut)

Řízené čtení

Biblický text podobenství O marnotratném synovi zaznamenaný v příloze D 1 je rozdělen do několika částí a učitelem čten nahlas¹⁷⁵ před celou třídou. Po přečtení jednotlivých úseků textu se učitel ve čtení zastavuje, zdůrazňuje obsahový význam jednotlivých částí podobenství, které není skutečné, ale je názorným příkladem, na kterém Pán Ježíš ukazuje jednání Boha. Přijetím syna, který litoval svých hříchů,

¹⁷⁵ Rozdělené role vypravěče, otce i obou synů čtenář rozliší intonací hlasu.

chtěl se polepšit, poznáváme, že jednání Boha, odpouštějícího hříchy a viny je dobrotou a milosrdností nejlepšího Otce.¹⁷⁶

Metoda Ano – Ne

Žáci doplní do pracovního listu úkol 1 - odpovědi do tabulky, zda je výrok pravdivý či nepravdivý. Poté si čtou odpovědi a případnou nesprávnost vyhledají v konkrétní pasáži biblického textu. Vyplní v úkolu 2 vlastnosti otce a syna. Úkol 3 si ponechají za domácí úkol.

FÁZE REFLEXE (15-17 minut)

Hraní rolí – inscenační metoda

Vyprávění o marnotratném synu a dobrém otci je natolik názorné, že si ho mohou žáci zkusit zahrát v krátké scéně. Žákům třídy¹⁷⁷

- Otec
- mladší syn
- starší syn
- pohan z daleké země
- krejčí, zlatník, švec, kuchař, hudebník, tanečník a hodující lidé.

Méně průbojní žáci hrají kulisy (stromy, dům, vepří¹⁷⁸). Každý žák se vžije do role, která mu byla svěřena. Po krátké přípravě příběh zahrají tak, jak ho pochopili. Na závěr společně s učitelem žáci vyhodnotí, jak se v roli cítili.

Scénku lze zakončit slovy svědectví apoštola Pavla, adresovanými poštilým a oblouzeným Galatským: „*Vy všichni jste přece skrze víru syny Božími v Kristu Ježíši.*“ (Ga 3, 26)¹⁷⁹

¹⁷⁶ V mnoha rodinách role pozemského otce není plněna, proto je potřeba postupovat citlivě.

¹⁷⁷ Možno vytvořit i několik skupin a soutěžit o nejlepší scénku, což vyhodnocují sami žáci.

¹⁷⁸ Obsazení žáků do role vepřů vyžaduje učitelovu obezřetnost.

¹⁷⁹ List vlastnoručně dopsal Pavel při třetím misijním působení v roce 52 – 56, pravděpodobně v Efezu.

UKONČENÍ

Modlitba

Dobrý Bože,

Máš pro nás u sebe místo,

I když někdy ani sami

Nedokážeme přát místo sobě i druhým.

Děkujeme Ti.

Máš pro nás štěstí, radost a pokoj,

I když někdy ani sami

Nedokážeme přát štěstí, radost a pokoj

Sobě i druhým.

Děkujeme Ti.

Děkujeme Ti,

Že nejsi Bůh, který trestá, odmítá a vyvolává strach,

Ale Bůh, který s velkou láskou přijímá toho,

Kdo k němu chce přijít.

Děkujeme Ti,

Že se nemusíme bát tebe, ani života.

Amen.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Muroňová, E., Havel, T. C: *Dnes budu tvým hostem: metodika pro přípravu dětí mladšího školního věku ke svátosti smíření a svátosti eucharistie. Podobenství o ztraceném synu a milosrdném otci: Dopis rodičům.* Kartuziánské nakladatelství, Brno 2007. s. 100.

4.5 Světová náboženství

Ročník: devátý

Téma: Světová náboženství

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální

Afektivní cíl: projevit zájem o světová náboženství

Kognitivní cíl: orientace v pojmech a dokázat vyjádřit jejich obsah

Psychomotorický cíl: podílet se na realizaci her o světových náboženstvích

Didaktické pomůcky: formuláře (Přílohy E 1-9), nůžky, pastelky, lepidlo

Použité metody: metoda 635, pexeso, přiřazovací hra, projekt

Průběh a časové rozvržení hodiny:

Učitel vychází ze znalostí, že se žáci již s problematikou světových náboženství setkali v rámci mezipředmětových vazeb v sedmém postupovém ročníku v hodinách dějepisu a občanské výchovy.

FÁZE EVOKACE

Metoda 635

K prověření dosavadních vědomostních žáků o světových náboženstvích se nabízí jedna z možností brainwritingu. Učitel žáky rozdělí do šestičlenných skupin, kdy každý člen skupiny má za úkol navrhnout a do formulářů (Příloha E 1-2) vepsat tři charakteristické pojmy řadící se k tématu uvedených náboženství. Formulář žáci nechávají ve své skupině kolovat v předem stanoveném směru hodinových ručiček s časovou dotací pěti minut. Pokud je počet žáků omezen, pak se formulář přizpůsobí méně početné alternativě velikosti skupin.

Učitel uváží, zda s přihlédnutím k celkovému klimatu třídy, pojme světová náboženství komplexně a bude si žádat vyplňování obou formulářů, či problematiku rozdělí do dvou vyučovacích bloků, kdy v jedné vyučovací jednotce se zaměří jen na monoteistická a v další hodině na polyteistická náboženství.

Při prověřování vědomostní základny žáků lze vycházet z předpokladu, že některý žák bez hlubšího zájmu o religionistiku, klíčová slova některých monoteistických a zejména

polyteistických náboženství nezná, nic ho nenapadá, a proto členovi skupiny po své levici předává formulář předkládané aktivizační metody bez písemného zapojení se do skupinové práce svých aktivnějších a vědomostně vyspělejších spolužáků, což je ve školách jevem běžným.

FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (25 min)

Pexeso (klíčová slova – vysvětlení klíčových slov)

Učitel rozdává mezi žáky do dvojic přílohy E 3-4. Na E 3 jsou do přehledné tabulky uspořádány klíčová slova řadící se ke světovým náboženstvím. Pro usnadnění orientace je tabulka rozdělena na část s pojmy týkajícími se monoteistických a část týkající se polyteistických náboženství. Ještě dříve než se dvojice pustí do stříhání jednotlivých částí pexesa, pak si mohou žáci při pocitech nejistoty z cizojazyčných pojmů práci na doporučení učitele ještě více usnadnit. Učitel může upozornit, že každému klíčovému slovu umístěnému v příslušném řádku a sloupci přísluší stejný řádek, sloupec ve formuláři pojem vysvětlující. Pak si žáci mohou barevně označit (plošně pastelkou, nebo zakroužkovat fixem, či vyznačením shodného symbolu v rožku budoucí hrací karty) sobě příslušné dvojice pexesa a touto aktivní činností si blíže daný pojem fixují do podvědomí. Pak se formuláře rozstříhají, promísí pojmy světových náboženství a hledání příslušných dvojic je tímto snadnější. Je-li vědomostní základna třídy natolik vyspělá, že si náповědu nežadají, pak lze hrací lístky stříhat hned po rozdělení formulářů. Dvojice pexesa lze jak ponechat na hrací aktivity hodin příštích, tak je možno je i slepit a vzájemným obrácením zefektivnit proces vzdělávání se.

FÁZE REFLEXE

Přiřazovací hra

Hrací lístečky po spojení klíčového slova a jeho vysvětlení jsou početně i velikostně shodné s tabulkami aktivizační metody 635 použitými v motivační části hodiny. Lze je tedy beze zbytku přiložit na jednotlivá pole tabulky, byť byla již dříve žáky částečně předvyplněná. Tímto způsobem učitel získává reflexi, zda žáci dokáží rozlišit a umístit pojmy světových náboženství do správných tabulek.

Projekt

Učitel rozdá každému žákovi třídy jednu z příloh stejného písemného obsahu, avšak s jedním z pěti možných symbolů světových náboženství (Příloha E 5-9). Žák bude za domácí úkol na základě informací získaných z dokumentů či dostupných mediálních prostředků zaznamenávat stávající a shromažďovat nová zjištění o tématu. Zadaný symbol určuje, kterému náboženství se žáci budou týmově v následující hodině věnovat, s kým budou spolupracovat a společně na arch papíru vnášet svá zjištění. Do archu skupinky zaznamenají informace, na kterých se při diskuzi žáci sjednotí. Práce žáků se poté kolektivně vyhodnotí, nejlepší zveřejní na viditelném místě ve třídě s požadavkem zastoupení všech světových náboženství.

UKONČENÍ

Modlitba (Žalm 24)

¹ *Davidův, žalm.*

Hospodinova je země se vším, co je na ní,
svět i ti, kdo na něm sídlí.

² To on základ na mořích jí kladl,
pevně jí usadil nad vodními proudy.

³ Kdo vystoupí na Hospodinovu horu?
A kdo stanout smí na jeho svatém místě?

⁴ Ten, kdo má čisté ruce a srdce ryzí,
ten, kdo nezneužije mou duši,
ten, kdo nepřisáhá lstivě.

⁵ Ten dojde požehnání od Hospodina,
spravedlnosti od Boha, své spásy.

⁶ To je pokolení těch, kdo se na jeho *vůli* dotazují.
Ti, kdo hledají tvou tvář, *tot'* Jákob.

⁷ Brány zvedněte výše svá nadpraží,
výše se zvedněte, vchody věčné,
ať může vejít král slávy.

⁸ Kdo to je král slávy?
Hospodin mocný bohatýr,
Hospodin bohatýr v boji.

⁹ Brány zvedněte výše svá nadpraží,
výše se zvedněte, vchody věčné,
ať může vejít král slávy.

¹⁰ Kdo to je král slávy?
Hospodin zástupů,
on je král slávy!“

Amen.

4.6 Svátosti – znamení Boží lásky

Ročník: třetí

Téma: Svátosti – znamení Boží lásky

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problému, komunikativní

Afektivní cíl: uvědomění si viditelnosti znamení Boží lásky

Kognitivní cíl: analýza pojmu svátosti, vysvětlení zvláštních znamení

Psychomotorický cíl: vyjádření se ke svátostem

Didaktické pomůcky: psací potřeby, pracovní list

Použité metody: Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se, práce s textem, vyhledávací hra

Průběh a časové rozvržení hodiny:

Úvod: Motivace

EVOKACE (10 minut)

Učitel rozdělí tabuli na tři sloupce: „Vím, Chci se dozvědět, Dozvěděl jsem se“ a obdobnou tabulku žákům rozdá k tvorbě poznámek v podobě pracovního listu (Příloha F 1).¹⁸¹

Seznámí žáky s tématem svátostí. Žáci přemýšlí, které svátosti znají, která ze zvláštních znamení blízkosti Boha již zažili, či byli svědky Boží pomoci u svých blízkých. Do druhého sloupce žáci samostatně zaznamenávají, co by se o svátostech chtěli dozvědět nového.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU (25 minut)

Žákům jsou rozdány texty uvádějící seznam všech svátostí s popisem, co jednotlivé svátosti přináší. Žáci si tento text přečtou, zapíší si nové poznatky do třetího sloupce tak, aby řádek s otázkou z druhého sloupce odpovídal odpověď z třetího sloupce.

¹⁸¹ Počet ohraničených polí v tabulce vypovídá o počtu svátostí, na což je možno žáky upozornit.

REFLEXE (10 minut)

Žáci porovnávají společně s učitelem nově nabitě znalosti o viditelných znameních Boží lásky se znalostmi, které měli o svátostech před čtením textu. Poté si vypracují vyhledávací hru s objevováním a uspořádáváním plodů Ducha Svatého¹⁸².

Učitel žákům vypráví, jaké on sám přijal svátosti, jak se na ně těšil. Své zážitky může případně doplnit o ukázkou vlastních fotografií.

UKONČENÍ

Modlitba

K Srdci Tvému se utíkáme, Ježíši, Božský Spasiteli!

Našimi hříchy rač se neodrazovat, ó Pane Svatý!

Ale ode všech zlých skutků rač nás vždycky vysvobozovat,

Bože milostivý a nejmilosrdnější.

Ó dobrý Ježíši, Spasiteli drahý, Božský Prostředníku,
jediná naše záchrano!

V Tvém srdci rač nás omýt,

k Srdci Tvému rač nás přitulit,

ve Tvém Srdci rač nás zachovat.

Amen.

¹⁸² Vyhledávací hra je inspirována z pramene Smahel, R., Trochtová L. *Katechetické hry pro děti a mládež*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1998, s. 75.

Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zmapovat aktivizační metody a vytvořit náměty pro výuku náboženství na základních školách, ve které by tyto metody měly zastoupení. Byla řešena jak na úrovni teoretické, tak praktické. Teoretická část se zaměřila na výukové metody obecně, podala ucelený přehled klasifikace výukových metod, kritérií, organizačních forem, vzdělávacích obsahů, témat a výukových cílů. Byla uvedena specifika pro výuku a použití výukových metod pro náboženství na základní škole.

Jádro teoretické části bakalářské práce tvořily vybrané aktivizační metody uspořádané do třífázového modelu učení. Teoretické poznatky o aktivizačních metodách a specifikaci výuky náboženství byly následně zpracovány do šesti konkrétních ukázkových vyučovacích hodin.

Pro nepřehledné množství existujících inovačních metod, kdy některé z nich mají i slabší stránky pro organizaci, časovou a prostorovou nedostatečnost bylo důsledně zvažováno, které metody pro výuku zvolit, jak často je používat, jakým způsobem kombinovat v podmínkách, které mu škola působnosti a pedagogické zkušenosti nabízí.

Pestré výukové metody jsou velmi důležitým prvkem motivace. Tvoří základ pro zapojení žáků do smysluplné školní práce. Pokud chceme mít aktivně pracující třídu, musíme žákům předkládat nabídku praktických pestrých a zábavných aktivit. Pak pro učitele pracuje efekt novosti a dobrý pocit z toho, že dělá věci, které ho baví. Tím, že se žákům nabízí pestré a zábavné aktivity, zlepšuje se vztah dětí k předmětu i k osobě učitele samotného. Třídní klima totiž tvoří historie vztahu mezi učitelem a žáky a celistvý pohled žáků na výuku daného učitele. To vše se s určitostí týká jak výuky náboženství s přihlédnutím na estetickou a etickou dimenzi eschatologických témat, ale i výuky jakéhokoliv předmětu jiného.

Dnešní doba je výzvou pro všechny učitele, aby přes všechny těžkosti zkoušeli použít tolik vyučovacích metod, kolik zvládnou do výuky zařadit a používali takové přístupy a metody v prostředí tříd, které žákům pomohou aktivizovat a připravit se na další život ve společnosti.

Seznam literatury

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih): český ekumenický překlad. 16., (7. opr.) vyd. Praha: Česká biblická společnost, 2008, 1387 s. ISBN 978-80-85810-80-6.

Čapek, R. *Moderní didaktika - Lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada, 2015, 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

Feiner, F., Schrettle, A. *Utvářet život. Učebnice náboženství pro 8. třídu.* Praha: Portál, 1993, 100 s. ISBN 80-85282-68-2.

Grecmanová, H.; Urbanovská E.; Novotný P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* Olomouc: Hanex, 2000, 160 s. ISBN 80-85783-28-2.

Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP.* Olomouc: Hanex, 2007, 180 s. ISBN 80-85783-73-8.

Horák, F. *Aktivizující didaktické metody.* Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991, 101 s. ISBN neuvedeno.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

Klooster, D. *Co je kritické myšlení? Kritické listy: občasník pro kritické myšlení.* Praha: Kritické myšlení [online]. 2000, č. 1-2 [cit. 2018-03-24]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

Kotrba, T.; Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Barrister&Principal, 2007, 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

Kotrba, T., Lacina, L. *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga.* 2. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2011, 188 s. ISBN 978-80-87474-341.

Košťálová, H. Steelová, J. *Jak byl vyvinut třífázový model učení.* Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, 2002, (9). ISSN 1214-5823.

Kulič, V. *Psychologie řízeného učení.* Praha: Academia, 1992, 188 s. ISBN 80-200-0447-5.

- Laudátová, M., Vido, R. *Současná česká religiozita v generační perspektivě*. Sociální studia, Brno: Fakulta sociálních studií MU v Brně, 2010, roč. 7, č. 4, s. 37-61. ISSN 1214-813X.
- Listina základních práv a svobod [online]. 16. prosince 1992 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- Malá schola, *Modrá hosana II.* [online]. [cit. 2018-03-24]. Dostupné z http://schola.wi.cz/index.php?act=Hosana/02_modra2
- Maňák, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- Maňák, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998, 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- Maňák, J.; Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- Mléčková, M; Svobodová L.; Špačková M; *Bůh k nám přichází. Učebnice katolického náboženství pro 3. třídu*. Portál, 2010, 96 s. ISBN: 978-80-7367-830-2
- Muchová, L.: *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, 245 s. ISBN neuváděno.
- Muchová, L. *Cíle a cesty: metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1996, 138 s. ISBN neuváděno.
- Muchová, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005, 37 s. ISBN 80-901943-7-0.
- Muchová, L. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství. Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum s. r. o., 2016, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5.
- Muroňová, E.: *Rosteme ve víře*. Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 7. třídu ZŠ. Kartuziánské nakladatelství, Brno 2006, 193 s. ISBN 80-8695-305-X.

- Muroňová, E., Havel, T. C: *Dnes budu tvým hostem: metodika pro přípravu dětí mladšího školního věku ke svátosti smíření a svátosti eucharistie*. Kartuziánské nakladatelství Brno, 2007, 222 s. ISBN 80-86-953-08-4.
- Muroňová, E., Muchová, L.: *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy (pro nepovinný předmět náboženství v základních školách.)* Česká biskupská konference Praha, 2004, 168 s. ISBN 80-239-9578-2.
- Muroňová, E., Muchová, L.: *Utvářet život. Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 8. třídu ZŠ*. Kartuziánské nakladatelství Brno, 2009, 235 s. ISBN 978-80-86953-47-2.
- Obst, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: UP v Olomouci, 2006, 195 s. ISBN 80-244-1360-4.
- Ouroda, S. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2000, 117 s. ISBN 80-7157-477-5.
- Pasch, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, 426 s. ISBN 80-7178-127-4.
- Petrosillo P.: *Křesťanství od A do Z*. Karmelitánské nakladatelství, s. r. o., Kostelní Vydří 1998, 233s. ISBN 80-7192-365-6.
- Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, 384 s. ISBN 80-7178-070-7.
- Průcha, J. – Walterová E. – Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- Rutová, N. *Respekt neboli. Volné psaní* [online]. [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>
- Sitná, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál. 2013, 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- Schmid, Hans. *Die Kunst des Unterrichtens: Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*. Kösel-Verlag, 1997, 283 s. ISBN 3-466-36483-3.
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Steelová, J. L.; Meredith, K. S.; Temple, C; Walter, S.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručky programu RWCT*. Praha: o. s. Kritické myšlení. 2007.

Švec, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

Tomková, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 97880-7290-315-3.

Trochtová, L., Zehnalová J., *Úvod do didaktických a katechetických metod*. [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <https://anzdoc.com/1-vyuovaci-metody-uvod-do-didaktickych-a-katechetickych-meto.html>

Urbanovská, E. *Sociální a pedagogická psychologie*. Učební texty k distančnímu vzdělávání. Olomouc: VUP, 2006. 97 s. ISBN 80-244-1410-4.

Smahel, Rudolf. *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. 2. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1997, 133 s.

Smahel, R., Trochtová L. *Katechetické hry pro děti a mládež*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1998, 192 s. ISBN 80-238-4101-7.

Špačková, M., Mléčková M., Svobodová L. *Bůh k nám přichází*. Učebnice katolického náboženství pro 3. třídu. 3. vyd. Česká biskupská konference, Praha 2007, 93 s. ISBN 978-80-7367-830-2.

Zákon o pedagogických pracovnících. Zákon č. 563/2004 Sb. v účinném znění ke dni 1. září 2012. [online]. © 2013 – 2018 MŠMT [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Žák, V. *Metody a formy výuky*. *Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 27 s. ISBN 978-80-87063-61-3.

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Bloomova taxonomie podle kritéria poznávací náročnosti

Tabulka 2 - Téma, cíle a obsahy pro první stupeň dle osnovy náboženské výchovy

Tabulka 3 - Téma, cíle a obsahy pro druhý stupeň dle osnovy náboženské výchovy

Tabulka 4 - Plánování vyučovací hodiny zaměřené na rozvoj kritického myšlení

Tabulka 5 - Metodický list vyučovací hodiny s využitím aktivizačních metod

Tabulka 1 Bloomova taxonomie podle kritéria poznávací náročnosti (vlastní tvorba)¹⁸³

cílová kategorie (úroveň osvojení)	aktivní slovesa pro vymezení cílů
<p>1. ZNALOST – ZNOVUVYBAVENÍ</p> <p>znalostí a jejich reprodukce termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace</p>	<p><u>definovat</u>, doplnit, napsat, opakovat, popsat, pojmenovat, popsat, <u>přiřadit</u>, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit</p>
<p>2. POCHOPENÍ – POROZUMĚNÍ</p> <p>překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)</p>	<p><u>dokázat</u>, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, <u>převést</u>, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit</p>
<p>3. APLIKACE</p> <p>transfer učení do nové situace pro žáka použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)</p>	<p><u>aplikovat</u>, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout plánovat, <u>použít</u>, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet</p>
<p>4. ANALÝZA</p> <p>schopnost rozlišit významné údaje od méně významných - rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a stanovení jejich hierarchií vztahů a interakce mezi prvky</p>	<p><u>analyzovat</u>, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat</p>
<p>5. SYNTÉZA</p> <p>Schopnost žáka skládat prvky v celek, umět vyhledávat části z různých pramenů (ucelené sdělení, plán nebo řada operací nutných k vytvoření díla nebo jeho projektu)</p>	<p><u>kategorizovat</u>, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, syntetizovat, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry</p>
<p>6. HODNOCENÍ</p> <p>schopnost posoudit hodnotu myšlenek, materiálů, podkladů, způsobů řešení a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou navržena žákem</p>	<p><u>argumentovat</u>, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, <u>prověřit</u>, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit</p>

¹⁸³ Srov. Muchová, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005, s. 17-18.

Tabulka 2 Téma, cíle a obsahy pro první stupeň základní školy (vlastní tvorba)¹⁸⁴

třída	Téma	Cíle	základní modlitby	Symbol
1.	BŮH MĚ MÁ RÁD JSEM S TEBOU rozvoj pozitivního vnímání světa, schopnost důvěřovat, slavit, liturgický rok	Dítě se učí s důvěrou prožívat události liturgického roku ve společenství církve.	OTČE NÁŠ, ZDRÁVAS MARIA	DAR
2.	POZNÁVÁME BOŽÍ LÁSKU řád stvoření, dějiny spásy	Dítě má poznávat, jak Bůh působí v dějinách spásy.	APOŠTOLSKÉ VYZNÁNÍ VÍRY	KŘÍŽ
3.	BŮH K NÁM PŘICHÁZÍ příprava k svátostem	Dítě se má disponovat k přijetí svátosti smíření a svátosti eucharistie.	DESATERO	CHLÉB VÍNO
4.	BŮH NÁS VEDE S TEBOU NA CESTĚ společenství, liturgie mše svaté s důrazem na společenství	Dítě má prohloubit prožívání přijatých svátosti a poznávat své místo ve farnosti a v práci pro druhé.	BLAHOSLA- VENSTVÍ	CESTA
5.	BŮH NÁS VOLÁ SPOLEČNĚ VYTVÁŘÍME BOŽÍ KRÁLOVSTVÍ víra jako odpověď člověka na Boží volání, svátosti	Dítě má poznávat víru jako schopnost odpovídat na životní výzvy následováním příkladu Ježíše Krista, životem ve společenství církve, spoluvytváření světa.	APOŠTOLSKÉ VYZNÁNÍ VÍRY	DŮM

¹⁸⁴ Srov. Muroňová, E., Muchová, L.: *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy (pro nepovinný předmět náboženství v základních školách.)* Česká biskupská konference Praha, 2004, s. 12.

Tabulka 3 Téma, cíle a obsahy pro druhý stupeň základní školy (vlastní tvorba)¹⁸⁵

třída	Téma	Cíle	Symbol
6.	SPOLEČNĚ OBJEVUJEME VÍRU (VĚŘÍM) systematizace znalosti základních oblastí křesťanské víry 1. stupně, příprava k prohlubování (základní modlitby, liturgický rok, dějiny spásy)	Dítě má rozvíjet svou osobnost ve světovém zakotvení, v Bohu, vztahy k druhým lidem. Má získat přehled o křesťanské víře.	KRUH
7.	ROSTEME VE VÍŘE-SVÁTOSTI prohloubení ctností lásky, naděje, víry a prohloubit schopnosti vidět za viditelným světem Boží svět, vstup do vztahu s Bohem, prohloubení prožívání svátostí (spoluzodpovědnost, práce s biblí zpráva o stvoření, literární styly, svátosti, Vánoce, Velikonoce, přijetí Ježíšova údělu chudoby, bolesti. Eucharistie, biřmování, liturgie mše svaté, slovo, materie	Dítě se má učit základním prvkům komunikace, vidět Boží svět a vstoupit s ním do vztahu. Má prohloubit své chápání a prožívání svátostí ve společenství církve a svou víru, naději a lásku.	STROM
8.	UTVÁŘET ŽIVOT (MORÁLKA) formování svědomí, učení vidět v Desateru křesťanské naplnění, Boží království jako to, co dává smysl úsilí o mravnost (výchova svědomí, Desatero, jeho naplnění v ideálu křesťanské lásky, svátost smíření, Boží království)	Dítě se učí stát před Bohem s pozitivními i negativními stránkami vlastní osobnosti, prožívá hodnotu odpuštění, smíření Boha. Prohlubuje citlivost svědomí, poznává principy mravnosti, připrav k uskutečňování.	DUHA MOST
9.	VĚŘIT A ŽÍT ukázat obraznost biblické výpovědi na existenciální otázky člověka, vést k pochopení jiných světových náboženství a k toleranci vůči nim (křesťanský smysl utrpení, světová náboženství, ekumenismus, formy křesťanské spirituality)	Mladý člověk se má učit klást si existenciální otázky a neztrácet chuť hledat náboženskou odpověď. Má disponovat k udržení si a obhájení důvodů naděje křesťanské tváří v tvář pluralitě současného světa.	DVEŘE

¹⁸⁵ Srov. Muroňová, E., Muchová, L.: *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy (pro nepovinný předmět náboženství v základních školách.)* Česká biskupská konference Praha, 2004, s. 13.

Tabulka 4 Plánování vyučovací hodiny na rozvoj kritického myšlení (vlastní tvorba)¹⁸⁶

fáze před hodinou	kladené otázky
MOTIVACE	Proč je právě toto téma tak významné? Jak souvisí s tím, co učitel žáky již naučil a co je bude učit? Jaké příležitosti ke kritickému myšlení se nabízí?
CÍLE	Co konkrétního se žáci naučí a čemu porozumí? Jak žáci naloží s novými poznatky, k čemu je využijí?
NEZBYTNÉ PŘEDCHOZÍ ZNALOSTI A DOVEDNOSTI	Co musí žáci předem vědět a umět, aby plánovaná vyučovací hodina měla pro ně smysl?
HODNOCENÍ	Jaké získáme důkazy, že se žáci něčemu naučili?
TÝMOVÁNÍ	Do jakých skupin budou žáci rozděleni?
fáze vlastní hodiny	
EVOKACE	Jak žáky povedu k tomu, aby formulovali otázky a sami si stanovili cíle učení? Jak zjistím jejich dosavadní znalosti o tématu?
UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU	Jakým způsobem budou žáci zkoumat téma vyučovací hodiny, její obsah? Jak budou sledovat, zda a jak obsahu rozumí?
REFLEXE	Jak žáci použijí obsah a smysl toho, co se ve vyučovací hodině naučili? Jakým způsobem docílím, aby uvažovali o tom, co nového se dozvěděli, aby hledali odpovědi na otázky, které po hodině zůstaly nezodpovězené a aby řešili to, co jim není jasné?
ZÁVĚR	K jakým závěrům bychom na konci hodiny měli dospět? Jaká míra vyřešení předložených problémů je žádoucí? (Do jaké míry je žádoucí vyřešit společně předložené problémy?)
fáze po hodině	
DALŠÍ VÝSLEDKY	Jaké další učení může tato vyučovací hodina vyprovokovat? Co by měli žáci zvládat, když projdou učebním celkem, jehož součástí je i nyní plánovaná hodina?

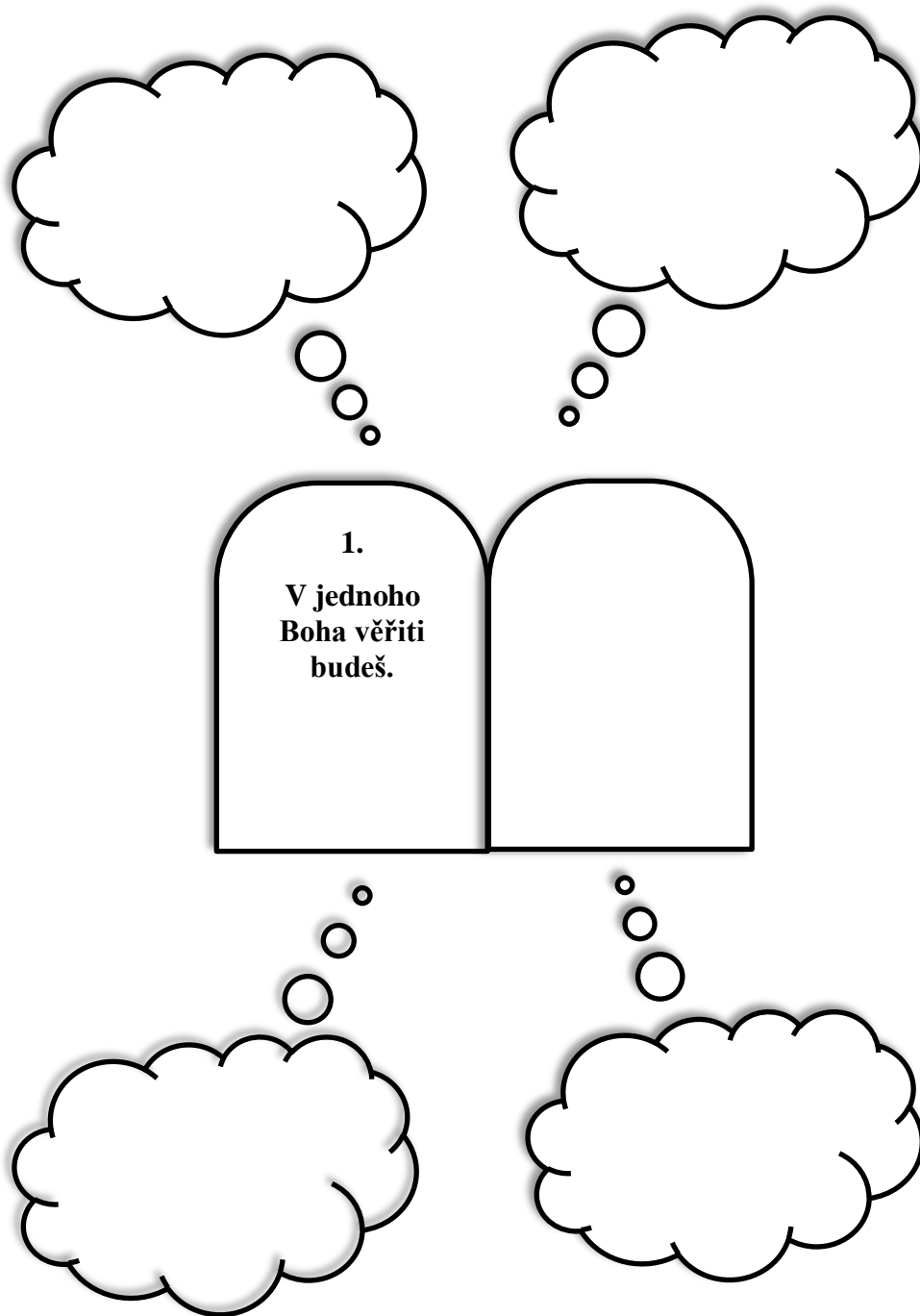
¹⁸⁶ Srov. Steelová, J. L.; Meredith, K. S.; Temple, C; Walter, S.: *Kritické myšlení napříč osnovami - Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručky programu RWCT*. Praha: o. s. Kritické myšlení. 2007, s. 3-4.

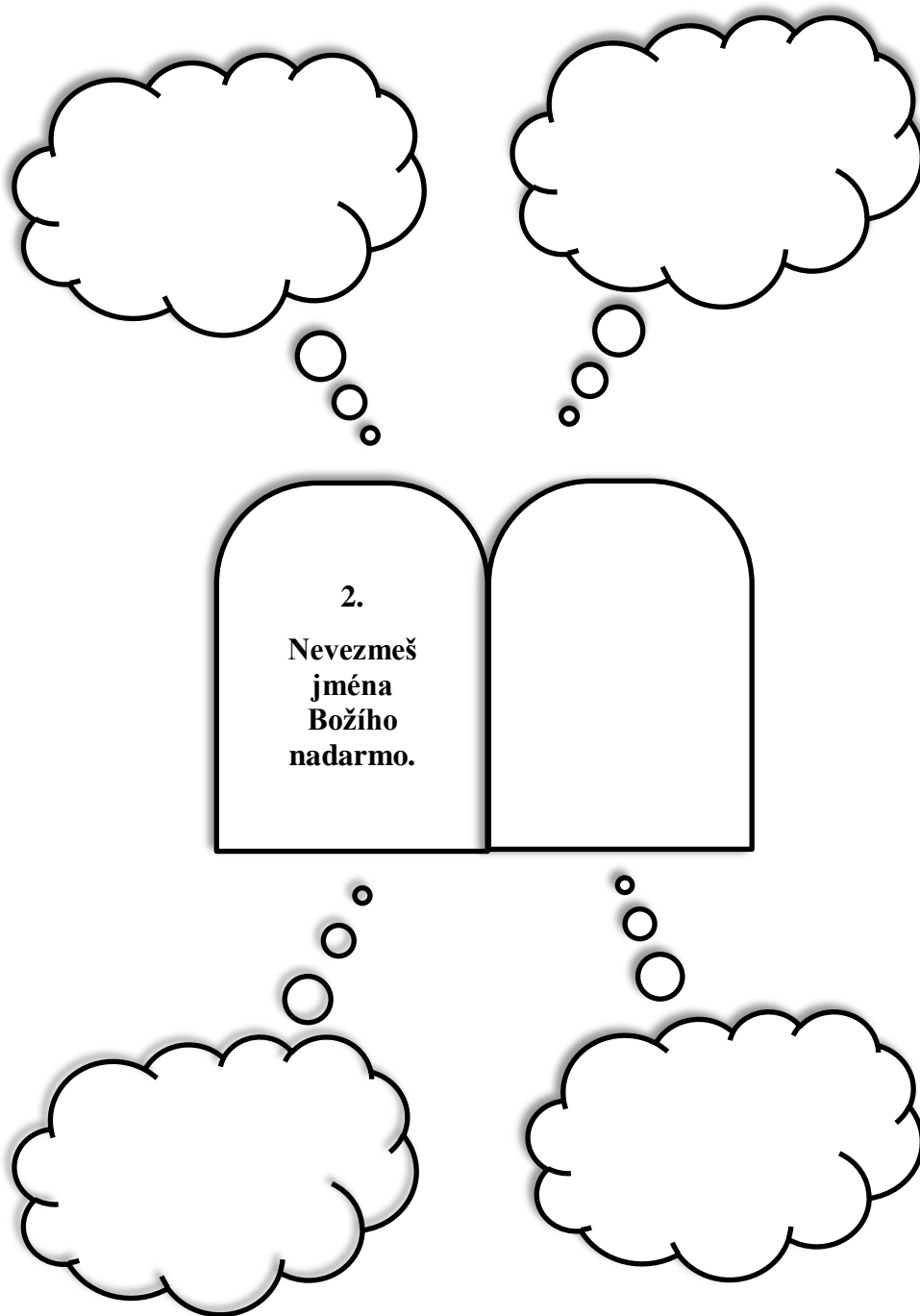
Tabulka 5 Metodický list hodiny s využitím aktivizačních metod (vlastní tvorba)

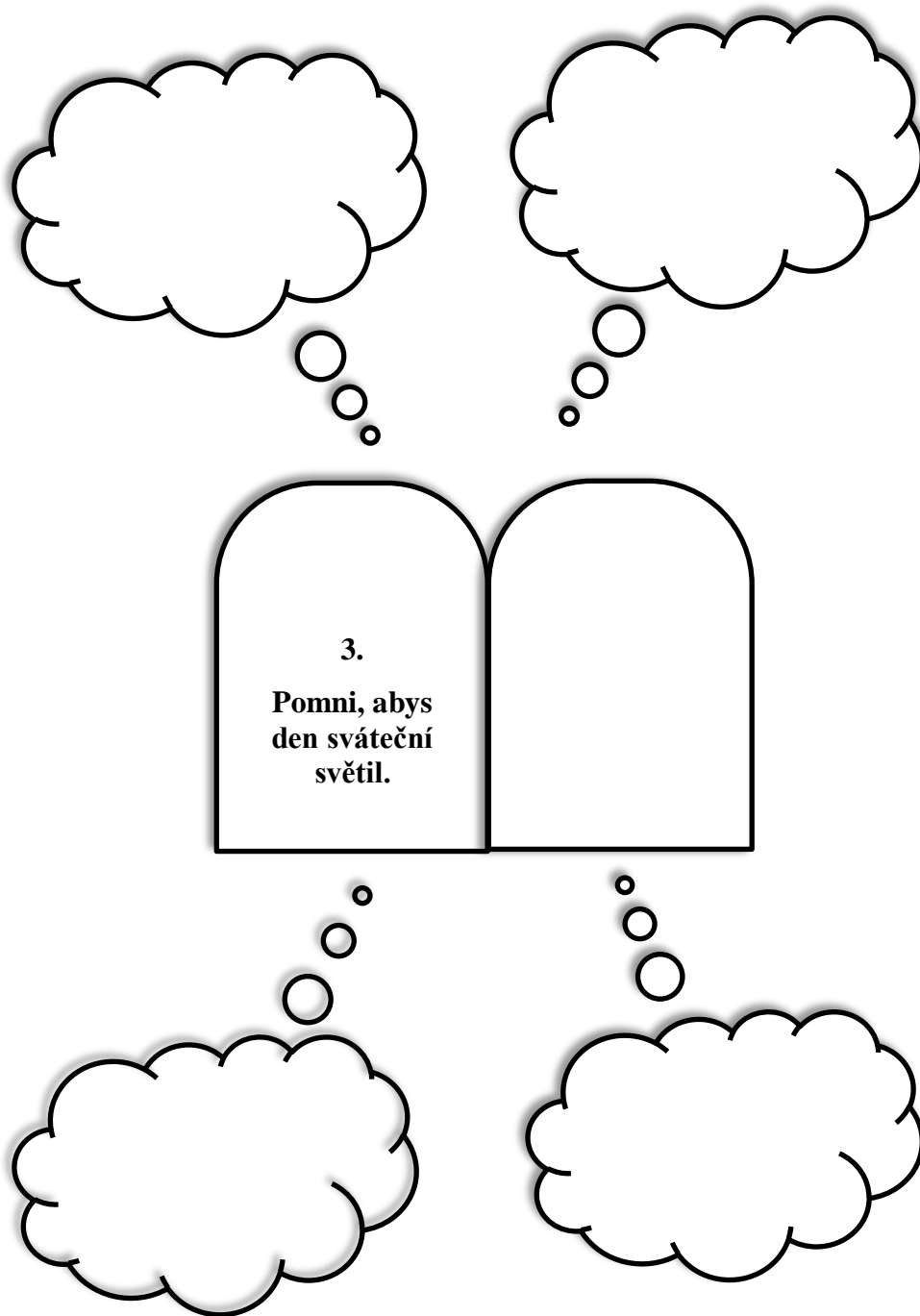
Ročník:
Téma:
Rozvíjející klíčové kompetence:
Afektivní cíl: Kognitivní cíl: Psychomotorický cíl:
Didaktické pomůcky:
Průběh a časové rozvržení hodiny: Úvod: naladění pro upoutání pozornosti žáků, krátká modlitba. Motivace: (vybavení si, co je již známo, aktivizace učícího se). FÁZE EVOKACE Hlavní část: FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU Závěr: FÁZE REFLEXE (fixace) Ukončení: MODLITBA

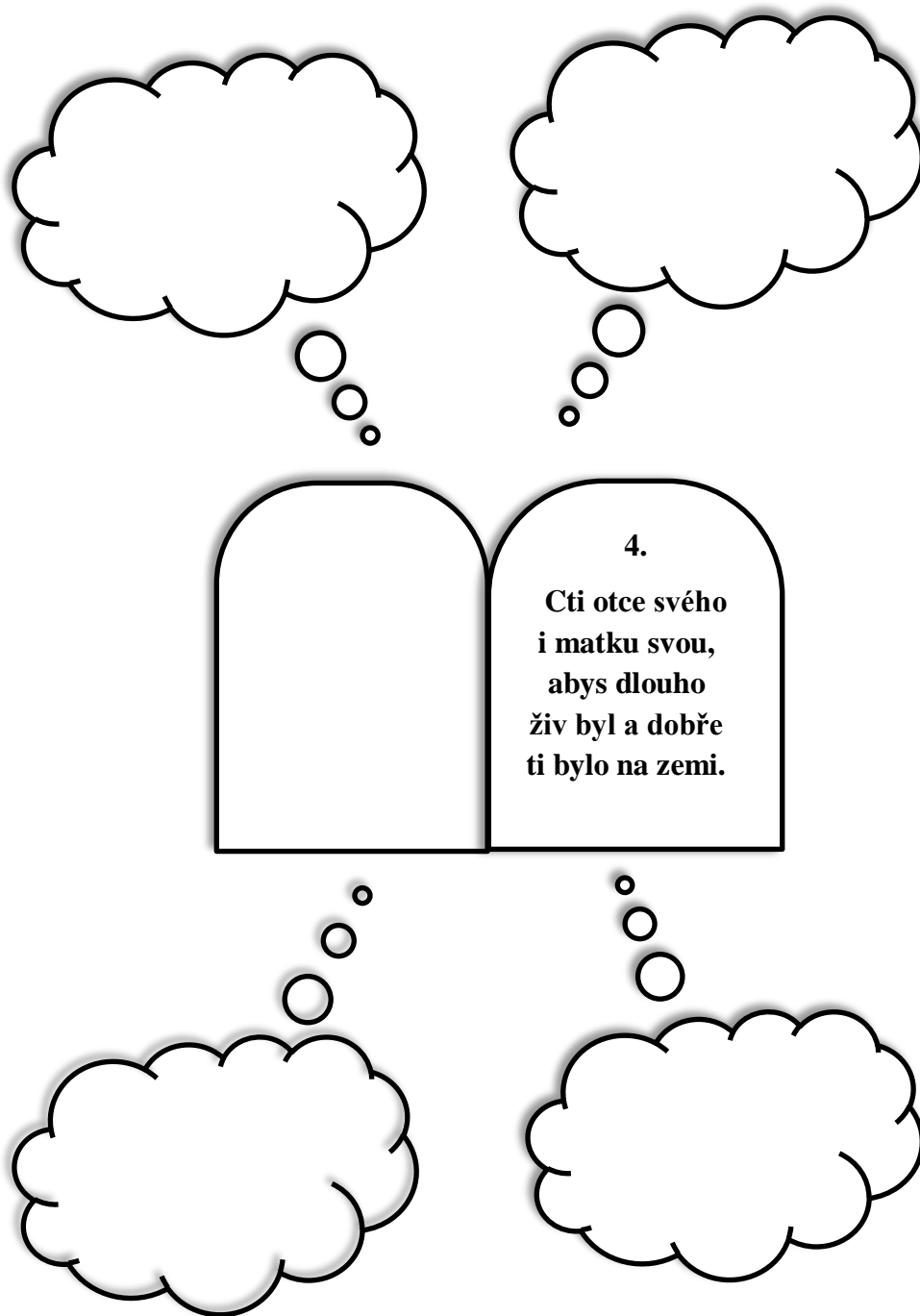
Seznam příloh

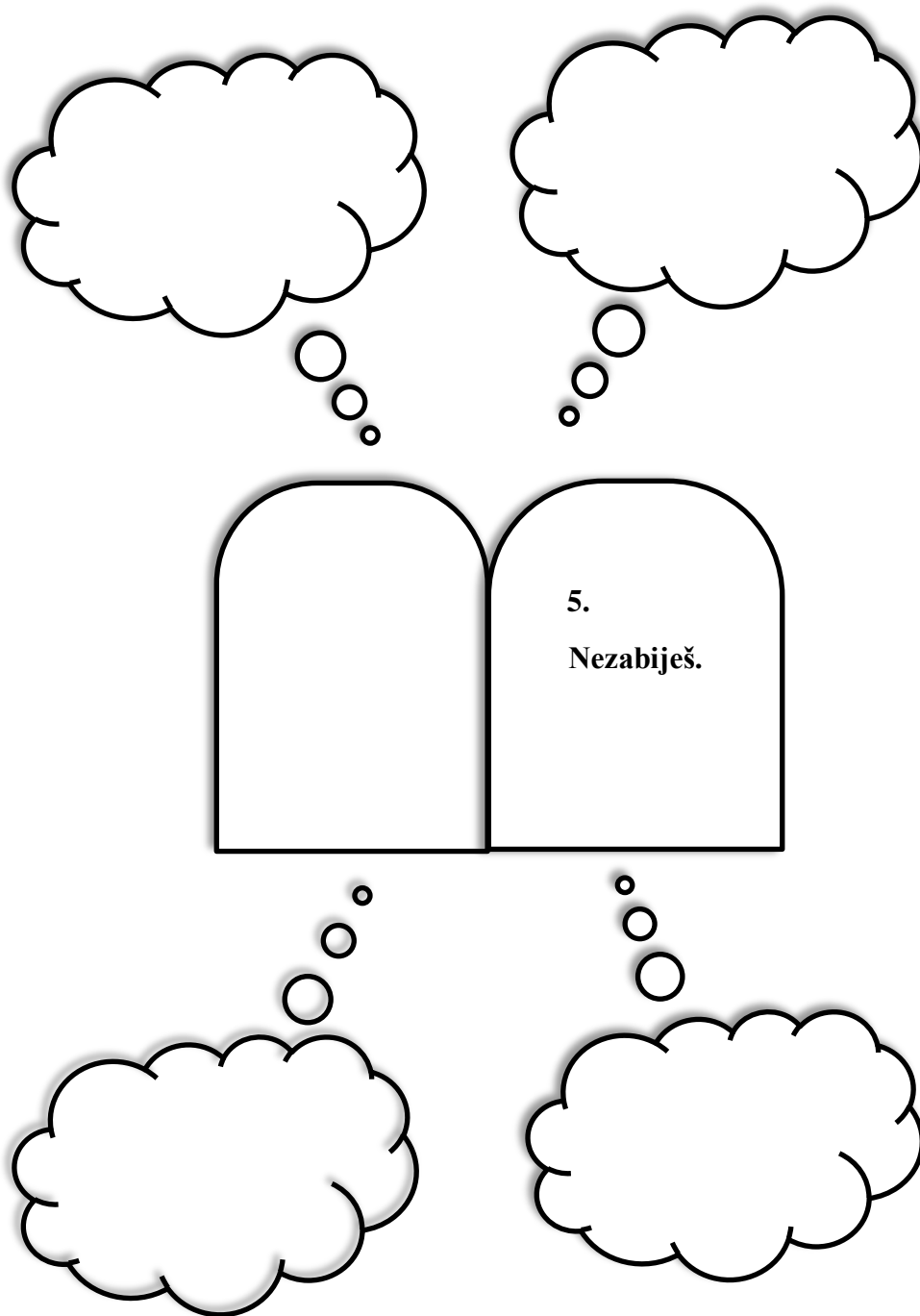
- Příloha A 1 – Mentální mapa: Bůh (první přikázání)
- Příloha A 2 – Mentální mapa: Boží jméno a Boží věci (druhé přikázání)
- Příloha A 3 – Mentální mapa: Neděle není všední den (třetí přikázání)
- Příloha A 4 – Mentální mapa: Rodina (čtvrté přikázání)
- Příloha A 5 – Mentální mapa: Život a zdraví (páté přikázání)
- Příloha A 6 – Mentální mapa: Čisté srdce (šesté a deváté přikázání)
- Příloha A 7 – Mentální mapa: Lepší je dávat než brát (sedmé a desáté přikázání)
- Příloha A 8 – Mentální mapa: Lidské slovo (osmé přikázání)
- Příloha A 9 – Biblický text: Desatero Ex (19,25-20,17)
- Příloha A10 – Pracovní list: Desatero
- Příloha A11 – Klíčová slova k myšlenkovým mapám
- Příloha B 1 – Pracovní list: Dnes budu Tvým hostem
- Příloha B 2 – Hosana č. 277: „Zacheus“
- Příloha C 1 – Biblický text: Kain a Ábel Gn (4,1-15), Kázání v Nazaretě Lk (4,16-30)
- Příloha C 2 – Pracovní list: Konflikt
- Příloha D 1 – Biblický text - Evangelium podle Lukáše (15, 11-32)
- Příloha D 2 – Pracovní list: Bůh nás miluje, proto nám odpouští
- Příloha E 1 – Metoda 635: Světová monoteistická náboženství
- Příloha E 2 – Metoda 635: Světová polyteistická náboženství
- Příloha E 3 – Klíčová slova pro světová náboženství
- Příloha E 4 – Vysvětlení klíčových slov pro světová náboženství
- Příloha E 5 – Osnova pro projekt: Odpověď ve světových náboženstvích (judaismus)
- Příloha E 6 – Osnova pro projekt: Odpověď ve světových náboženstvích (křesťanství)
- Příloha E 7 – Osnova pro projekt: Odpověď ve světových náboženstvích (islám)
- Příloha E 8 – Osnova pro projekt: Odpověď ve světových náboženstvích (budhismus)
- Příloha E 9 – Osnova pro projekt: Odpověď ve světových náboženstvích (hinduismus)
- Příloha F 1 – Pracovní list: Svátosti – znamení Boží lásky
- Příloha F 2 – Učební text o svátostech
- Příloha F 3 – Didaktická hra: Plody Ducha Svatého

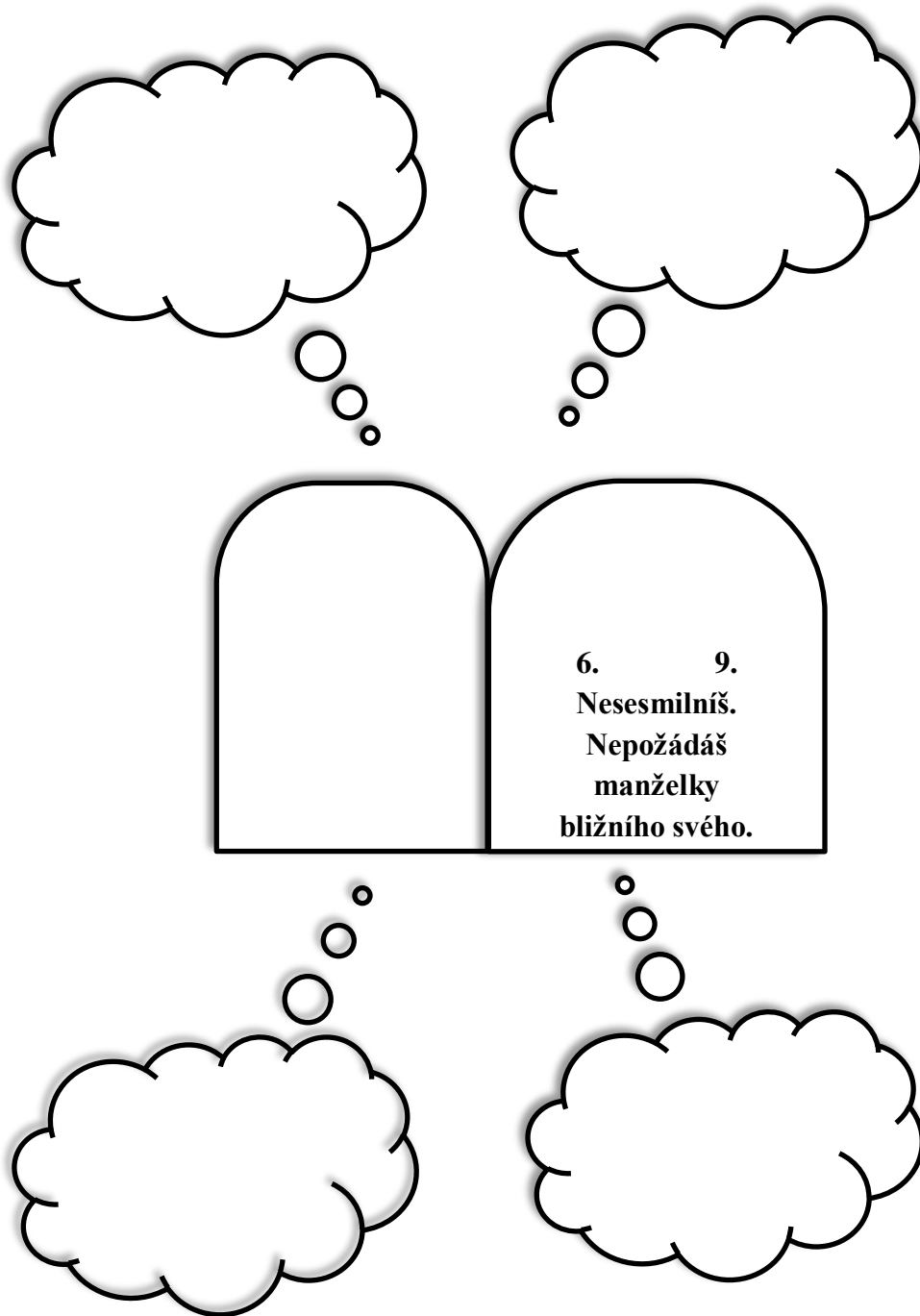


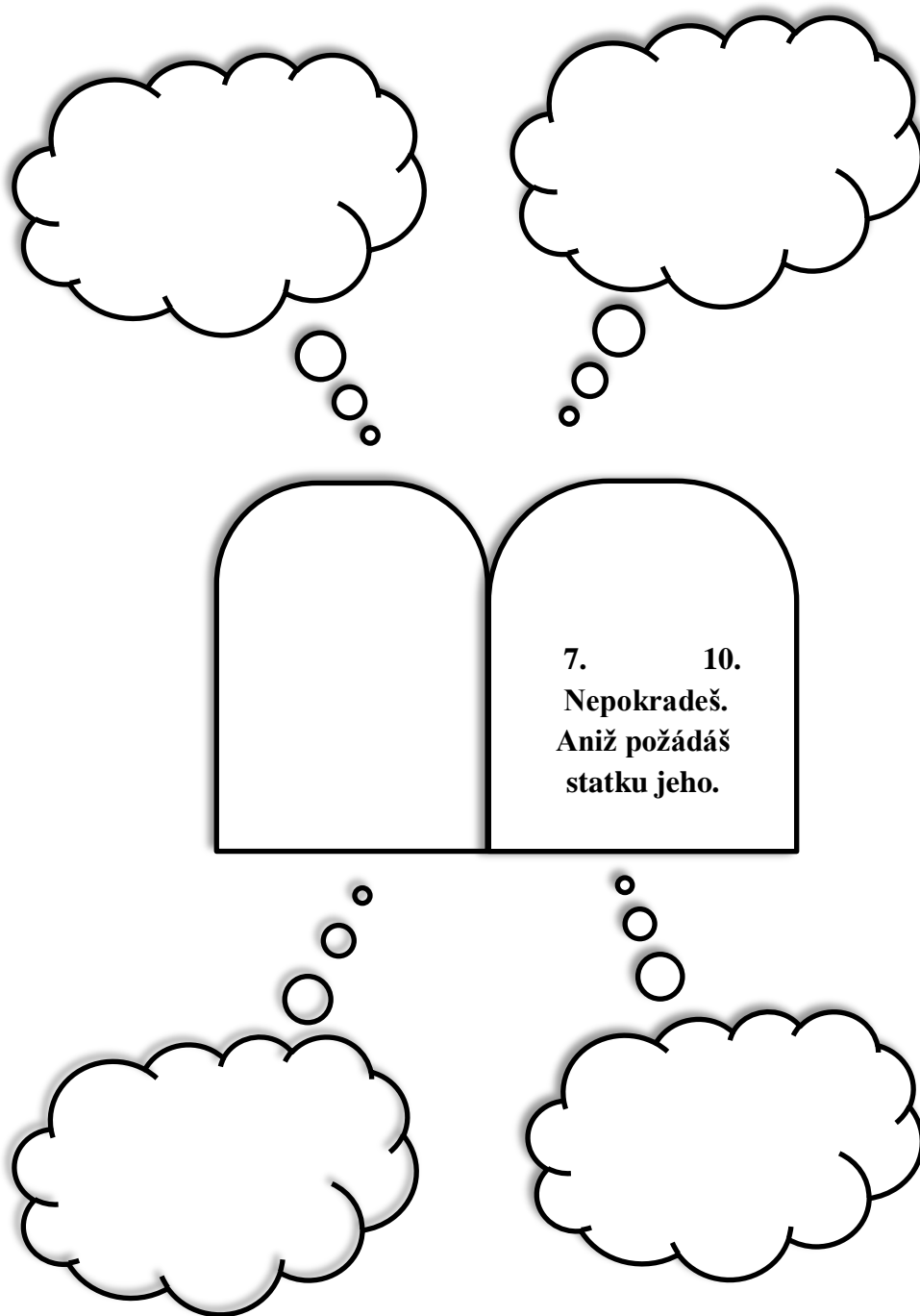


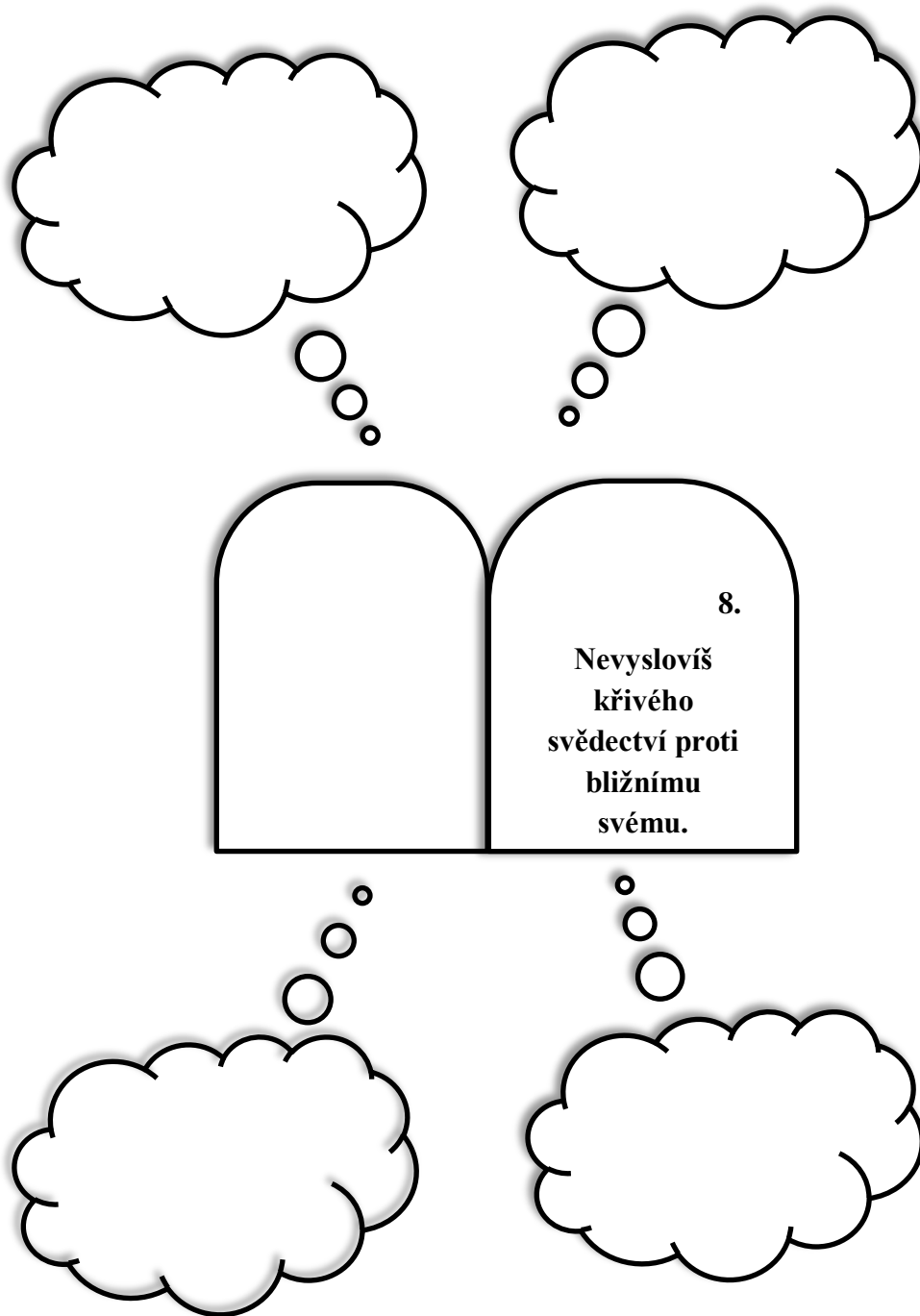












Příloha A 9 - Desatero dle biblické knihy Exodus - Ex (19,25 – 20,17)

Mojžíš tedy sestoupil k lidu a řekl jim to. Bůh vyhlásil všechna tato přikázání:

„Já jsem Hospodin, tvůj Bůh; já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví. Nebudeš mít jiného boha mimo mne. Nezobrazíš si Boha zpodoběním něčeho, co je nahoře na nebi, dole na zemi nebo ve vodách pod zemí. Nebudeš se ničemu takovému klanět ani tomu sloužit. Já jsem Hospodin, tvůj Bůh, Bůh žárlivě milující. Stíhám vinu otců na synech do třetího i čtvrtého pokolení těch, kteří mě nenávidí, ale prokazují milosrdenství tisícům pokolení těch, kteří mě milují a má přikázání zachovávají.“

✂.....

„Nezneužiješ jména Hospodina, svého Boha. Hospodin nenechá bez trestu toho, kdo by jeho jména zneužíval.“

✂.....

„Pamatuj na den odpočinku, že ti má být svatý. Šest dní budeš pracovat a dělat všechnu svou práci. Ale sedmý den je den odpočnutí Hospodina, tvého Boha. Nebudeš dělat žádnou práci ani ty ani tvůj syn a tvá dcera ani tvůj otrok a tvá otrokyně ani tvé dobytče ani tvůj host, který žije v tvých branách. V šesti dnech učinil Hospodin nebe i zemi, moře a všechno, co je v nich, a sedmého dne odpočinul. Proto požehnal Hospodin den odpočinku a oddělil jej jako svatý.“

✂.....

„Cti svého otce i matku, abys byl dlouho živ na zemi, kterou ti dává Hospodin, tvůj Bůh.“

✂.....

„Nezabiješ.“

✂.....

„Nesesmilníš.“

✂.....

„Nepokradeš.“

✂.....

„Nevydáš proti svému bližnímu křivé svědectví.“

✂.....

„Nebudeš dychtit po domě svého bližního. Nebudeš dychtit po ženě svého bližního“

✂.....

„Ani po jeho otroku ani po jeho otrokyni ani po jeho býku ani po jeho oslu, vůbec po ničem, co patří tvému bližnímu.“

Úkol 1

Doplň text věty z 5. knihy Mojžíšovi – (Deuteronomium 5, 6):

„Já jsem _____, tvůj _____, já jsem tě vyvedl z _____ země, z domu otroctví. Daroval jsem ti _____, buď svobodný.“

Úkol 2

Doplň nedokončené věty:

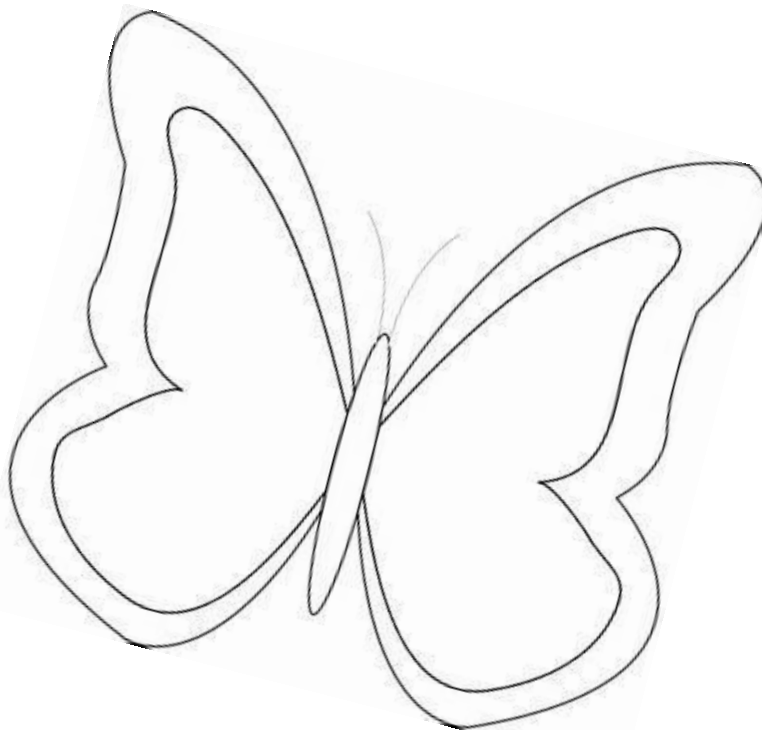
Bůh osvobodil Izraelity bez jejich _____.

Osvobodil je od _____.

Svoboda je _____.

Úkol 3

Vepiš do křídel motýla text Desatera jako do dvou desek a vymaluj dle svých představ.



Desatero – svoboda osvobozených

Proč Desatero? Za Desaterem stojí autorita samého Boha. Desatero člověka osvobozuje od zla a hříchu, aby byl svobodný pro život. Příkázání Desatera by měla být přirozenou součástí každé smlouvy, která chce zaručit lidem společný život ve svobodě.

Příloha A 11 – Desatero: klíčová slova k myšlenkovým mapám

DŮVĚRA	LÁSKA	PODĚKOVÁNÍ
PROSBA	ROZMLUVA	CHVÁLA
ÚCTA KE KŘÍŽI	ÚCTA K OBRAZŮM	ÚCTA KE JMÉNU
MŠE SVATÁ	NEDĚLE	SVÁTEK
ODPOČINEK	MODLITBA	POMOC
SLUŠNOST	POSLUCH	BITÍ
NEPŘÁTELSTVÍ	DRZOST	HÁDKA
RISK ZDRAVÍ	HNĚV	VĚRNOST
MANŽELSTVÍ	UBLIŽOVÁNÍ	STYDLIVOST
ZÁVIST	ČISTOTA	CHAMTIVOST
KRÁDEŽ	LAKOTA	ŽALOVÁNÍ
POMLUVA	LHANÍ	PŘEKRUCOVÁNÍ

Příloha B 1 – Pracovní list: Dnes budu Tvým hostem

Úkol 1

Vytvoř pětílístek:

- | 1. řádek: TÉMA (podstatné jméno) | HŘÍŠNÍK |
|--|---------|
| 2. řádek: POPIS dvě slova (přídavná jména) | ----- |
| 3. řádek: DĚJOVÁ SLOŽKA (slovesa) | ----- |
| 4. řádek: POCIT (krátká věta bez slovesa) | ----- |
| 5. řádek: SYNONYMUM tématu | ----- |

Úkol 2

Doplň poslední slovo ve větách:

Dnes přišlo spasení do tohoto _____.

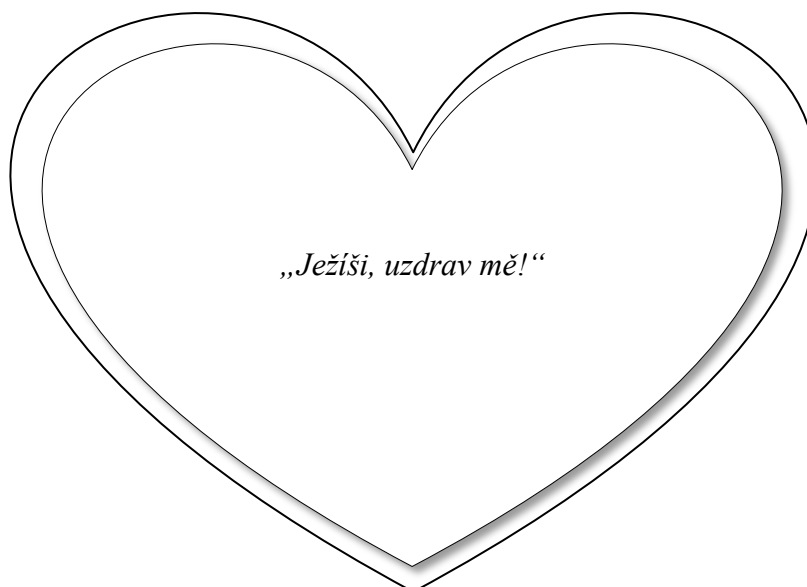
Dnes byl tento dům naplněn _____.

Neboť já jsem přišel, abych hledal, co _____.

Přišel jsem, abych našel _____.

Úkol 3

Uved' situace, kdy se cítíš „jako bez srdce“. Vepiš své prosby do srdce.



Pán Ježíš má rád všechny lidi. I hříšníky. Jeho láska člověka proměňuje.

Příloha B 2 – Hosana č. 277: „Zacheus“

277 • ZACHEUS

OB

1. Žil kdy-si v Jerichu celník, měl jméno Za-che-
us, ten muž bo-ha-tý byl velmi, měl
a - le ma-lý vzrůst. Byl směšný v o-číh
li-dí, ta - ko-vý tr - pas - lík a uměl dobře
ši - dit, na to byl od-bor-ník, R: Za-
che-e, skoč do-lů, když tě vo-lá Pán, Za-
che-e, skoč do-lů, je to on, Za-

che-e, skoč do-lů, když tě vo - lá Pán a
o - te - vři srd - ce i dům.

2. Že právě tudy jde Ježíš, se nese městem křik,
i on podívat se běží a vlezl si na fík.
Je listím ukryt zcela, však Ježíš vzůru vzhled
a na Zachea volá: "Chci s tebou večeřet!"
3. Když na stromě se dřív krčil, byl zvědav na zázrak,
teď rozpačité však mlčí a přitom klopí zrak.
"Ó Pane, zvu tě domů, i když jsem hříšný, vím ...,
však co jsem dlužen komu, čtverásob nahradím."
4. Však zástup pohoršen křičí, že je to rouhání,
což může ten starý hříšník se změnit pokáním?
A býti jeho hostem, toť podezřelá čest!
Leč otevřené srdce Ježíši vzácné jest.

Podle *Malá schola, Modrá hosana II.* [online]. [cit. 2018-03-24]. Dostupné z http://schola.wi.cz/index.php?act=Hosana/02_modra2

Příloha C 1 Biblické texty

1. biblický text – Genesis 4, 1-15

Kain a Ábel - ¹I poznal člověk svou ženu Evu a ta otěhotněla a porodila Kaina. ²Dále porodila jeho bratra Ábela. Ábel se stal pastýřem ovcí, ale Kain se stal zemědělcem. ³Po jisté době přinesl Kain Hospodinu obětní dar z plodin země. ⁴Také Ábel přinesl oběť ze svých prvorozených ovcí a z jejich tuku. I shlédl Hospodin na Ábela a na jeho obětní dar, ⁵na Kaina však a na jeho obětní dar neshlédl. Proto Kain vzplanul velikým hněvem a zesinal v tváři. ⁶I řekl Hospodin Kainovi: „Proč jsi tak vzplanul? A proč máš tak sinalou tvář? ⁷Což nepřijmu i tebe, budeš-li konat dobro? Nebudeš-li konat dobro, hřích se uvelebí ve dveřích a bude po tobě dychtit; ty však máš nad ním vládnout.“ ⁸I promluvil Kain ke svému bratru Ábelovi... Když byli na poli, povstal Kain proti svému bratru Ábelovi a zabil jej. ⁹Hospodin řekl Kainovi: „Kde je tvůj bratr Ábel?“ Odvětil: „Nevím. Cožpak jsem strážcem svého bratra?“ ¹⁰Hospodin pravil: „Cos to učinil! Slyš, prolitá krev tvého bratra křičí ke mně ze země. ¹¹Nyní budeš proklet a odvržen od země, která rozevřela svá ústa, aby z tvé ruky přijala krev tvého bratra. ¹²Budeš-li obdělávat půdu, už ti nedá svou sílu. Budeš na zemi psancem a štvancem.“ ¹³Kain Hospodinu odvětil: „Můj zločin je větší, než je možno odčinit. ¹⁴Hle, vypudil jsi mě dnes ze země. Budu se muset skrývat před tvou tváří. Stal jsem se na zemi psancem a štvancem. Každý, kdo mě najde, bude mě moci zabít.“ ¹⁵Ale Hospodin řekl: „Nikoli, kdo by Kaina zabil, bude postižen sedmeronásobnou pomstou.“ A Hospodin poznamenal Kaina znamením, aby jej nikdo, kdo ho najde, nezabil.

⌘.....

2. biblický text – Evangelium podle Lukáše 4, 16-30

Kázání v Nazaretě - ¹⁶Přišel do Nazareta, kde vyrostl. Podle svého obyčeje vešel v sobotní den do synagógy a povstal, aby četl z Písma. ¹⁷Podali mu knihu proroka Izaiáše; otevřel ji a našel místo, kde je psáno: ¹⁸Duch Hospodinův jest nade mnou; proto mne pomazal, abych přinesl chudým radostnou zvěst; poslal mne, abych vyhlásil zajatcům propuštění a slepým navrácení zraku, abych propustil zdeptané na svobodu, ¹⁹abych vyhlásil léto milosti Hospodinovy. ²⁰Pak zavřel knihu, dal ji sluhovi a posadil se; a oči všech v synagóze byly na něj upřeny. ²¹Promluvil k nim: „Dnes se splnilo toto Písmo, které jste právě slyšeli.“ ²²Všichni mu přisvědčovali a divili se slovům milosti, vycházejícím z jeho úst. A říkali: „Což to není syn Josefův?“ ²³On jim odpověděl: „Jistě mi řeknete toto přísloví: Lékaři, uzdrav sám sebe! O čem jsme slyšeli, že se dalo v Kafarnaum, učiň i zde, kde jsi doma.“ ²⁴Řekl: „Amen, pravím vám, žádný prorok není vítán ve své vlasti. ²⁵Po pravdě vám říkám: Mnoho vdov bylo v Izraeli za dnů Eliášových, kdy se zavřelo nebe na tři a půl roku a na celou zemi přišel veliký hlad. ²⁶A k žádné z nich nebyl Eliáš poslán, nýbrž jen k oné vdově do Sarepty v zemi sidónské. ²⁷A mnoho malomocných bylo v Izraeli za proroka Elizea, a žádný z nich nebyl očištěn, jen syrský Náman.“ ²⁸Když to slyšeli, byli všichni v synagóze naplněni hněvem. ²⁹Vstali, vyhnali ho z města a vedli ho až na sráz hory, na níž bylo jejich město vystavěno, aby ho svrhli dolů. ³⁰On však prošel jejich středem a bral se dál.

Příloha C 2 – Pracovní list: Konflikt

Úkol 1

1. Kdo s kým byl v konfliktu?

2. Co bylo příčinou konfliktu?

3. Jak byl konflikt vyřešen?

Úkol 2

Přiraď reakce na konflikt do správného řádku: ÚTĚK, HNĚV, ZLOST, KOMPROMIS, DOHODA, ÚSTUP, AGRESE, NÁSILÍ, PROHRA, VÝHRA

1. negativní důsledky:

2. pozitivní důsledky:

Úkol 3

Dokončete větu:

„Když se řekne konflikt, vybaví se mi _____

Konflikt je „kořením života“.

Je výzvou, která nás vede dopředu, pokud jej umíme aktivním způsobem a pozitivním přístupem prolomit. Jako křesťané vstupujeme do konfliktů jako „tvůrci pokoje“ s vírou v Boží pomoc, s nadějí ve vítězství dobra a s láskou k člověku.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Muroňová, E., Muchová, L.: *Utvářet život. Metodika a pracovní listy k výuce náboženské výchovy pro 8. třídu ZŠ. Kartuziánské nakladatelství, Brno 2009, s. 182.*

Podobenství o marnotratném synovi

¹¹Řekl také: „Jeden člověk měl dva syny. ¹²Ten mladší řekl otcí: ‚Otče, dej mi díl majetku, který na mne připadá.‘ On jim rozdělil své jmění. ¹³Po nemnoha dnech mladší syn všechno zpeněžil, odešel do daleké země a tam rozmařilým životem svůj majetek rozházel. ¹⁴A když už všechno utratil, nastal v té zemi veliký hlad a on začal mít nouzi. ¹⁵Šel a uchytil se u jednoho občana té země; ten ho poslal na pole pást vepře. ¹⁶A byl by si chtěl naplnit žaludek slupkami, které žrali vepři, ale ani ty nedostával.

¹⁷Tu šel do sebe a řekl: ‚Jak mnoho nádeníků u mého otce má chleba nazbyt, a já tu hynu hladem! ¹⁸Vstanu, půjdu k svému otcí a řeknu mu: Otče, zhřešil jsem proti nebi i vůči tobě. ¹⁹Nejsem už hoden nazývat se tvým synem; přijmi mne jako jednoho ze svých nádeníků. ²⁰I vstal a šel k svému otcí. Když ještě byl daleko, otec ho spatřil a hnut lítostí běžel k němu, objal ho a políbil.

²¹Syn mu řekl: ‚Otče, zhřešil jsem proti nebi i vůči tobě. Nejsem už hoden nazývat se tvým synem.‘ ²²Ale otec rozkázal svým služebníkům: ‚Přineste ihned nejlepší oděv a oblečte ho; dejte mu na ruku prsten a obuv na nohy. ²³Přiveďte vykrmené tele, zabijte je, hodujme a buďme veselí, ²⁴protože tento můj syn byl mrtev, a zase žije, ztratil se, a je nalezen.‘ A začali se veselit.

²⁵Starší syn byl právě na poli. Když se vracel a byl už blízko domu, uslyšel hudbu a tanec. ²⁶Zavolal si jednoho ze služebníků a ptal se ho, co to má znamenat. ²⁷On mu odpověděl: ‚Vrátil se tvůj bratr, a tvůj otec dal zabít vykrmené tele, že ho zase má doma živého a zdravého.‘

²⁸I rozhněval se a nechtěl jít dovnitř. Otec vyšel a domlouval mu. ²⁹Ale on mu odpověděl: ‚Tolik let už ti sloužím a nikdy jsem neporušil žádný tvůj příkaz; a mně jsi nikdy nedal ani kůzle, abych se poveselil se svými přáteli. ³⁰Ale když přišel tenhle tvůj syn, který s děvkami prohýřil tvé jmění, dal jsi pro něho zabít vykrmené tele.‘

³¹On mu řekl: ‚Synu, ty jsi stále se mnou a všechno, co mám, je tvé. ³²Ale máme proč se veselit a radovat, poněvadž tento tvůj bratr byl mrtev, a zase žije, ztratil se, a je nalezen.‘“

Příloha D 2 – Pracovní list: Bůh nás miluje, proto nám odpouští

Úkol 1:

Doplň odpovědi do tabulky			
Tvrzení	Ano	Ne	Text
1. Vyplatit podíl na majetku si žádal starší syn milujícího otce?			
2. V daleké zemi neposlušný syn po ztrátě majetku pásl vepře?			
3. Nevděčný syn po hříchu proti otci i Bohu chtěl být nádeníkem?			
4. Přivítal milosrdný otec syna s lítostí, objetím a políbením?			
5. Byl po návratu domů pyšný syn mrtev?			
6. Starší bratr se při návratu z pole zaradoval?			
7. Chtěl vstoupit do domu oslav poslušný a skromný druhý syn?			
8. Radoval se otec pro návrat ztraceného a znovunalezeného syna?			

Úkol 2:

Jaké vlastnosti měl otec k synovi?

Jaké vlastnosti měl syn k otci?

Příběh o milosrdném otci nám ukazuje, jak je Bůh dobrý a milosrdný. Na každého z nás čeká a odpouští nám hříchy, když jich litujeme a chceme být lepšími.

Příloha D 3 – Pracovní list: Bůh nás miluje, proto nám odpouští

- Cíl: Opakování známých pojmů.
 Druh hry: Vyhledávací hra – osmisměrka.
 Věk: Žáci třetího ročníku a starší.
 Návod: Zaškrtněte vypsaná slova. V tabulce vyluštěte lidskou vlastnost.

T	T	Y	B	Á	D	A	R	O	H	V	Í	T
J	S	A	Ů	B	E	O	K	R	Ř	Ě	N	O
A	M	O	H	E	Š	R	Ě	E	Í	N	Á	M
N	Y	S	N	L	U	B	V	T	Š	H	Z	Á
O	T	E	C	T	D	O	O	A	N	V	Á	Š
M	A	R	I	E	A	D	L	S	Í	I	K	N
C	E	L	N	Í	K	R	Č	E	K	N	I	U
K	A	D	V	E	N	T	T	D	D	A	Ř	O
A	O	E	C	O	N	Á	V	O	Ž	I	P	T
V	K	S	N	E	D	Ě	L	E	N	E	L	S
E	O	N	T	T	S	O	D	A	R	R	L	Ě
N	I	A	K	E	T	S	E	L	O	B	A	P
J	O	S	E	F	L	O	L	Z	S	Y	N	M

Podstatná jména: ÁBEL, ADVENT, BOLEST, BŮH, CELNÍK, ČLOVĚK, DAR, DUŠE, DESATERO, DOBRO, EVA, HNĚV, HŘÍŠNÍK, JAN, JEŽÍŠ, JOSEF, LID, OTEC, SYN, KAIN, KOSTEL, LEŽ, MARIE, PĚSTOUN, PŘIKÁZÁNÍ, RADOST, TOMÁŠ, NEDĚLE, VÁNOCE, VINA, ZLO

Zájmena: TY, ON, MY

Předložky: S, K

Spojky: A

TAJENKA: _____

Příloha E 1 - Pracovní list: Metoda 635 - Světová náboženství monoteistická

1. skupina		
Téma: JUDAISMUS		
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18

2. skupina		
Téma: KŘESŤANSTVÍ		
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18

3. skupina		
Téma: ISLÁM		
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18

Příloha E 2 - Pracovní list: Metoda 635 - Světová náboženství polyteistická

4. skupina		
Téma: BUDHISMUS		
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18

5. skupina		
Téma: HINDUISMUS		
1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18

Příloha E 3 - Klíčová slova pro světová náboženství

JAHVE	SABAT	OBŘÍZKA
SINAJ	PASCHA	SIÓN
DESATERO	NADĚJE	MIŠNA
ŽIDOVSKÁ BIBLE	MOJŽÍŠ	KIPA
SYNAGOGA	IZRAEL	EXODUS
ZEĎ NÁŘKŮ	TÓRA	PÚRIM
JEŠUA	PAPEŽ	KOSTEL
TROJEDINÝ BŮH	LETNICE	KŘÍŽ
KŘEŠŤANSKÁ BIBLE	UKŘÍŽOVÁNÍ	KŘEST
DUCH SVATÝ	VZKŘÍŠENÍ	BÍRMOVÁNÍ
PODOBENSTVÍ	KNIHA ŽALMŮ	SVÁTOST SMÍŘENÍ
EUCCHARISTIE	EVANGELIUM	SVÁTOST NEMOCNÝCH
ALLÁH	HADŽDŽ	ALMUŽNA – ZAKÁT
MUSLIM	MUEZZIN	RAMADÁN
MUHAMMAD	SAWN	SALÁT
IBRAHÍM, MÚSA, ÍSA	KORÁN	MĚŠITA
DŽIBRÍL	SÚRA	MINARET
IMÁM	SUNNA	ŠAHÁDA

„FILOSOFIE BEZ BOHA“	BUDDHA	REINKARNACE
SIDDHÁRTA GAUTAMA	PROBUZEN, OSVÍCEN	POMALÉ DÝCHÁNÍ
ŠÁLKA	OBRÁCENÍ	STAV POKOJE
NEPÁL	POMÍJIVOST	KRUH BEZ KONCE
NIRVÁNA	UTRPENÍ	LOSAR
OSVÍCENÍ	OSMIDÍLNÁ CESTA	STRÍDMOST
TRIMÚRTI – TROJICE	INDIE	RAKŠA BANDHAN
BRAHMA	LAKŠMÍ	DÍVÁLÍ
VIŠNA	VÉDY	HÓLÍ
ŠIVA	KASTOVNÍ SYSTÉM	BRAHMA
KRIŠNA	MEDITACE s prvky JÓGY	SYMBOL KRÁVY
NÁBOŽ. OSVOBOZENÍ	HINDUS	VEGETARIÁNSTVÍ

Příloha E 4 – Vysvětlení klíčových slov pro světová náboženství

jméno pro Boha, Hospodin	den odpočinku, sobota	obřad pro muže, Žida
biblická hora, také OREB	židovské Velikonoce	posvátný vrch v Jeruzalémě
příkázání od Hospodina	očekává příchod Mesiáše	součást Talmudu, tradice
Tóra, proroci, spisy	autor Tóry, prorok, vůdce	čepička Žida, znamení úcty
modlitebna, předčítání Tóry	zaslíbená země vyvolených	2. kniha Mojžíšova
nejposvátnější místo Židů	5 knih Mojžíšových-Zákon	svátek Židů z knihy Ester
Syn Boží, Mesiáš, Pán	hlava katolické církve	Sakrální stavba, chrám
Otec, Syn a Duch Svatý	seslání Ducha svatého	symbol křesťanství
Starý zákon a Nový zákon	potupná poprava	svátost, očištění od hříchů
osoba z Nejsvětější Trojice	zmrtvýchvstání Ježíšovo	pečeť daru Ducha Svatého
přirovnání	150 modliteb-Starý zákon	Svatá zpověď, pokání
chléb a víno, Tělo a Krev	dobrá zpráva	pomazání, odpuštění hříchů
jméno pro Boha	pout' do Mekky	pomoc potřebným
věřící vyznávající islám	muž svolávající k modlitbě	měsíc přísného postu
největší z proroků islámu	dodržování půstu	modlitba 5 x denně
Abrahám, Mojžíš, Ježíš	svatá kniha	modlitebna
anděl Gabriel	114 kapitol z Koránu	věž, svolávání k modlitbě
učitel koránu	sbírka tradičních předpisů	vyznání víry

objevování smyslu života	Siddhárt po „probuzení“	znovuzrození
zakladatel buddhismu	nalezení při meditaci	nezbytnost pro meditaci
kmen Siddhárta Gautama	setkání trojího druhu	zklidnění mysli
místo narození Buddha	šťěstí netrvá věčně	od narození ke smrti a zpět
cesta osvobození	chamtivost, sobeckost	svátek másla- trvá 3 týdny
probuzení v meditaci	kroky správným způsobem	nic nepřehánět
trojice se svými rysy	země hinduismu	svátek „ochranné šňůry“
tvůrce a pán vesmíru	bohyně krásy	hinduistický svátek-svítilny
ochránce vesmíru	závazné spisy	vzdávání díky Višnovi
bůh zkázy i plození	4 společenské třídy hindů	jeden z hlavních bohů
hrdina, milenec, 8. Avatár	způsob úcty hinduismu	posvátné zvíře-mléko-život
hinduismus	vyznavač hinduismu	ochrana všeho živého

SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ:

1. PŘEDSTAVA O BOHU
2. ZAKLADATEL, MÍSTO VZNIKU
3. ZÁKON, KTERÝM SE NÁBOŽENSTVÍ ŘÍDÍ
4. ZPŮSOB ÚCTY A MODLITBA
5. HLAVNÍ SVÁTKY A ZPŮSOB JIJICH SLAVENÍ
6. PŘEDSTAVA POSMRTNÉHO ŽIVOTA
7. ZAJÍMAVOSTI O NÁBOŽENSTVÍ

SYMBOL NÁBOŽENSTVÍ



SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ:

1. PŘEDSTAVA O BOHU
2. ZAKLADATEL, MÍSTO VZNIKU
3. ZÁKON, KTERÝM SE NÁBOŽENSTVÍ ŘÍDÍ
4. ZPŮSOB ÚCTY A MODLITBA
5. HLAVNÍ SVÁTKY A ZPŮSOB JIJICH SLAVENÍ
6. PŘEDSTAVA POSMRTNÉHO ŽIVOTA
7. ZAJÍMAVOSTI O NÁBOŽENSTVÍ

SYMBOL NÁBOŽENSTVÍ



SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ:

1. PŘEDSTAVA O BOHU
2. ZAKLADATEL, MÍSTO VZNIKU
3. ZÁKON, KTERÝM SE NÁBOŽENSTVÍ ŘÍDÍ
4. ZPŮSOB ÚCTY A MODLITBA
5. HLAVNÍ SVÁTKY A ZPŮSOB JIJICH SLAVENÍ
6. PŘEDSTAVA POSMRTNÉHO ŽIVOTA
7. ZAJÍMAVOSTI O NÁBOŽENSTVÍ

SYMBOL NÁBOŽENSTVÍ



SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ:

1. PŘEDSTAVA O BOHU

2. ZAKLADATEL, MÍSTO VZNIKU

3. ZÁKON, KTERÝM SE NÁBOŽENSTVÍ ŘÍDÍ

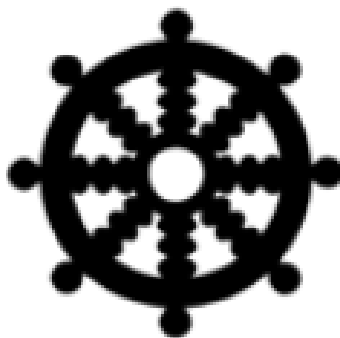
4. ZPŮSOB ÚCTY A MODLITBA

5. HLAVNÍ SVÁTKY A ZPŮSOB JIJICH SLAVENÍ

6. PŘEDSTAVA POSMRTNÉHO ŽIVOTA

7. ZAJÍMAVOSTI O NÁBOŽENSTVÍ

SYMBOL NÁBOŽENSTVÍ



SVĚTOVÁ NÁBOŽENSTVÍ:

1. PŘEDSTAVA O BOHU

2. ZAKLADATEL, MÍSTO VZNIKU

3. ZÁKON, KTERÝM SE NÁBOŽENSTVÍ ŘÍDÍ

4. ZPŮSOB ÚCTY A MODLITBA

5. HLAVNÍ SVÁTKY A ZPŮSOB JIJICH SLAVENÍ

6. PŘEDSTAVA POSMRTNÉHO ŽIVOTA

7. ZAJÍMAVOSTI O NÁBOŽENSTVÍ

SYMBOL NÁBOŽENSTVÍ



Příloha F 1 – Pracovní list: Svátosti – znamení Boží lásky

Vím	Chci se dozvědět	Dozvěděl jsem se

<p>KŘEST</p> <p>Nejdůležitější svátost. Umožňuje cestu ke všem ostatním svátostem. Zbavuje dědičného hříchu. „Voda studánky“ otevírá oči a omývá srdce k hledání studánky další.</p> <p><i>„Patřím Bohu i do rodiny Božích dětí – církve.“</i></p>
<p>BÍŘMOVÁNÍ</p> <p>Svátost křesťanské dospělosti. Uděluje biskup pomazáním na čelo olejem¹⁸⁸.</p> <p>„²²Ovoce Božího Ducha však je láska, radost, pokoj, trpělivost, laskavost, dobrota, věrnost, ²³tichost a sebeovládání.“ List Galat’anům (5, 22-23)¹⁸⁹</p> <p><i>„Jsem zodpovědný křesťan a dostávám nové dary Ducha Svatého.“</i></p>
<p>EUCHARISTIE - SVÁTOST TĚLA A KRVE KRISTOVY</p> <p>Nejsvětější Svátost. Dává sílu k dobrotě s podmínkou čistého srdce. Příchod ke svatému přijímání provází upřímná lítost všeho špatného. Svátost smíření napomáhá od hříchů.</p> <p><i>„Pán Ježíš mi dává sám sebe za pokrm ve způsobech chleba a vína.“</i></p>
<p>SVÁTOST SMÍŘENÍ</p> <p>Když je zatíženo svědomí nějakým hříchem, či poklesem, pak je nejlepším lékem na tuto bolest a neklid setkání s Pánem Ježíšem ve svátosti smíření.</p> <p><i>„Bůh mi odpouští hříchy.“</i></p>
<p>SVÁTOST POMAZÁNÍ NEMOCNÝCH</p> <p>Svátost nabízí svou sílu zvláště všem vážně nemocným a starým lidem. Pán Ježíš touto svátostí uzdravuje duši od hříchů, posiluje nemocného, dodává důvěru a útěchu.</p> <p><i>„Bůh mě posílí v nemoci.“</i></p>
<p>KNĚŽSTVÍ</p> <p>Bůh povolává některé muže, ke zvláštní službě Bohu a lidem slovy: „Jdi, hlásej moji radostnou zprávu! Říkej lidem, že je mám rád!“ Kněz křtí, slaví mše a odpouští hříchy.</p> <p><i>„Kněz mi ukazuje cestu k Bohu a pomáhá očistit mé srdce.“</i></p>
<p>MANŽELSTVÍ</p> <p>Muž a žena si před Bohem slibují, že si budou věrni a ponosou spolu dobré i zlé až do smrti. Kněz při udělování této svátosti žehná, zastupuje Ježíše a společenství církve.</p>

¹⁸⁸ Dříve se mazali olejem jen králové při korunovaci. Slova biskupa při mazání olejem: „Přijmi pečeť daru Ducha svatého“.


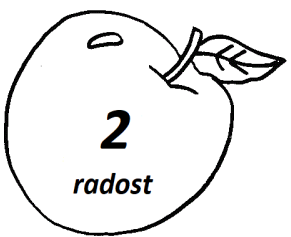
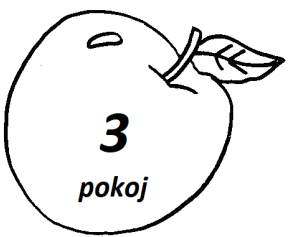

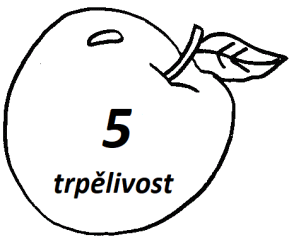




¹⁸⁹ Nápověda pro zapamatování sledu čísel 5,22: 5 je zápisem podobná obrácené 9 = 5 + 2 + 2

Příloha F 3 – Didaktická hra: Plody Ducha Svatého

Cíl: Objevit a uspořádat plody Ducha Svatého.

Druh hry: Vyhledávací hra.

Návod ke hře: Namalujte na papír košatou jabloň. Vystříhněte si a vybarvěte jablka s plody Ducha Svatého. Barevně zdůrazněte popis každého z plodů. Pak položte ovoce na strom do tvaru čtverce 3x3 ks tak, aby součet čísel ve všech směrech dával výsledek 15.

 <p>1 <i>láska</i></p>	 <p>2 <i>radost</i></p>	 <p>3 <i>pokoj</i></p>
 <p>4 <i>laskavost</i></p>	 <p>5 <i>trpělivost</i></p>	 <p>6 <i>dobrota</i></p>
 <p>7 <i>věrnost</i></p>	 <p>8 <i>tichost</i></p>	 <p>9 <i>sebeovládání</i></p>