

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Mgr. Kateřina Suchomelová

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

MGR. KATEŘINA SUCHOMELOVÁ
obor: Křesťanská výchova

Didaktické metody ve výuce náboženství na I. stupni základní školy
diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

Ve Zlíně dne 13. října 2012

.....

Děkuji paní Mgr. Marcele Fojtíkové Roubalové za vedení diplomové práce, své rodině za pomoc a podporu a všem respondentům za ochotu při vyplňování dotazníku.

Obsah

Obsah	5
Úvod	7
1. Výuka náboženství na I. stupni základní školy	9
1.1 Výuka náboženství	9
1.2 Vývojová psychologie dítěte I. stupně základní školy	11
1.3 Role učitele náboženství a katechety ve vzdělávacím procesu	13
1.4 Role žáka ve vzdělávacím procesu	14
2. Didaktické metody	16
2.1 Aktivizující didaktické metody	17
2.1.1 Diskuzní didaktická metoda	17
2.1.2 Situační didaktická metoda	19
2.1.3 Inscenační didaktická metoda	20
2.1.4 Hra jako didaktická metoda	21
2.2 Metody kritického myšlení	23
2.3 Volba vhodných didaktických metod	27
3. Výzkum	29
3.1 Pedagogický výzkum	29
3.2 Výzkum prováděný v rámci předkládané diplomové práce	30
3.2.1 Analýza dat, vyhodnocení výzkumných problémů	32
3.2.2 Diskuze	44
4. Příklady užití didaktických metod ve výuce náboženství	47
4.1 Didaktická metoda situační	47
4.2 Didaktická metoda inscenační	48
4.3 Didaktická hra	49
4.4 Metody kritického myšlení	51
4.4.1 Brainstorming	51
4.4.2 Myšlenková mapa	52
4.4.3 I.N.S.E.R.T.	53
4.4.4 Pětílístek	55

Závěr.....	56
Seznam použité literatury a pramenů.....	58
Seznam obrázků.....	62
Seznam grafů.....	63
Seznam příloh.....	65

Úvod

Náboženská výchova se na I. stupni základních škol vyučuje jako nepovinný předmět. Žáci, kteří tento předmět navštěvují, se učí hledat duchovní hodnoty, které jsou pro život člověka nepostradatelné, a nalézat odpovědi na otázky po smyslu života. Víra v Boha může být odpovědí na tyto otázky. Pro naši společnost, která je spíše ateistická, může být náboženská výchova prostředkem, který pomůže zvýšit sociální potenciál a kulturní povědomí společnosti, neboť obsahuje jak výchovu k obecně platným etickým postojům, tak také vědomí, proč je etický postoj člověka žádoucí.¹

Předkládaná diplomová práce se zabývá využíváním aktivizačních didaktických metod a některých metod kritického myšlení ve výuce náboženství na I. stupni základních škol. V rámci svého předchozího studia jsem měla možnost seznámit se s některými z metod kritického myšlení. Pro svoji diplomovou práci jsem vybrala ty metody kritického myšlení, které mě nejvíce zaujaly a u kterých se domnívám, že by mohly být při výuce náboženství či při katechezi využity. Diplomová práce je určena především pro praxi, kde se často pojem výuka náboženství a katecheze směšuje. Proto používám jak termín „výuka náboženství“, tak „katecheze“, aby bylo zřetelné, že je možné poznatky z diplomové práce využít jak při výuce náboženství, tak při katechezi. Uvedené téma diplomové práce jsem si zvolila proto, že je – podle mého názoru – stále aktuální. Je třeba neustále pracovat na zefektivnění výuky náboženství a katecheze a didaktické metody jsou jedním z prostředků, které k tomuto mohou velmi významným způsobem přispět. Vzhledem k tomu, že jsem v minulosti absolvovala studium učitelství pro I. stupeň základní školy, je mi výuka žáků tohoto věku blízká. I ve své budoucí praxi bych se chtěla zaměřit především na tuto cílovou skupinu – ať už se bude jednat o katechezi, výuku náboženství nebo o výuku jiných vyučovacích

¹ Srov.: MURŇOVÁ, Eva. MUCHOVÁ Ludmila. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*. Praha: Sekretariát České biskupské konference, 2004, s. 6 – 7.

předmětů. Proto jsem se rozhodla zabývat se hlouběji problematikou didaktických metod vhodných právě pro první stupeň základní školy.

Cílem diplomové práce je na základě výzkumného šetření zjistit míru používání aktivizačních didaktických metod a některých metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na prvním stupni základní školy – tedy u žáků od 1. do 5. třídy základní školy a navrhnout možné využití těchto metod. Diplomová práce je určena především pro učitele náboženství a katechety, pro které může být shrnutím údajů o těchto didaktických metodách. Mohou zde nalézt inspiraci pro další práci v podobě moderních didaktických metod, které mohou výuku náboženství a katechezi obohatit a zefektivnit, ale zatím nejsou mezi vyučujícími náboženství a katechety tak rozšířené, jako tradiční didaktické metody.

V první kapitole je vysvětlen rozdíl mezi výukou náboženství a katechezí, jsou zde také popsány cíle výuky náboženství, specifika vzdělávání na I. stupni základní školy, který navštěvují žáci mezi šestým a jedenáctým rokem života, a také potřebné kompetence vyučujícího. Didaktické metody jsou nástrojem, který vyučujícímu pomáhá při plnění stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Tato práce se věnuje zejména aktivizačním didaktickým metodám a také některým z metod kritického myšlení. Jejich podrobnému popisu se věnuje 2. kapitola práce, která zároveň uzavírá teoretickou část diplomové práce.

Praktická část diplomové práce sestává ze dvou kapitol. První z nich prezentuje výsledky výzkumu, který probíhal mezi učiteli náboženství a katechety olomoucké arcidiecéze a který se týkal využívání didaktických metod při výuce náboženství a katechezi. Na základě výsledků výzkumu byla zpracována druhá kapitola praktické části – v celkovém kontextu diplomové práce se jedná o kapitolu čtvrtou, která ukazuje možné využití méně rozšířených aktivizačních didaktických metod a vybraných metod kritického myšlení při katechezi a ve výuce náboženství na I. stupni základní školy.

1. Výuka náboženství na I. stupni základní školy

V první kapitole předkládané diplomové práce se zaměříme na výuku náboženství jako takovou a pokusíme se vystihnout rozdíly mezi výukou náboženství a katechezí. Budeme sledovat, co je cílem výuky náboženství, čím je specifická výuka na I. stupni základních škol. Závěrečné části této kapitoly budou věnovány osobě učitele náboženství a také žákům. Oba tyto elementy hrají ve výchovně-vzdělávacím procesu nezastupitelnou roli.

1.1 Výuka náboženství

Výuka náboženství je jedním z výchovných procesů náboženské výchovy.² V praxi se můžeme často setkat s nejasností mezi pojmy katecheze a výuka náboženství. Nejdříve si proto zodpovězme otázku: „Jaký je rozdíl mezi katechezí a výukou náboženství?“ Rozdíl mezi katechezí a výukou náboženství spočívá v rozdílu mezi účastníky, účelem a mezi cílem katecheze a výuky náboženství. Výuka náboženství je určena pro všechny žáky, tedy pro žáky katolického vyznání, jiného vyznání a také pro žáky bez vyznání. Katecheze je oproti tomu určena pouze věřícím ve vlastním slova smyslu, tedy těm, kteří přilnuli k Ježíši Kristu a k jeho poselství. Další rozdíl spočívá v účelu – účelem výuky náboženství je zprostředkování obsahu křesťanské víry tak, aby se žák mohl svobodně rozhodnout a zaujmout vlastní postoj vůči náboženství. Pokud výuku náboženství navštěvuje věřící žák, může mu výuka pomoci lépe si svoji víru uvědomit. Účel katecheze spočívá v podpoře procesu zrání ve víře, katecheze člověka doprovází na cestě ke zralosti víry. Posledním rozdílem mezi výukou náboženství a katechezí je jejich cíl. Cíl výuky náboženství byl naznačen již při vymezení účelu – jedná se o to, aby se člověk mohl svobodně a zodpovědně rozhodnout o svém postoji vůči víře a náboženství a aby mohl později prožít první či obnovenou konverzi. Oproti

² Srov.: ALBERICH, Emilio. DŘÍMAL Ludvík. *Katechetika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008, s. 53.

tomu je cílem katecheze uvedení člověka do důvěrného vztahu s Kristem a skrze Krista v Duchu Svatém také k Bohu Otci.³

Mezi nejčastěji uváděné důvody pro nutnost výuky náboženství na školách patří vůle rodičů, kteří si přejí, aby jejich dítě bylo vychovááno nábožensky, někteří rodiče chtějí, aby určitá podoba náboženské výchovy byla přítomna i ve školách, dalším důvodem je výchovný význam výuky náboženství pro žáky a také sociálně-kulturní význam výuky náboženství⁴

Náboženství může vyučovat „pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka“⁵. Tyto předpoklady jsou popsány v Zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Patří mezi ně způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou tento člověk vykonává, dále bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.⁶ V minulosti byla škola důležitým místem pro katechezi. V současné společnosti, ačkoliv je výuka náboženství na školách a katecheze na teoretické rovině rozlišena, převládá chápání těchto pojmů jako velmi podobných.⁷ V samotné praxi se výuka náboženství s katechezí prolíná.

Na školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, je náboženství vyučováno jako nepovinný předmět a to tehdy, přihlásí-li se do tohoto předmětu v daném školním roce alespoň 7 žáků.⁸ V církevních

³ Srov.: ALBERICH, Emilio. DŘÍMAL Ludvík. *Katechetika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008, s. 155 – 159.

⁴ Srov.: ALBERICH, Emilio. DŘÍMAL Ludvík. *Katechetika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008, s. 153 – 154.

⁵ Srov.: Česká republika. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů*. 2008, §15.

⁶ Srov.: Česká republika. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 2004, §3.

⁷ Srov.: ALBERICH, Emilio. DŘÍMAL Ludvík. *Katechetika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008, s. 153.

⁸ Srov.: Česká republika. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů*. 2008, §15.

základních školách, které jsou zařazeny ve školském rejstříku, může být vyučováno náboženství jako předmět povinný či volitelný.⁹

1.2 Vývojová psychologie dítěte I. stupně základní školy

Žáky navštěvující I. stupeň základní školy označujeme jako žáky mladšího školního věku. Jde o děti v období prepubescence, tedy ve věku od 6 – 7 let do 11 – 12 let, kdy se postupně objevují první známky pohlavního dospívání i s doprovodnými psychickými projevy, do začátku období pubescence.¹⁰ Toto období je charakteristické vývojovými variacemi u obou pohlaví. V období prepubescence rozlišujeme dva biologické a psychologické stupně – od šesti do osmi let a od osmi do jedenácti let. Mezi šestým a osmým rokem života dítěte dochází k přechodu od dětství k věku prepubescentnímu ve vlastním slova smyslu. S nástupem do školy se mění dosavadní zaměstnání dítěte ze hry na práci. Žák přestává být centrem pozornosti, jak tomu bylo doposud, stává se jedním z mnoha ve třídě.

Během tohoto období se výrazně vyvíjí jemná i hrubá motorika, rozvíjí se pohybové dovednosti a svalová síla. Charakteristickým znakem dětí tohoto věku je soutěživost a také spolupráce – vyučující by tohoto měl umět využívat, může například zařadit do vyučování soutěž, která děti může motivovat k další činnosti a také zařazovat úkoly pro skupinky žáků, kde se učí spoluprací a komunikaci s vrstevníky. V psychice převládá kladné citové ladění, družnost, děti se chovají extrovertně, radostně, bezstarostně, jsou ale prozatím citově povrchní. Snadno se vážou na silnějšího jedince, kterým může být například paní učitelka nebo spolužák. Vývoj rozumových schopností dítěte stále pokračuje. Dítě v tomto věku je schopno lépe uvažovat a usuzovat,

⁹ Srov.: PRAHA, VÚP. O zařazení náboženství do základních škol. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 06. 2007, [cit. 2012-11-02]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1450/O-ZARAZENI-NABOZENSTVI-DO-ZAKLADNICH-SKOL.html>>.

¹⁰ Srov.: LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 117.

konkrétní myšlení se zvolna přetváří v myšlení abstraktní.¹¹ Úkolem školy je v tomto věku naučit děti myslet a procvičovat jejich paměť. Žáci mladšího školního věku mají pozitivní vztah k práci, jsou aktivní, učí se schopnosti empatie. Podle teorie Erika Ericksona odpovídá mladší školní věk fázi „snaživost X pocity vlastní méněcennosti“, ve které je vědomí vlastní snahy dítěte posílené osvojením nových dovedností omezované pocity méněcennosti, jež pramení z neúspěchu.¹² Pro rodiče, vychovatele i pro vyučující je prepubescentní období života dítěte ve většině případů bezproblémové. Děti se dají poměrně lehce ovládat, snadno se podrobují autoritám, kterým důvěřují, jsou poslušné a učenlivé, jsou také ochotné přijímat mravní zásady a dodržovat je.

V prepubescentním období života dítěte roste gradient pozornosti, tedy množství prvků, které lze zrakovým či sluchovým vnímáním pojmout. Dítě se však brzy unaví a jeho pozornost a tím i výkonnost ve vyučování klesá. Schopnost koncentrovat se bývá u dětí mladšího školního věku zpravidla 10 až 30 minut. Vyučující by měl dbát na dostatečné okysličování mozku dětí, čehož docílí přílivem čerstvého vzduchu a občasným pohybem žáků.

V současné době se výrazně mění role učitele a žáka na I. stupni základních škol. Žák přestává být tím, kdo jen „slepě“ přijímá informace, naopak je brán jako samostatná osobnost s vlastním názorem a vlastním viděním světa. Úkolem vyučujícího není pouze předávat vědomosti, hodnotit a usměrňovat žáky, měl by se snažit o komunikativní a partnerský přístup k žákům, o pochopení a porozumění potřebám dítěte. Stále větší důraz je kladen na spolupráci učitele a žáka, která se může realizovat například společným vytvořením plánu činností a zodpovědností za plnění tohoto plánu. To je způsob, kterým se může posilovat sebevědomí žáka a také jeho kladný vztah k vyučujícímu.¹³

¹¹ Srov.: SMAHEL, Rudolf. *Učitel a jeho žáci*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o., 1996, s. 3 – 4.

¹² Srov.: PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, s. 68

¹³ Srov.: NELEŠOVSKÁ, Alena. SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 122 – 123.

Obsah vzdělávání na prvním stupni základní školy by měl být co nejvíce přizpůsoben vývojovým možnostem a potřebám dětí mladšího školního věku s ohledem na individuální rozdíly mezi žáky. Mezi specifické znaky poznávacího procesu žáků prvního stupně základní školy patří například konkrétní myšlení, celistvé vnímání nebo citová vázanost na dospělé. Tyto aspekty ovlivňují jak obsah učiva, tak metodickou stránku vyučování, které je tak více zaměřeno na vlastní činnost žáků a využívá zkušeností žáků. Při vyučování se často uplatňují hry jako další vyučovací metoda. Důležité je také rozvíjení schopnosti spolupráce žáků, vyučující by měl žáky motivovat téměř výhradně pozitivně a měl by se snažit o vytvoření pozitivní emocionální a pracovní atmosféry.¹⁴

1.3 Role učitele náboženství a katechety ve vzdělávacím procesu

Základním úkolem vyučujícího je organizování vzdělávání žáků a vytváření kvalitních příležitostí pro jejich rozvoj. Učitel náboženství i katecheta by měl být pro své svěřence tím, kdo je vede na cestě k poznávání Boha a také světa, ve kterém žijeme. Úkolem učitele náboženství nebo katechety je při výuce vytvořit pozitivní atmosféru, ve které se žáci mohou otevřít nejen novým informacím, ale také působení Ducha Svatého. Důležité je vytvoření důvěry, zamezení strachu nebo nejistoty žáků. Tuto atmosféru ovlivňuje vyučující způsobem komunikace se žáky, zvolenými vyučovacími metodami a prostředky, způsobem hodnocení atd.

Důležitou složkou kvalifikace každého vyučujícího – tedy i učitele náboženství a katechety – jsou:

Všeobecné vzdělání a široký filosofický, vědecký a kulturní rozhled – učitel náboženství nebo katecheta nerozvíjí žáky pouze v oblasti náboženské, ale ovlivňuje je celou svojí osobností, svými postoji a názory, proto je

¹⁴ Srov.: NELEŠOVSKÁ, Alena. SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 24.

důležité, aby měl obecný přehled v různých oblastech života člověka a celé společnosti

Teoretické a praktické odborné vzdělání – náboženské vzdělání je základní podmínkou pro vykonávání práce učitele náboženství nebo katechety. Nejde zde jen o znalosti teoretické, ale také o praktickou zkušenost s Bohem, kterou učitel náboženství nebo katecheta prožil a díky ní ovlivňuje svěřené žáky.

Pedagogické a psychologické vzdělání – učitel náboženství i katecheta musí být především člověk a musí spatřovat v každém svém svěřenci jeho originalitu – k tomu mu pomáhá znalost psychiky dítěte a také znalosti z oboru pedagogiky.¹⁵

Dalšími kvalifikačními složkami osobnosti učitele náboženství nebo katechety jsou např.: didaktické schopnosti (umění žákům vysvětlit učivo jasně a srozumitelně), diagnostické schopnosti (schopnost zhodnotit skupinu žáků i jednotlivců a podle výsledků stanovit další postup), schopnost pronikat do vnitřního světa žáka (brát každého žáka jako jedinečnou osobnost, snažit se o umění empatie), organizační schopnosti (umění uspořádat zvolené učivo v daném čase), komunikativní schopnosti (schopnost navazovat se žáky správné vzájemné vztahy, jedná se o umění komunikace verbální i neverbální) atd.¹⁶

1.4 Role žáka ve vzdělávacím procesu

Žák jako účastník výchovně-vzdělávacího procesu představuje spolu s vyučujícím aktivní faktor výchovné činnosti. Je jedním z operátorů výchovy. Stejně jako na vyučujícím, tak i na žáku samotném závisí do značné míry kvalita výsledku výchovného působení. V současné době je ve výchovně-vzdělávacím procesu důležité vycházet z osobnosti každého jednotlivého

¹⁵ Srov.: GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Dotisk, Olomouc: HANEX, 2002, s. 168 – 170.

¹⁶ Srov.: GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Dotisk, Olomouc: HANEX, 2002, s. 171 – 173.

vychovávaného dítěte, zohledňovat vlastnosti a rysy, které jsou pro každého jedince charakteristické.

V současné době se aktualizuje problematika postavení žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pedagogové se snaží najít odpověď na otázky týkající se svobody žáka ve vyučování v kontrastu s jeho kázní, důvěry žáků v učitele oproti uplatňování jeho autority, aktivizace žáka apod.¹⁷

¹⁷ Srov.: SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007, s. 165.

2. Didaktické metody

Následující kapitola diplomové práce představuje didaktickou metodu jako takovou, dále přibližuje aktivizující didaktické metody a také vybrané metody kritického myšlení. Část této kapitoly pojednává také o volbě vhodných didaktických metod.

Slovo metoda pochází z řeckého „methodos“ vyjadřující cestu k něčemu, postup. V obecné rovině tedy můžeme říci, že jde o prostředek nutný k dosažení vytyčeného cíle. V rovině didaktické se jedná o činnost učitele i žáka současně. Jde o učitelem zvolený postup, který co nejvhodnějším způsobem vede k dosažení naplánovaného výchovně-vzdělávacího cíle.¹⁸ Jde tedy o cílené jednání, které se uskutečňuje podle určitých pravidel. Didaktické metody se někdy označují také jako vyučovací metody, výukové metody apod. Stále se objevují nové didaktické metody, jejich počet stoupá.¹⁹

Existuje mnoho klasifikací didaktických metod. V běžném významu označují didaktické metody takové opatření, které směřuje k co nejefektivnějšímu zacházení s vyučovacími předměty a poté také s reálnými životními situacemi.²⁰ Nedá se obecně říci, která vyučovací metoda je nejvhodnější. Musíme mít vždy na mysli cíl, kterého chceme dosáhnout, a podle něj tu nejvhodnější didaktickou metodu zvolit. Žáci jsou často rádi aktivní – hovoří spolu, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí, pasivní didaktické metody proto příliš nevyhledávají. Dá se tedy říci, že čím více jsou žáci do dění při vyučování zainteresováni, tím více je baví.²¹

¹⁸ Srov.: NELEŠOVSKÁ, Alena. SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 150.

¹⁹ Srov.: *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 698.

²⁰ Srov.: MUCHOVÁ, Ludmila. *Cíle a cesty: Metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. 1. vydání. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1996, s. 52.

²¹ Srov.: PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s. 111 – 113.

2.1 Aktivizující didaktické metody

Vyučovací metody procházejí neustálým vývojem. S tím, jak se mění pojetí vyučování, mění se také didaktické metody. Na rozdíl od tradičních didaktických metod, které vycházejí z tzv. transmisivního pojetí vyučování²², jsou aktivizující (nebo také aktivizační) didaktické metody charakteristické pro tzv. konstruktivní pojetí vyučování,²³ které je východiskem snahy o modernizaci vyučování.²⁴ V následující části předkládané diplomové práci se zaměříme na bližší popis aktivizujících didaktických metod a také metod kritického myšlení. Jak aktivizující metody, tak metody kritického myšlení je vhodné při výuce náboženství nebo při katechezi alespoň v omezené míře využívat, neboť zapojují žáky do výuky a tím jim umožňují problematiku lépe poznat. Při výuce náboženství na I. stupni základní školy či při katechezi by měly být jakýmsi doplněním tradičních didaktických metod.

2.1.1 Diskuzní didaktická metoda

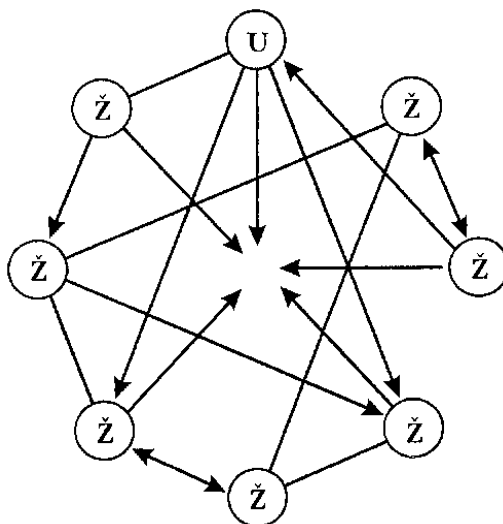
Prostřednictvím diskuzní didaktické metody se žáci učí vzájemné komunikaci. Diskuze navazuje na metodu rozhovoru. Dříve se využívala metoda silně řízeného rozhovoru, která postupem času přešla k volnějším typům – k dialogu a diskuzi. Ještě před několika desítkami let nepatřila diskuze na našich školách k využívaným metodám. Pokud byla vůbec využita, dělo se tak spíše při mimoškolní práci. V současné době již ale její obliba mezi vyučujícími vzrostla, pro mnoho z nich tvoří nepostradatelnou součást vyučování. Podle Josefa Maňáka se výuková metoda diskuze vymezuje jako:

²² Transmisivní pojetí vyučování je založeno na předávání poznatků. Nezahrnuje zkušenosti žáka, učitel je považován za garanta pravdy. Od vyučujícího pocházejí všechny zdroje poznání, úkolem žáka je pouze tyto znalosti si osvojit. Míru osvojení poznatků žákem hodnotí učitel. (Srov.: KOSÍKOVÁ, V. Kritéria evaluace vyučovacího procesu. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 08. 2008, [cit. 2012-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2474/KRITERIA-EVALUACE-VYUCOVACIHO-PROCESU.html>>. ISSN 1802-4785.)

²³ Konstruktivní pojetí vyučování by se dalo shrnout jako učení s porozuměním. Základním principem vyučování je aktivita žáka. Výuka by tedy měla vést žáky k samostatnému, tvořivému učivu. Je zaměřena na aktivitu žáka, na jeho zkušenost a rozvoj vlastní cesty poznání. (Srov.: KOSÍKOVÁ, V. Kritéria evaluace vyučovacího procesu. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 08. 2008, [cit. 2012-02-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2474/KRITERIA-EVALUACE-VYUCOVACIHO-PROCESU.html>>. ISSN 1802-4785.)

²⁴ Srov.: NELEŠOVSKÁ, Alena. SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 170.

„taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“²⁵ Pro přiblížení podstaty diskuze může sloužit následující obrázek.



Obrázek č. 1 – Diskuze²⁶

Diskuzi je vhodné zařadit, pokud na obsah dané problematiky mohou mít žáci různé názory. Diskuze se může týkat témat zaměřených na hodnotový systém žáka, témat, při nichž si žáci mohou vytvářet vlastní názory a obhajovat je před ostatními. Nevhodné je zařadit do diskuze témata, jejichž obsahem jsou nesporné informace, proti kterým se nedají vznášet námitky. Vyučující by se měl při diskuzi zaměřit na její správné řízení – je třeba diskuzi uvést tak, aby všichni žáci porozuměli danému tématu a pochopili cíl diskuze. Vyučující by měl mít také promyšlený očekávaný průběh diskuze, především její časové rozvržení. Během diskuze učitel dbá na to, aby se žáci příliš nevzdálili zadanému tématu. Na závěr učitel zhodnotí výsledky a diskuzi uzavře. Je důležité vštípit žákům, že jsou si v rámci diskuze navzájem

²⁵ MAŇÁK, Josef. ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 108.

²⁶ Srov.: MAŇÁK, Josef. ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 109.

partnery, nikoliv soupeři, a že by se proto měli snažit vzájemně si porozumět.²⁷

Učitel by neměl být hlavním mluvčím diskuze, je třeba, aby nechal dostatečný prostor žákům, aby mohli vyjádřit svůj názor. Měl by si proto vymezit v diskuzi svoji roli. Může působit buď jako odborník a poskytovat žákům oporu, kterou realizuje například vysvětlováním nebo kladením otázek. Další možností je působit jako prostředník, který má při práci dětí ve skupinkách úlohu spíše organizační, v případě potřeby může žákům pomoci se v diskuzi lépe zorientovat. Poslední možností vyučujícího je působit jako účastník diskuze. Jako zkušenější osoba může vyučující přispět ke zkvalitnění diskuze.²⁸

V rámci vyučovací hodiny může být diskuze zařazena jak v úvodní části v rámci motivace, tak při výkladu nového učiva, kdy může zvýšit zájem žáků o danou problematiku a také zvýšit jejich pozornost. Pokud vyučující zařadí diskuzi v závěrečné části vyučovací hodiny, může mu tato poskytnout zpětnou vazbu. Obecně se ale diskuze nejvíce osvědčila při procvičování již osvojeného učiva.²⁹ V této fázi vyučování mají již žáci přehled o dané problematice a jsou schopni argumentovat.

Ve výuce náboženství na I. stupni základní školy či při katechezi je možné diskuzi využívat spíše u starších žáků, kteří jsou již schopni vytvořit si vlastní názor a lépe argumentovat případným oponentům.

2.1.2 Situační didaktická metoda

Situační metoda se podle Josefa Maňáka vztahuje na „širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí

²⁷ Srov.: KOTRBA, Tomáš. LACINA Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vydání. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister Principal, 2007, s. 101 – 106.

²⁸ Srov.: FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. druhé vydání. Praha: Portál, 2004, s. 65 – 66.

²⁹ Srov.: KOTRBA, Tomáš. LACINA Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vydání. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister Principal, 2007, s. 101.

*a rozhodování*³⁰. Podstata situační metody spočívá v řešení problémového případu, který odráží reálný život. Její uplatnění ve škole je vhodné zejména proto, že žákům umožňuje seznámit se s problematickými jevy, se kterými se v reálném životě mohou setkat. To je také dalším důvodem vhodnosti jejího zařazení – tím, že je zaměřena na skutečný život, překračuje rámec školy a žáka tak lépe připravuje na budoucnost. Řešení nastavených situací spočívá v několika fázích, které musí vyučující řádně připravit. První fáze je volba tématu – téma musí odpovídat výchovně-vzdělávacímu cíli vyučování a také způsobilosti žáků. Dále jde o seznámení s materiálem, neboť žáci musí mít možnost seznámit se s fakty, které jsou pro řešení problému důležité. Další fází je vlastní studium případu. Zde by měl vyučující žáky do daného tématu uvést, případně jim poskytnout rady. V závěrečné fázi mohou žáci sdělovat svoje názory na řešení situace, vyučující jejich nápady konfrontuje se skutečností.

Žáci se v modelových situacích učí konstruktivně řešit konflikty a chovat se asertivně, což může být využito také při výuce náboženství či při katechezi. Na I. stupni základní školy může být situační didaktická metoda využita, pokud vyučující zvolí jako téma situaci, která je úměrná věku žáků. Praktickému využití situační didaktické metody na I. stupni základní školy je věnována kapitola 4.1.

2.1.3 Inscenační didaktická metoda

Na situační aktivizační metodu může navazovat inscenační metoda, v níž žáci představují jinou osobu a přitom řeší danou situaci, daný problém. Inscenační metoda spočívá v hraní rolí, je tedy blízká vystupování herců v divadle. Její podstatou je sociální učení v modelových situacích, přičemž účastníky těchto situací jsou žáci. Tato didaktická metoda umožňuje žákům hlouběji porozumět učivu a také rozvíjí jejich sociální dovednosti. Je možné ji realizovat buď ve skupinkách, nebo v rámci celé třídy. Žáci I. stupně základní školy inscenační didaktickou metodu často přijímají s nadšením.

³⁰ Srov.: MAŇÁK, Josef. ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 119.

Inscenace se skládá z těchto fází: Příprava inscenace – patří sem stanovení cíle, konkrétní vymezení obsahu inscenace a rozdělení jednotlivých rolí mezi žáky. Další fází je realizace inscenace – žáci hrají role jednotlivých postav, bývá zde prostor i pro improvizaci. Poslední fází je hodnocení inscenace – v ideálním případě se koná ihned po skončení inscenace, může probíhat například formou diskuze.

Nároky, které klade inscenační didaktická metoda na vyučujícího, spočívají v důkladném promyšlení přípravy inscenace. Žáci by měli být se situací, kterou mají hrát, dostatečně obeznámeni. Během realizace inscenace by vyučující měl žákům pomáhat lépe se vžít do jednotlivých rolí, v závěru je potom jeho úkolem jejich výkon citlivě zhodnotit.³¹

Inscenační didaktickou metodu je vhodné při výuce náboženství i při katechezi využívat. Pokud učitel zvolí téma úměrné věku žáků, může být velmi dobře využitelná i při výuce na I. stupni základní školy. Zvolené téma nemusí být pouze z oblasti vytyčených vzdělávacích cílů, může rovněž reagovat na určitý problém dané skupiny žáků. Příklady praktického využití inscenační didaktické metody ve výuce náboženství na I. stupni základní školy či při katechezi jsou uvedeny v kapitole 4.2.

2.1.4 Hra jako didaktická metoda

Hra je přirozenou součástí života dítěte mladšího školního věku. Skrze hru dítě poznává okolní svět a také sebe, jejím prostřednictvím navazuje a rozvíjí vztahy s vrstevníky, učí se komunikovat s ostatními členy skupiny. Při hře je pro dítě důležitý prožitek – hra je pro dítě pozitivní zkušeností a může mít motivační účinek. Především jako motivaci by vyučující měli hru využívat ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hra může mít také didaktický, pedagogický nebo psychologický účinek.

Existuje mnoho klasifikací her. V pedagogice je nejdůležitější didaktická hra, která má při členění her z hlediska organizačního své místo ve skupině her s pravidly:

³¹ Srov.: MAŇÁK, Josef. ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 123 – 125.

- hry tvořivé – odrážejí reálný život, obsah a pravidla si určují sami děti
 - úlohové, námětové – napodobení činnosti dospělých („hra na maminku a na tatínka“)
 - dramatizační – například pohádka
 - konstruktivní – hra s kostkami apod.
- hry s pravidly – jsou dána určitá omezení tvořivosti dětí, mají daný obsah
 - hry pohybové – fotbal, hra na honěnou apod.
 - hry didaktické

Didaktické hry můžeme dále klasifikovat z těchto hledisek

- podle délky trvání (krátkodobé, dlouhodobé)
- podle místa konání hry (ve třídě, mimo třídu)
- podle činnosti, která při hře převládá (osvojování vědomostí, pohybových dovedností apod.)
- podle toho, co je při hře hodnoceno (kvantita, kvalita, čas)
- podle toho, kdo výsledky hry hodnotí (vyučující, porota složená ze žáků)
- podle osoby, která hru připraví (vyučující, žáci, apod.)³²

Specifikem didaktické hry je, že je podřízena didaktickému cíli. Organizátorem didaktické hry je vyučující, který dá jasná pravidla. Výhodou didaktické hry je, že vyučování probíhá nenásilně, pro žáky zábavnou formou. Při didaktických hrách jsou rozvíjeny především rozumové schopnosti, upevňují se získané informace, které se prakticky uplatňují, důležitý je také rozvoj smyslového vnímání. Zvyšuje se motivace a aktivita žáků, didaktická hra přináší zábavu, podporuje soutěživost, spolupráci a rozvíjí vztahy a komunikaci ve skupině.

³² Srov.: VALIŠOVÁ, Alena. KVASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 207.

Při didaktické hře je nutné dodržovat následující zásady: Respektovat věkové a individuální zvláštnosti jednotlivých žáků, obsah hry přizpůsobit prostředí, pomůckám a zvoleným metodám, dobře hru zorganizovat, jasně vysvětlit pravidla a dbát na jejich dodržování, po skončení hry pak zhodnotit, zda splnila kýžený cíl.

Didaktickou hru je možné aplikovat ve všech předmětech na I. stupni základní školy, tedy i při výuce náboženství či při katechezi. Je však vždy důležité, aby měl učitel náboženství – případně katecheta – promyšlený smysl hry a stanovený její cíl. Při soutěžních hrách je nutné dbát na to, aby šanci vyhrát měli všichni žáci. Pokud jde například vždy jen o rychlost odpovědi, žáci, kteří mají pomalejší tempo, mohou po několika marných pokusech o úspěšnost v soutěži ztratit motivaci. Vyučující může proto zařadit například i lehčí varianty her, aby i slabší žáci mohli zažít úspěch. Vhodné je také zařazovat hry, při kterých je vyžadována spolupráce dětí, jedná se o tzv. kooperativní hry.³³

2.2 Metody kritického myšlení

Program označovaný zkratkou RWCT (Reading and Writing for critical thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení) vychází z pedagogického konstruktivismu, který tvrdí, že „*každý člověk poznává po svém a musí dostat ve vzdělání takové příležitosti, aby si mohl budovat (konstruovat) své vlastní poznání*“.³⁴ Program RWCT vznikl v USA v roce 1997, do České republiky se dostal o rok později. V současné době je do projektu zapojeno přibližně třicet zemí. Tvůrci programu RWCT jsou zkušení pedagogové Jeannie Steelová, Kurtis S. Meredith, Charles Temple a Scott Walter. Díky tomuto programu je rozvoji kritického myšlení ve vyučovacím procesu věnováno více pozornosti. Schopnost kriticky myslet znamená především porozumět daným informacím, dokázat je promýšlet, srovnávat, zaujímat vůči těmto informacím stanoviska,

³³ Srov.: NELEŠOVSKÁ, Alena SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 172 – 176.

³⁴ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, et al. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: Sborník z projektu „Varianty – projekt interkulturního vzdělávání“*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2005, s. 123.

hodnotit je.³⁵ Podle jednoho z prvních lektorů tohoto programu docenta americké literatury na Hope College v Hollandu ve státě Michigan v USA Davida Kloostera je RWCT charakterizováno těmito šesti výroky:

- *Kritické myšlení je nezávislé a samostatné.* Každý člověk si vytváří vlastní názory a postoje, je důležité, aby žáci mysleli a rozhodovali se sami za sebe.
- *Jeho výchozími body jsou informace a informovanost.* Aby mohl žák samostatně uvažovat, je třeba, aby měl k dispozici potřebné informace o dané problematice.
- *Hledá a předkládá otázky a problémy.* Jde o probuzení žákovy zvědavosti o problematiku a také o probuzení vnímavosti žáka vůči reálným problémům.
- *Hledá promyšlená zdůvodnění.* Žáci se snaží nalézt více řešení daného problému, pokoušejí se přinést vlastní argumenty.
- *Jde o myšlení ve společnosti.* Jednotlivé myšlenky jsou sdíleny, důležitý je dialog mezi žáky nebo diskuze.
- *Jeho nejcennějším nástrojem je psaní textů.*³⁶

Podstatou metod kritického myšlení je třífázový model: evokace, uvědomění, reflexe. Evokace je zaměřená na získání žákova zájmu o danou problematiku. Vybaví a uvědomí si informace, které jsou pro něj automatické, začne se zajímat o zdroje dalších informací a tvořivě s nimi pracuje. Druhá fáze učení – uvědomění – je charakterizována spojováním jednotlivých myšlenek do celků a přípravou na získání odpovědí na počáteční otázky žáka. Ten si uvědomí, co chce skutečně znát. Během reflexe si žák uvědomuje, co nového se dozvěděl nebo naučil, zda musel měnit některý ze svých dosavadních názorů, zda některé otázky zůstaly nezodpovězeny, uvědomí si,

³⁵ Srov.: NELEŠOVSKÁ, Alena; SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 177.

³⁶ Srov.: LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2010, s. 134.; ŠEBESTOVÁ, Alena. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2006, s. 8 – 10.

co mu v učení pomáhalo apod. Tato fáze může položit základ pro žákovu schopnost sebehodnocení.³⁷

Pro efektivní výchovu žáka ke kritickému myšlení je třeba mu poskytnout čas a příležitost, aby si mohl kritické myšlení vyzkoušet, umožnit mu volně domýšlet a vyslovovat domněnky. Je třeba, aby vyučující otevřeně přijímal rozmanité myšlenky, nápady a názory žáka a podporoval jeho aktivní zapojení do učebního procesu. Učitel by měl zajistit bezrizikové prostředí, kde nebude žák vystaven posměchu a vyjadřovat důvěru ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky. Důležité je také kritické myšlení oceňovat.³⁸

Tento program rozvoje kritického myšlení je vhodný již pro žáky prvního ročníku základní školy. Zde si ale musíme uvědomit, že schopnost kriticky myslet je v tomto věku do značné míry ovlivněna vývojovými a individuálními charakteristikami každého jedince.³⁹

Vyučovacích metod, které rozvíjejí kritické myšlení žáka, je celá řada. Pro potřebu této diplomové práce uvádíme:

Brainstorming – didaktická metoda pro skupinu žáků, kteří spontánně diskutují na dané téma, snaží se přijít na nové myšlenky spojené s danou problematikou, společně je kombinují a tvořivě zlepšují. Brainstorming je nenáročný na organizaci, přípravu i pomůcky a dá se využít u všech věkových kategorií žáků.⁴⁰ Slovník cizích slov popisuje brainstorming jako náhlou inspiraci, okamžitý nápad; hledání nových nápadů.⁴¹

Myšlenková mapa – jedná se o graficky uspořádaný text, který je výsledkem zamyšlení se nad danou tematikou. Ve středu tohoto diagramu je tzv. klíčové slovo, od kterého jsou odvozeny další myšlenky. Myšlenkovou mapu je možné použít jako písemný záznam metody brainstorming.

³⁷ Srov.: LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2010, s. 134 – 135.

³⁸ Srov.: ŠEBESTOVÁ, Alena. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2006, s. 12.

³⁹ Srov.: NELEŠOVSKÁ, Alena; SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 177.

⁴⁰ Srov.: SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, s.67 – 68.

⁴¹ Srov.: KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ ENCYKLOPEDICKÉHO DOMU, spol. s r. o. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, spol. s r. o., 2002, s. 48.

I.N.S.E.R.T. – metoda žákovi pomáhá pozorně sledovat daný text. Žák při čtení využívá značky, pomocí kterých si poznamenává, které informace z textu jsou pro něj známé, které naopak nové, zda s některými myšlenkami v textu nesouhlasí, o kterých informacích by se rád dozvěděl více. Po přečtení a označení textu následuje diskuze mezi dvojicemi žáků, kdy vzájemně porovnávají značky v textu. Poté žák vytváří tabulku, do níž si všechny čtyři skupiny informací zapíše.⁴² V závěrečné fázi práce se žák znovu zamýšlí nad textem a nad na počátku položenými otázkami.

Pětílístek – při této didaktické metodě žák na pěti řádcích rozvíjí dané klíčové slovo. V prvním řádku je napsané klíčové slovo. Na druhém jej žák charakterizuje dvěma přídavnými jmény, dalším krokem je vystižení podstaty klíčového slova třemi slovesy (např.: jakou činnost provádí). Do čtvrtého řádku žák napíše větu o čtyřech slovech vyjadřující pocit z klíčového slova. Na posledním řádku se znovu objeví podstatné jméno – žák se jím pokusí klíčové slovo charakterizovat.

Metody kritického myšlení jsou pro žáky zajímavé, protože se z něj stává spolutvůrce vyučovacího procesu, je do něj aktivně zapojen. RWCT pomáhá žákovi naučit se správně formulovat otázky, povzbuzuje jej a pomáhá mu k vyjadřování vlastních názorů. Tyto didaktické metody jsou vhodné již pro žáky primární školy nejen při výuce povinných předmětů, ale je možné je zařadit také do výuky náboženství či do katecheze. Praktické využití představených metod kritického myšlení při výuce náboženství na I. stupni základní školy či při katechezi popisujeme v kapitole 4.4. Vyučující se může o těchto metodách více dozvědět na některém z kurzů kritického myšlení, které pořádá Kritické myšlení o. s.⁴³

⁴² Srov.: ŠÁLKOVÁ, Anna. *Uplatnění metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka ve 4. ročníku základní školy*. Brno, 2010, s. 46.

⁴³ Srov.: *Kritické myšlení o. s.* [online]. 23. 1. 2001 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

2.3 Volba vhodných didaktických metod

Zvolení vhodné didaktické metody je jednou ze základních podmínek efektivního plnění výchovně-vzdělávacích cílů. Užívání různých metod má za následek změny ve vnímání a osvojování učiva žáky. V závislosti na použitých metodách se u žáků liší průběh poznávacích procesů, aktivita, jejich poznávací potřeby a zájmy, uplatňování konkrétních teoretických či praktických samostatných činností. Nejhojněji jsou využívány metody typu objasňujícího, ilustrativního a reproduktivního. Didaktické metody, při nichž je nutné využívat vyšší úroveň aktivity a samostatnosti žáků, zůstávají stále v pozadí. Moderní didaktika proto klade důraz na metody, které do značné míry vyžadují aktivitu žáků, a kladou důraz na objevování nových řešení a rozvíjení tvořivosti vyučovaných. Mezi takovéto metody patří především didaktické metody diskuzní, situační, inscenační a také didaktické hry.⁴⁴

Při volbě vhodných didaktických metod je důležité se zaměřit na to, aby vznikl správný poměr mezi didaktickými metodami, které vedou k utváření hotových poznatků, a mezi těmi metodami, které rozvíjejí samostatné myšlení a řešení teoretických i praktických problémů. Je třeba pracovat s hotovými poznatky, které si žáci osvojují, aby byli na základě jejich znalostí schopni samostatných myšlenkových operací, jejichž pomocí mohou získané informace hlouběji pochopit a trvale si je osvojit. Pokud si vyučující dostatečně promyslí volbu vhodných didaktických metod, může vyložit danou látku ekonomicky a zároveň stimulovat intelektovou činnost, která může být důležitá pro další vzdělávání žáků.⁴⁵

Jedním ze znaků promyšlené volby didaktických metod je postupné vytváření prostoru pro stále obtížnější samostatnou práci žáků. Samostatně pracovat se žáci učí již od počátku školní docházky. Vztah mezi bezprostředním vedením učitele a činností žáků se v průběhu let mění. Na počátku vyučující činnosti plánuje, organizuje, kontroluje, postupně se ovšem

⁴⁴ Srov.: SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007, s. 206.

⁴⁵ Srov.: SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007, s. 207.

přechází k takovým didaktickým metodám, které již soustavné vedení učitelem nevyžadují. Úkolem vyučujícího je tedy žáky postupně učit samostatné práci. Ta je velmi důležitá, neboť sebevzdělávání má velmi zásadní vliv pro přípravu na život v současné společnosti.⁴⁶

⁴⁶ Srov.: SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007, s. 207.

3. Výzkum

3.1 Pedagogický výzkum

Pedagogický výzkum je činnost prováděná v rámci vědeckých a jiných institucí, jejímž předmětem je edukační činnost. Smysl pedagogického výzkumu spočívá v popisování, analyzování a vysvětlování reálných edukačních jevů. Pedagogický výzkum tak vytváří poznatky o vzdělávání, které mohou sloužit těm osobám, jež jsou v nějakém vztahu k edukaci, ať už se jedná o učitele, školské úředníky, rodiče žáků apod. Další činností pedagogického výzkumu je zdokonalování sebe sama – snaží se o neustálé propracovávání teoretické i praktické části pedagogického výzkumu, což zabraňuje jeho stagnaci.⁴⁷

Pro pedagogický výzkum konaný v rámci předkládané diplomové práce byl vypracován dotazník. Dotazník jsme zvolili proto, že jsme díky němu mohli získat informace od poměrně velkého množství anonymních respondentů. Dotazník je jednou z velmi frekventovaných metod pedagogického výzkumu. Jde o písemné kladení otázek a jejich zodpovídání. Otázky jsou předem pečlivě připraveny a promyšleně seřazeny a respondenti na ně písemně odpovídají. Dotazník se skládá z jednotlivých položek. Ty mohou být podle formy odpovědi buď otevřené, polouzavřené, uzavřené. Zvláštním druhem uzavřených položek jsou položky škálové, které byly do dotazníku konaného v rámci diplomové práce také zařazeny.

Mezi vlastnosti dobrého dotazníku patří jeho validita a reliabilita. Validita dotazníku znamená, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má, tedy to, co je výzkumným záměrem. Posouzení validity dotazníku je do značné míry subjektivní a je závislé na fundovanosti posuzovatele. Reliabilita dotazníku spočívá v jeho schopnosti zachytit spolehlivě a přesně zkoumané jevy.

⁴⁷ Srov.: PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2005, s. 426 – 428.

Dostatečně vysoká reliabilita dotazníku je předpokladem také pro jeho validitu.⁴⁸

3.2 Výzkum prováděný v rámci předkládané diplomové práce

Na počátku výzkumu byly stanoveny následující výzkumné cíle:

Výzkumný cíl č. 1: Zjistit míru využívání aktivizujících didaktických metod – diskuze, situační didaktické metody, inscenační didaktické metody a didaktické hry ve výuce náboženství na I. stupni základní školy či při katechezi v závislosti na osobě vyučujícího.

Výzkumný cíl č. 2: Zjistit míru využívání vybraných metod kritického myšlení – brainstormingu, myšlenkové mapy, metody I.N.S.E.R.T. a pětilístku ve výuce náboženství na I. stupni základní školy či při katechezi v závislosti na osobě vyučujícího.

V rámci výzkumu jsme se zabývali těmito výzkumnými problémy:

Výzkumný problém č. 1: Má vzdělání učitele náboženství případně katechety vliv na jeho využívání aktivizačních didaktických metod? Je tento vliv prokazatelný i v případě vybraných metod kritického myšlení?

Výzkumný problém č. 2: Ovlivňuje věk učitele náboženství či katechety využívání aktivizačních didaktických metod nebo vybraných metod kritického myšlení?

Výzkumný problém č. 3: Má délka praxe učitele náboženství či katechety vliv na využívání aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství či při katechezi? Ovlivňuje délka praxe i využívání vybraných metod kritického myšlení?

Výzkumný problém č. 4: Využívají ti učitelé náboženství či katecheté, kteří se zajímají o nové trendy v oblasti didaktiky, aktivizační didaktické metody častěji? Má jejich zájem o tyto trendy vliv i na využívání vybraných metod kritického myšlení?

⁴⁸ Srov.: CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 171.

Odpovědi na tyto otázky jsou obsahem kapitoly 3.2.1.

Respondenty prováděného výzkumu byli současní učitelé náboženství a katecheté působící v olomoucké arcidiecézi a také ti, kteří v této arcidiecézi učili náboženství či vedli katechezi v minulosti. Mezi dotazovanými byli jak laici, tak také mnoho kněží, kteří v naší diecézi vyučují náboženství nebo se věnují katechezi. Protože není v praxi výuka náboženství a katecheze diferencována, pojmy se používají jako synonyma, proto jsme přistoupili s ohledem na respondenty k používání jim více blízkých pojmů.

Dotazník (viz příloha č. 1) obsahoval 24 položek, z nichž většina byla uzavřená. Některé položky mají charakter polouzavřených, kdy je třeba uvést doplnění (např.: jiné, uvést autora apod.). Jedna z položek dotazníku měla charakter škálové položky, respondenti zde značili, jak často uvedené didaktické metody využívají. Jednotlivé položky dotazníku směřují od obecných otázek týkajících se pohlaví, věku, délky praxe atd. k otázkám týkajících se využívání didaktických metod při výuce náboženství či při katechezi. Otázky se týkají jak tradičních didaktických metod, tak metod aktivizujících a také vybraných metod kritického myšlení. Další otázky se zaměřují na využívání učebnic, pracovních listů a případných dalších pomůcek při výuce náboženství či při katechezi nebo při přípravě na tuto činnost. Závěrečná část dotazníku je věnována názoru učitelů náboženství či katechetů na efektivnost didaktických metod a na faktory, které je při volbě vhodných didaktických metod při výuce náboženství nebo při katechezi nejvíce ovlivňují.

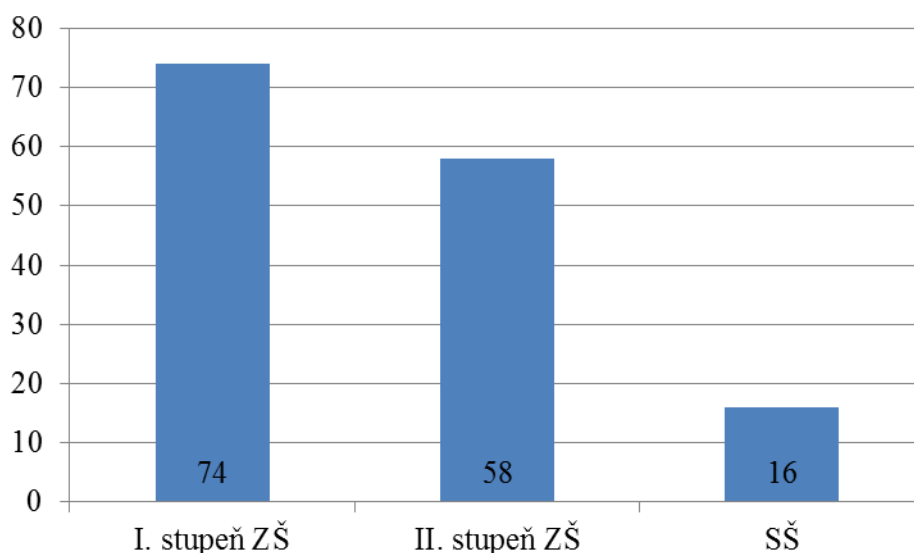
Osloveno bylo přibližně 110 učitelů náboženství či katechetů. Je náročné určit přesné číslo oslovených respondentů, neboť část dotazníku probíhala v tištěné formě a část v rámci internetu. Zároveň je také náročné určit přesný počet učitelů náboženství či katechetů v arcidiecézi Olomouc. Počet kanonických misí v olomoucké arcidiecézi v současné době se pohybuje kolem 270. Tento údaj byl zjištěn při rozhovoru se zaměstnankyní Katechetického centra arcibiskupství olomouckého. K tomuto údaji je nutné

přičíst počet kněží působících v olomoucké arcidiecézi. Všichni kněží ale nemusí vyučovat náboženství či vést katechezi a také mezi držiteli kanonické mise mohou být někteří, kteří se této činnosti nevěnují (např.: ženy na rodičovské dovolené). Platných dotazníků bylo od respondentů získáno 92.

3.2.1 Analýza dat, vyhodnocení výzkumných problémů

Analýza dat získaných v rámci dotazníkového šetření byla zpracována pomocí testu dobré shody pro kontingenční tabulku a matematických funkcí programu Excel. Výsledky byly následně zaznamenány do tabulek a grafů. V následující části práce budou představeny výsledky šetření. Na základě výzkumných problémů byly stanoveny hypotézy. Vzhledem k velkému množství hypotéz, jsou tyto společně s kontingenčními tabulkami uvedeny v příloze č. 2.

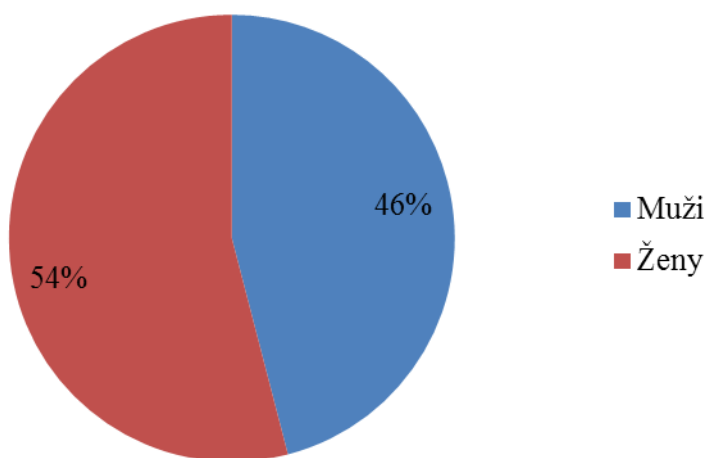
Protože je diplomová práce zaměřena na výuku náboženství a katechezi na I. stupni základní školy, předkládáme zde graf ilustrující počet respondentů dotazníku, kteří pracují s touto věkovou kategorií žáků. U této položky bylo možné označit více možností.



Graf č. 1 – Věková kategorie žáků

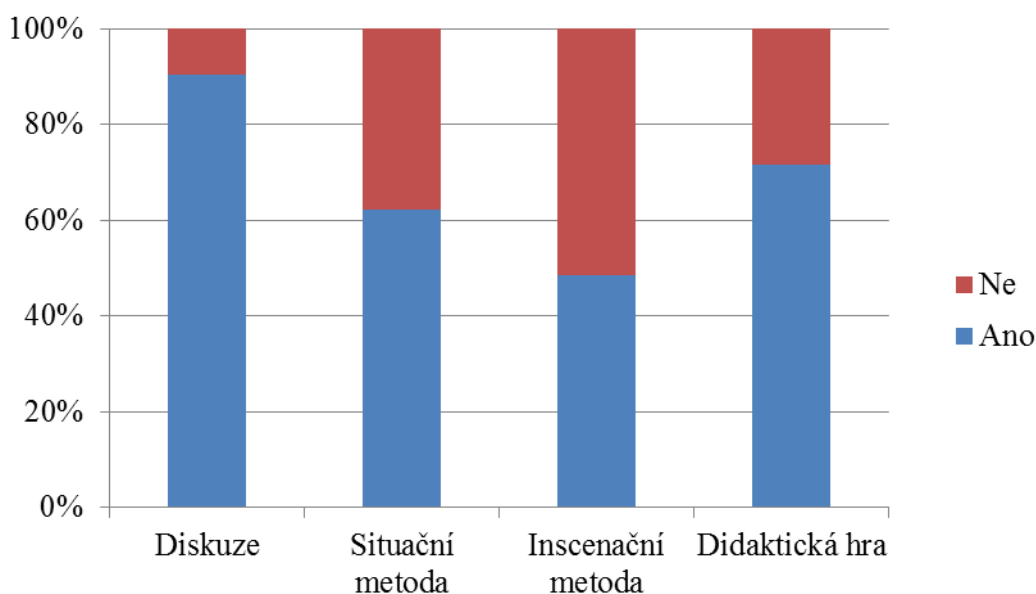
V další části této kapitoly se budeme zabývat pouze těmi respondenty, kteří vyučují náboženství či vedou katechezi na I. stupni ZŠ.

Graf č. 2 zobrazuje poměr mužů a žen vyučujících náboženství či katechezi na I. stupni základní školy, kteří se dotazníku zúčastnili.

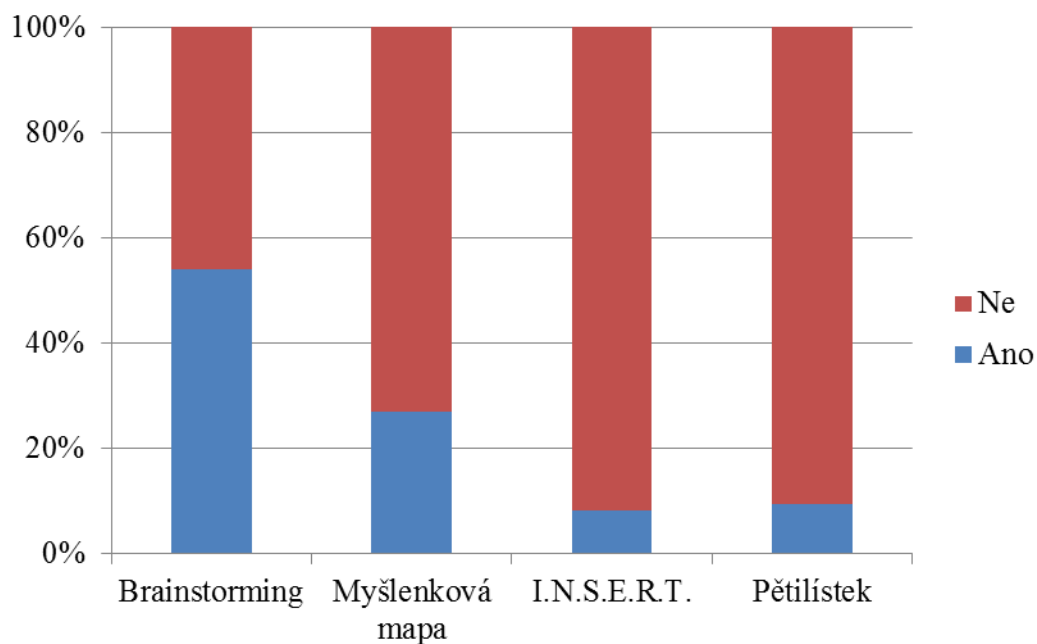


Graf č. 2 – Pohlaví respondentů

Následující dva grafy ukazují, kolik procent respondentů využívá ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni základní školy aktivizační didaktické metody či dané metody kritického myšlení bez ohledu na vzdělání, věk, délku praxe učitelů náboženství či katechetů nebo jejich zájem o nové trendy v oblasti didaktiky.

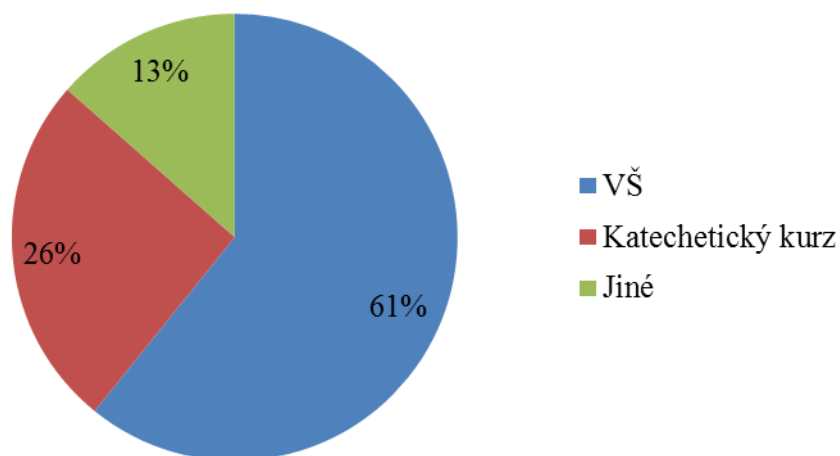


Graf č. 3 – Využívání aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ



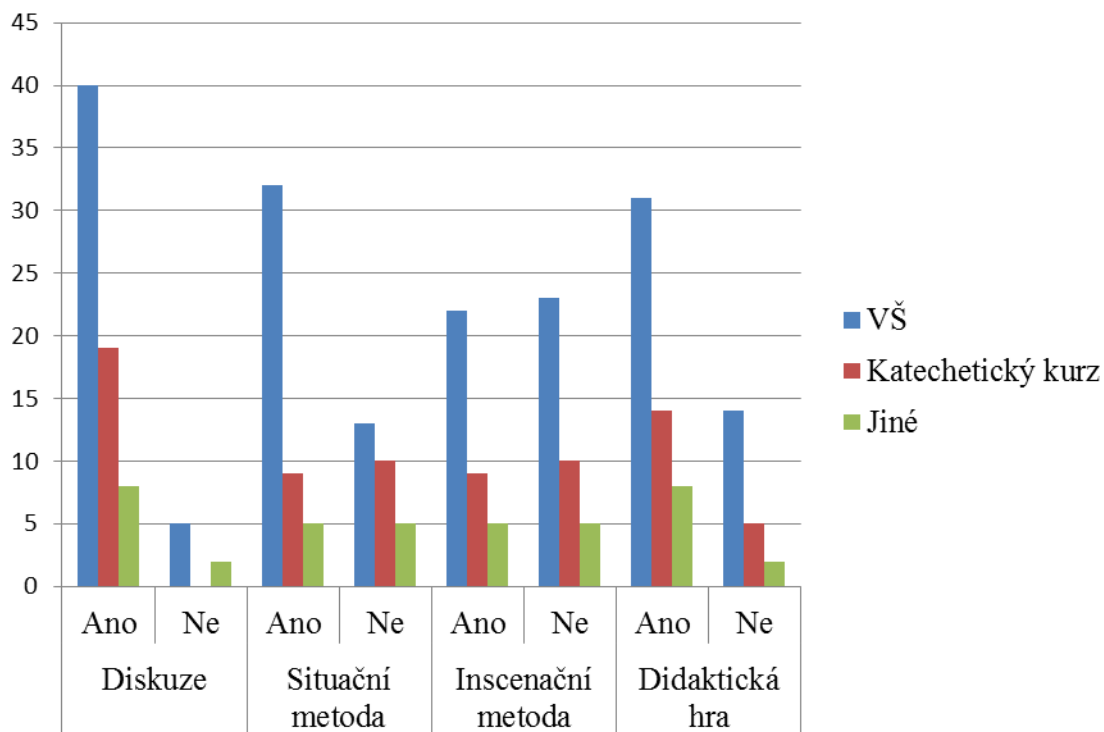
Graf č. 4 – Využívání vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ

Výzkumný problém č. 1: Má vzdělání učitele náboženství případně katechety vliv na jeho využívání aktivizačních didaktických metod? Je tento vliv prokazatelný i v případě vybraných metod kritického myšlení? Graf č. 5 zobrazuje rozložení respondentů podle dosaženého vzdělání.

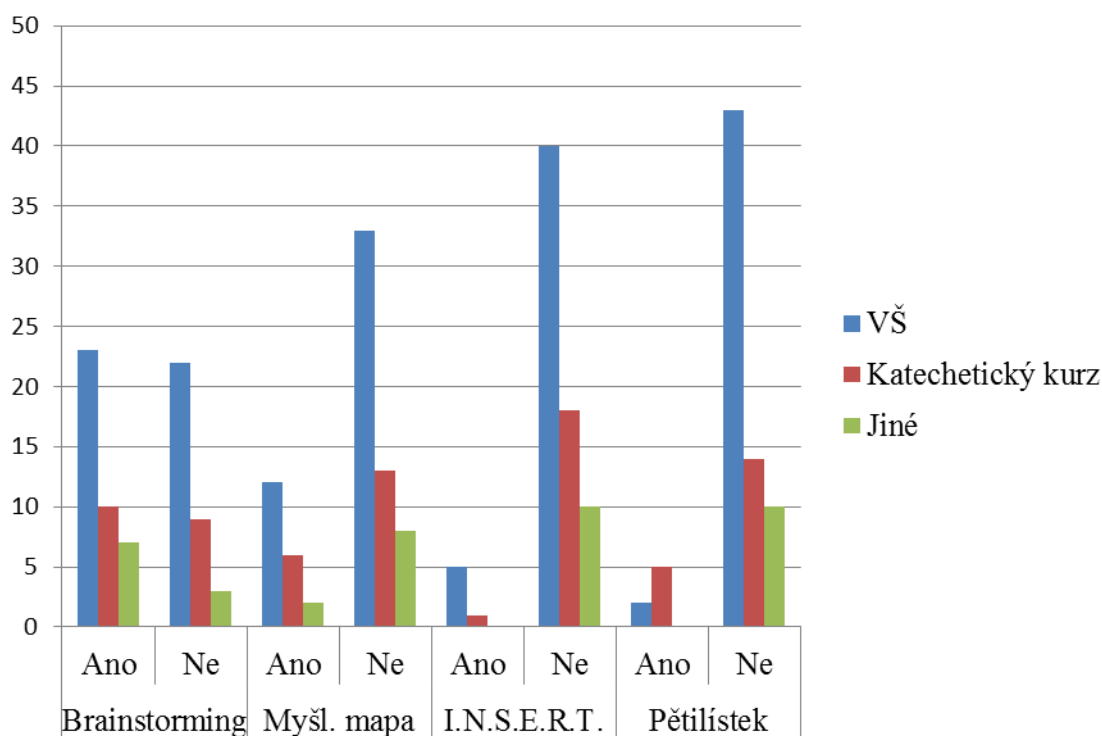


Graf č. 5 – Vzdělání učitelů náboženství a katechetů na I. stupni ZŠ

Následující grafy ukazují využívání jednotlivých didaktických metod ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na vzdělání vyučujícího nebo katechety.



Graf č. 6 – Využívání aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na vzdělání



Graf č. 7 – Využívání vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na vzdělání

Hypotézy vztahující se k výzkumnému problému č. 1 jsou obsahem přílohy č. 2. Data získaná dotazníkovým šetřením jsme hodnotili pomocí testu dobré shody pro kontingenční tabulku, zvolená hladina významnosti byla 0,05, pro kterou je kritická hodnota 5,991. Výsledné hodnoty χ^2 pro aktivizační didaktické metody jsou následující:

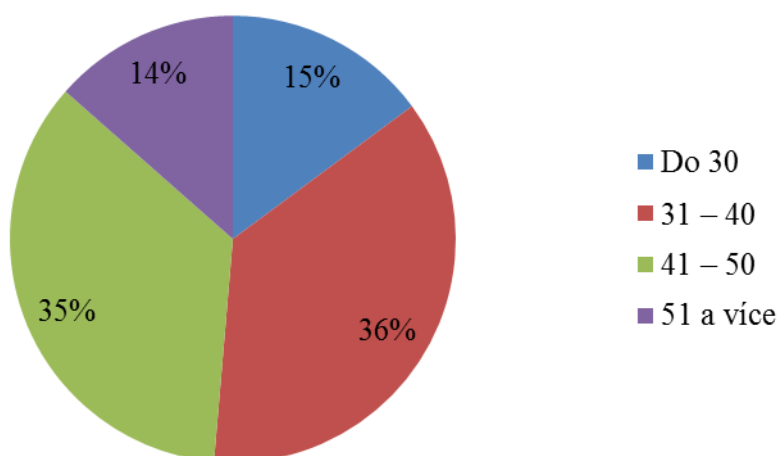
diskuze	$\chi^2 = 3,4256$
situační didaktická metoda	$\chi^2 = 3,9289$
inscenační didaktická metoda	$\chi^2 = 0,0208$
didaktická hra	$\chi^2 = 0,5505$.

Pro vybrané metody kritického myšlení byly výsledné hodnoty χ^2 následující:

brainstorming	$\chi^2 = 1,1962$
myšlenková mapa	$\chi^2 = 0,4529$
I.N.S.E.R.T.	$\chi^2 = 1,6334$
pětílístek	$\chi^2 = 8,6695$.

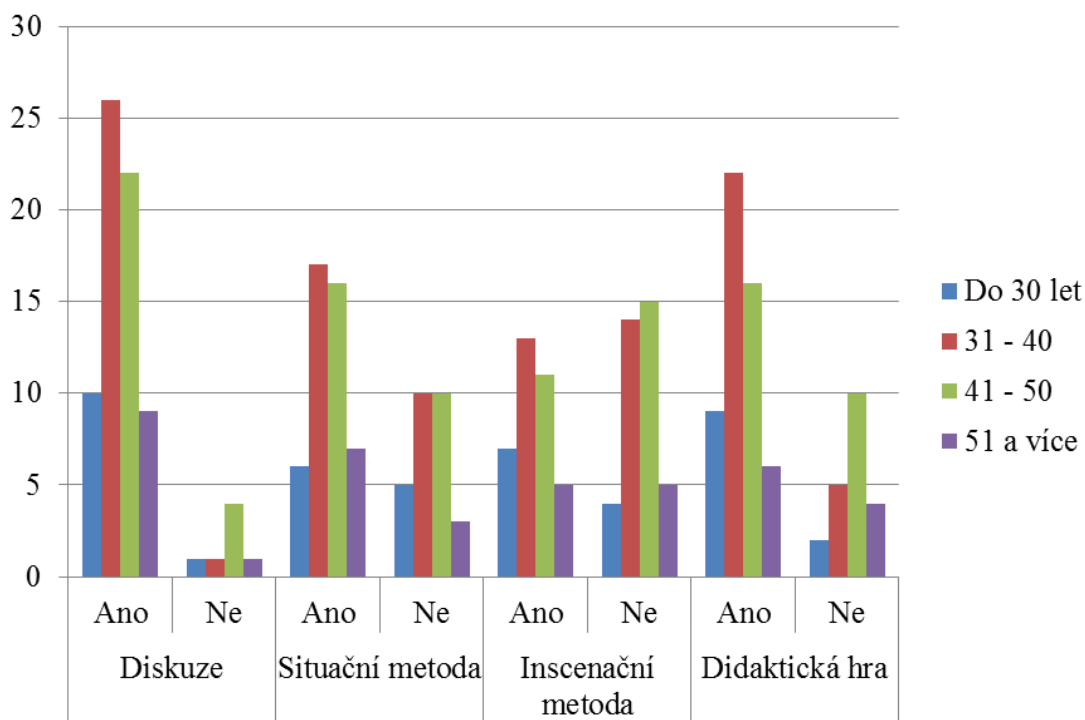
Srovnáním kritické hodnoty a testového kritéria – výpočty jsou uvedeny v příloze č. 2. – můžeme konstatovat, že vzdělání učitelů náboženství či katechetů ze statistického hlediska významně ovlivňuje pouze využívání jedné z metod kritického myšlení – pětilístku. Ti učitelé náboženství na I. stupni základní školy či katecheté, kteří absolvovali katechetický kurz, využívají ve své praxi metodu pětilístku výrazně častěji než ti, kteří mají jiné vzdělání. Významný vliv vzdělání na využívání ostatních testovaných didaktických metod se nepotvrdil.

Výzkumný problém č. 2: Ovlivňuje věk učitele náboženství či katechety využívání aktivizačních didaktických metod nebo vybraných metod kritického myšlení? Následující graf představuje věkové složení respondentů.

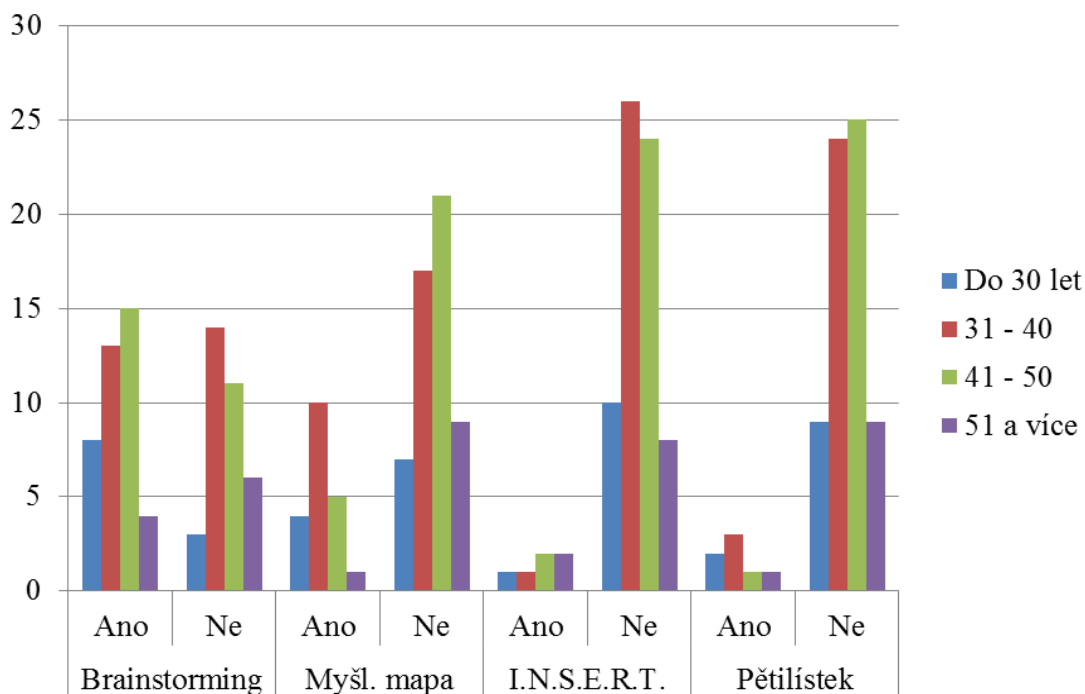


Graf č. 8 – Věk respondentů

Grafy č. 9 a 10 ukazují využívání jednotlivých didaktických metod při výuce náboženství nebo při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na věku učitelů náboženství nebo katechetů.



Graf č. 9 – Využití aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k věku učitele náboženství či katechety



Graf č. 10 - Využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k věku učitele náboženství či katechety

Jednotlivé hypotézy, které se vztahují k výzkumnému problému č. 2, jsou z kapacitních důvodů obsahem přílohy č. 2. Pro test dobré shody pro kontingenční tabulku byla i v tomto případě zvolena hladina významnosti 0,05, pro kterou je kritická hodnota 7,8147. Vypočítané hodnoty χ^2 pro aktivizační didaktické metody jsou následující:

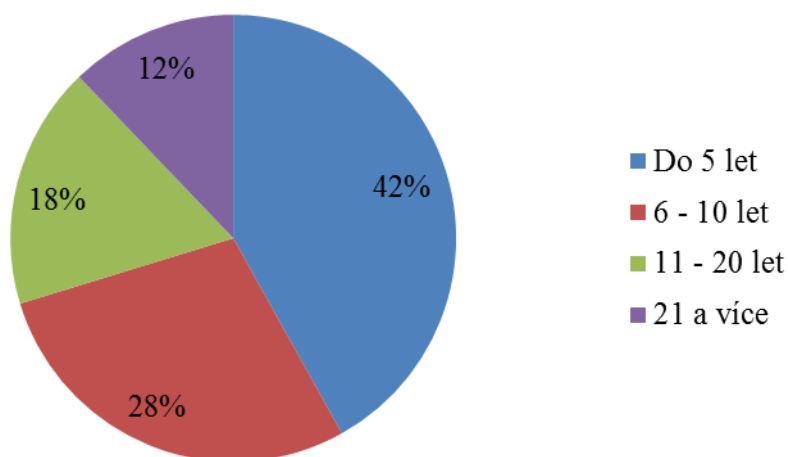
diskuze	$\chi^2 = 2,1153$
situační didaktická metoda	$\chi^2 = 0,5442$
inscenační didaktická metoda	$\chi^2 = 1,4176$
didaktická hra	$\chi^2 = 3,8192$.

Pro vybrané metody kritického myšlení byly vypočítány tyto hodnoty χ^2 :

brainstorming	$\chi^2 = 2,8574$
myšlenková mapa	$\chi^2 = 4,1292$
I.N.S.E.R.T.	$\chi^2 = 2,6213$
pětilístek	$\chi^2 = 2,0231$.

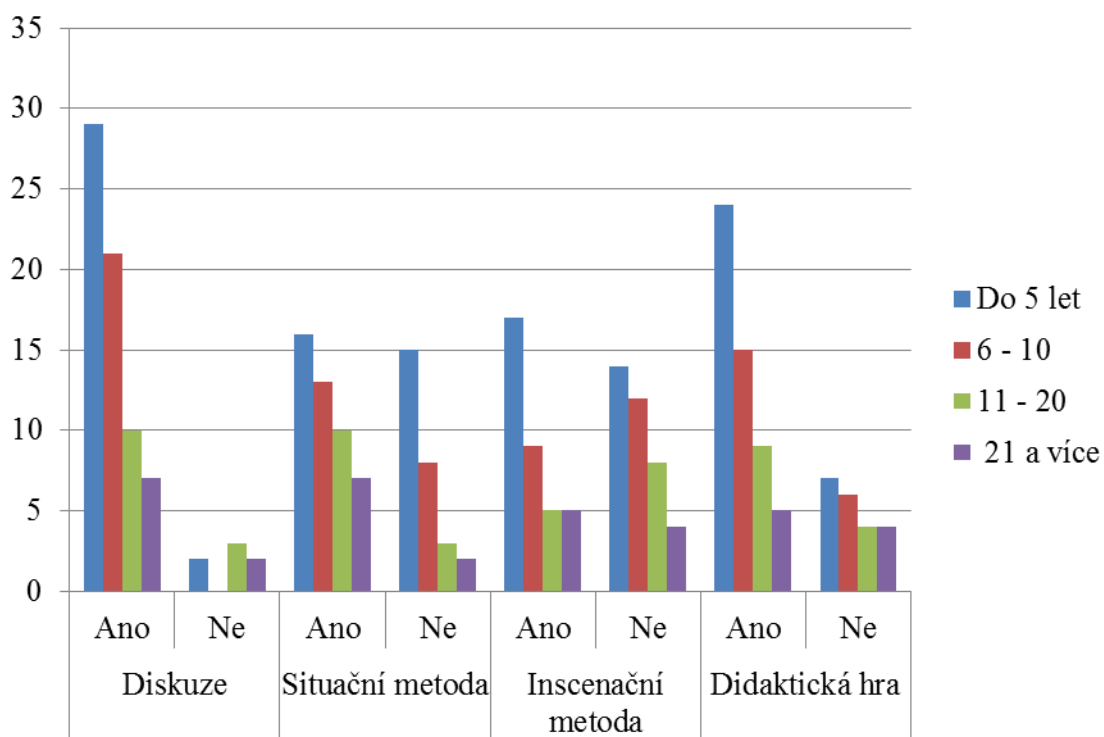
Vzhledem k tomu, vypočítané testové kritérium není větší než kritická hodnota na zvolené hladině významnosti, můžeme konstatovat, že neexistuje významná statistická souvislost mezi věkem učitelů náboženství či katechetů a jejich využíváním aktivizačních didaktických metod nebo daných metod kritického myšlení. Můžeme tedy vidět, že ačkoliv měli mladší učitelé náboženství či katecheté pravděpodobně větší příležitost seznámit se v rámci svého vzdělávání s těmito poměrně novými didaktickými metodami, nezařazují je do výuky náboženství či do katechez častěji. Věk vyučujícího náboženství či katechety tedy podle našich zjištění nehraje při výběru didaktických metod významnou roli.

Výzkumný problém č. 3: Má délka praxe učitele náboženství či katechety vliv na využívání aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství či při katechezi? Ovlivňuje délka praxe i využívání vybraných metod kritického myšlení? Následující graf ukazuje délku praxe respondentů dotazníku.

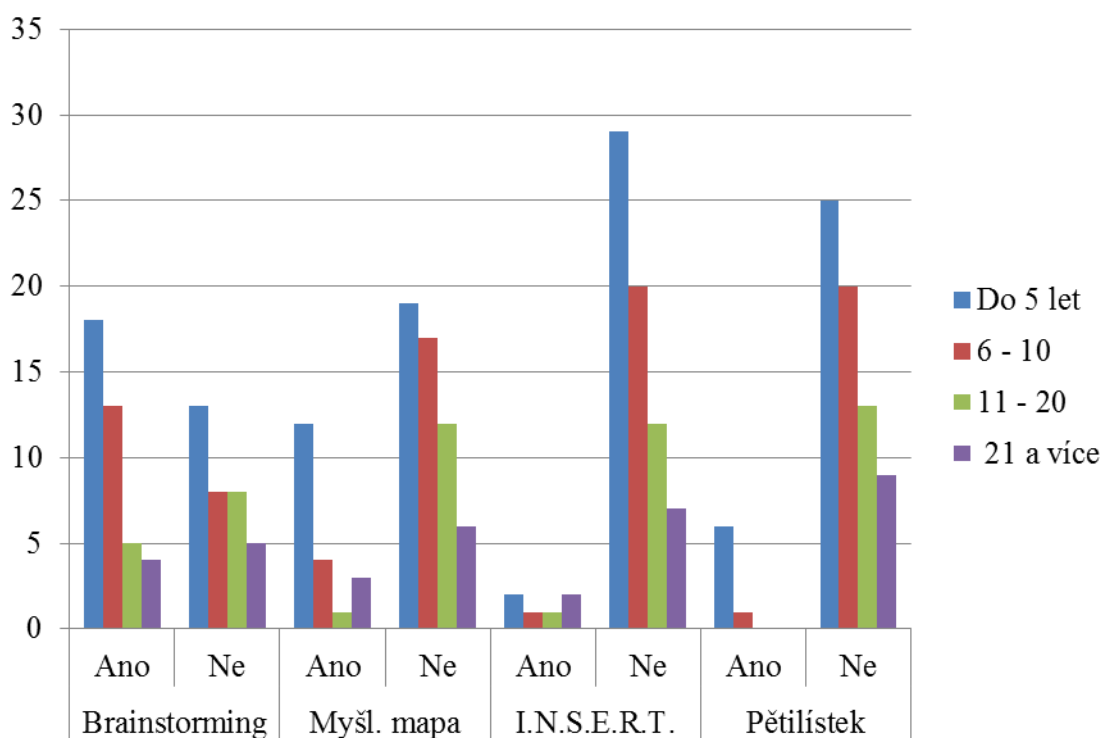


Graf č. 11 – Délka praxe respondentů

Následující grafy představují vliv délky praxe vyučujících náboženství na I. stupni ZŠ či katechetů na jejich volbu aktivizačních didaktických metod či vybraných metod kritického myšlení.



Graf č. 12 - Využití aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na délce praxe



Graf č. 13 - Využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na délce praxe

Hypotézy, které byly stanoveny k výzkumnému problému č. 3, jsou z kapacitních důvodů obsahem přílohy č. 2. Pro test dobré shody pro kontingenční tabulku byla zvolena hladina významnosti 0,05, jejíž kritická hodnota činí 7,8147. Výsledné hodnoty χ^2 pro aktivizační metody jsme vypočítali takto:

diskuze $\chi^2 = 7,0478$

situační didaktická metoda $\chi^2 = 3,6046$

inscenační didaktická metoda $\chi^2 = 1,4693$

didaktická hra $\chi^2 = 1,6926$.

Pro vybrané metody kritického myšlení byly vypočítány tyto hodnoty χ^2 :

brainstorming $\chi^2 = 2,8391$

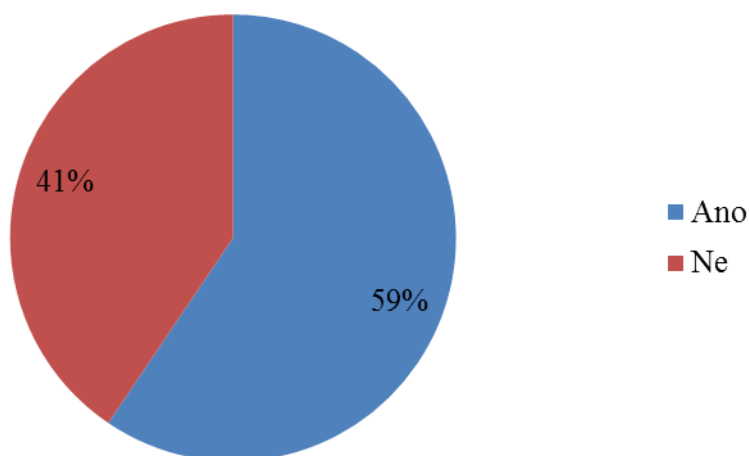
myšlenková mapa $\chi^2 = 5,4688$

I.N.S.E.R.T. $\chi^2 = 2,8391$

metoda pětílístku $\chi^2 = 6,3838$.

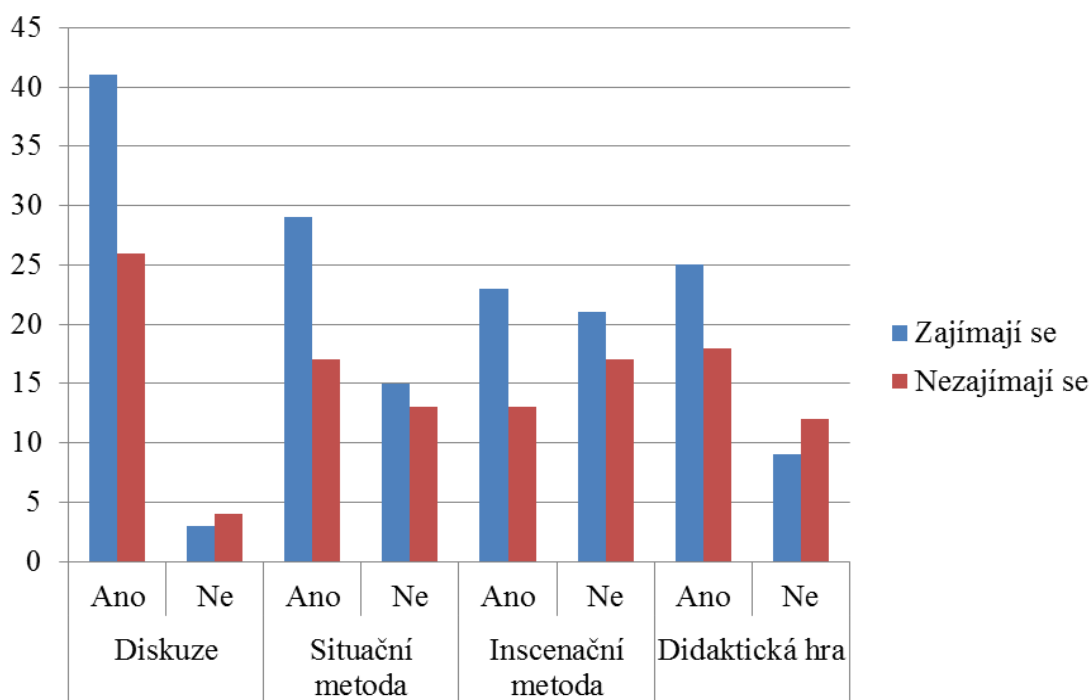
Z uvedených výpočtů vyplývá, že významná statistická závislost mezi délkou praxe učitelů náboženství či katechetů a využíváním zmíněných didaktických metod neexistuje. Během své praxe učitelé náboženství či katecheté pravděpodobně příliš nemění osvědčené metody a zároveň ti, kteří svoji praxi začali později a tudíž je doba jejich výuky kratší, do svých hodin nezařazují významně častěji tyto didaktické metody. Opět to může být způsobeno tím, že se s nimi například nesetkali v rámci svého vzdělávání, ať už se uskutečňovalo před mnoha lety či nedávno.

Výzkumný problém č. 4: Využívají ti učitelé náboženství či katecheté, kteří se zajímají o nové trendy v oblasti didaktiky, aktivizační didaktické metody častěji? Má jejich zájem o tyto trendy vliv i na využívání vybraných metod kritického myšlení? Následující graf představuje poměr těch učitelů náboženství či katechetů, kteří se o nové trendy v oblasti didaktiky zajímají, a těmi, kteří tento zájem nemají.

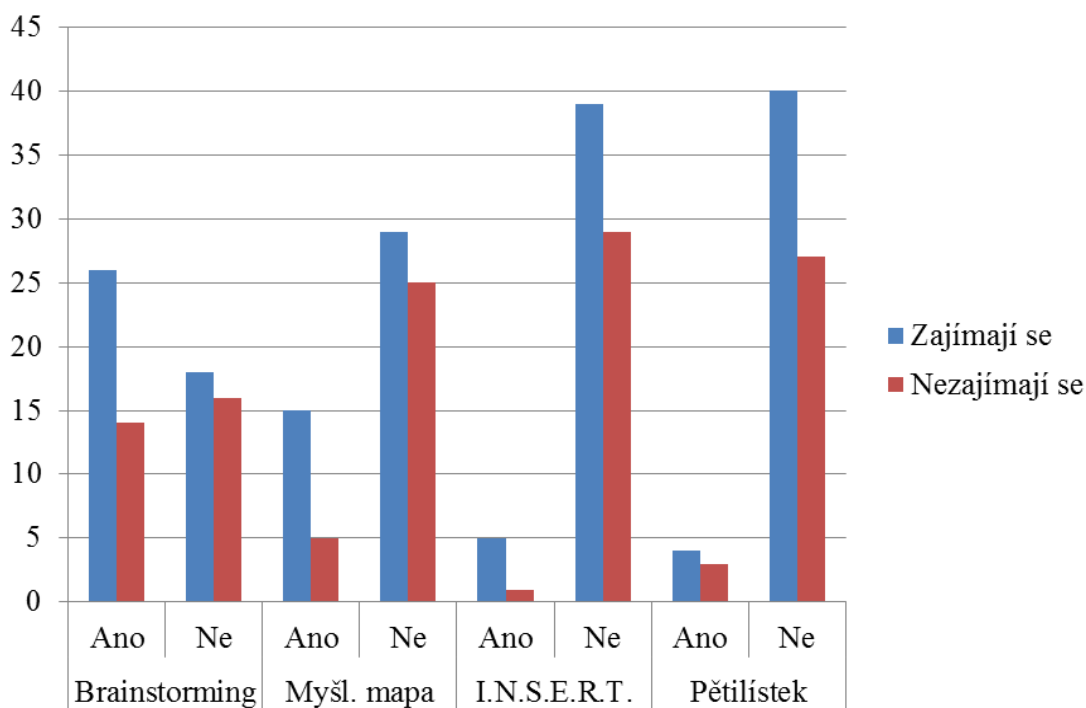


Graf č. 14 – Zájem respondentů o nové trendy v oblasti didaktiky

Grafy, které budou prezentovány nyní, ukazují využívání jednotlivých didaktických metod při výuce náboženství či katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na tom, zda se respondenti zajímají o nové trendy v oblasti didaktiky či nikoliv.



Graf č. 15 - Využití aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k zájmu o nové trendy v oblasti didaktiky



Graf č. 16 - Využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k zájmu o nové trendy v oblasti didaktiky

Hypotézy, které jsme k výzkumnému problému č. 4 stanovili, jsou pro svůj rozsah obsaženy v příloze č. 2. Pro hladinu významnosti 0,05, která byla při výpočtu zvolena i v tomto případě, je kritická hodnota 3,8415. Vypočítané hodnoty χ^2 pro aktivizační metody jsou následující:

diskuze	$\chi^2 = 0,8841$
situační didaktická metoda	$\chi^2 = 0,6478$
inscenační didaktická metoda	$\chi^2 = 0,5706$
didaktická hra	$\chi^2 = 3,3528$.

Pro vybrané metody kritického myšlení mají vypočítané hodnoty χ^2 následující hodnoty:

brainstorming	$\chi^2 = 1,1087$
myšlenková mapa	$\chi^2 = 2,7459$
I.N.S.E.R.T.	$\chi^2 = 1,5439$
pětílístek	$\chi^2 = 0,0172$.

Vzhledem k tomu, že žádné z vypočítaných testových kritérií není větší než kritická hodnota na zvolené hladině významnosti, můžeme konstatovat, že neexistuje žádná statisticky významná závislost mezi zájmem učitelů náboženství případně katechetů o nové trendy v oblasti didaktiky a využíváním uvedených didaktických metod. Ačkoliv bychom mohli předpokládat, že ti učitelé, kteří se zajímají o nové trendy, tak je také následně také převádí do své praxe, z dotazníkového šetření vyplynulo, že tomu tak není.

3.2.2 Diskuze

V předchozí části předkládané práce jsme se zabývali vyhodnocením 4 stanovených výzkumných problémů. Při vyhodnocování výzkumného problému č. 1 jsme zjistili, že vzdělání učitelů náboženství či katechetů ze statistického hlediska významně ovlivňuje pouze využívání jedné z metod kritického myšlení a to pětílístku. Potvrdilo se, že ti učitelé náboženství na I. stupni základní školy či katecheté, kteří absolvovali katechetický kurz, zařazují ve svých hodinách častěji metodu pětílístku než ti učitelé náboženství

či katecheté, kteří mají jiné vzdělání. Toto může být způsobeno tím, že na katechetických kurzech mohl být na rozdíl od ostatních didaktických metod pětিলístek představen jako jedna z vhodných metod pro výuku náboženství či katechezi a absolventi kurzu ji proto využívají. Ačkoliv je pravděpodobné, že se například vysokoškolsky vzdělání vyučující náboženství i katecheté s aktivizačními didaktickými metodami či s danými metodami kritického myšlení setkali v rámci svého vzdělávání, nezařazují je do své praxe častěji než ostatní. To může být způsobeno například tím, že je těmito didaktickým metodám při vzdělávání vyhrazen nepříliš velký prostor a učitelé náboženství či katecheté tak nemají dostatečnou možnost si dané metody vyzkoušet a následně nemají motivaci je zařadit do vlastní výuky. Významný vliv vzdělání učitele náboženství či katechety na využívání ostatních testovaných didaktických metod se nepotvrdil.

Na základě druhého výzkumného problému jsme dospěli k závěru, že neexistuje významná statistická souvislost mezi věkem učitelů náboženství či katechetů a jejich využíváním aktivizačních didaktických metod nebo daných metod kritického myšlení. Toto zjištění ukazuje, že mladší lidé, kteří měli při svém vzdělávání pravděpodobně větší příležitost seznámit se s těmito poměrně novými didaktickými metodami, je přesto nezařazují do své výuky častěji. Vyrovnanost mezi jednotlivými věkovými skupinami může být také způsobena tím, že se starší učitelé náboženství či katecheté dále vzdělávají, neustále tak prohlubují své vědomosti a tyto následně převádí do praxe. Pokud by další vzdělávání stávajících učitelů náboženství a katechetů opravdu bylo příčinou výsledků, které jsme během výzkumu zjistili, byla by to dobrá zpráva, protože neustále prohlubování znalostí didaktiky a následné zavádění získaných poznatků do praxe vede ke zkvalitňování výuky.

Ani u třetího výzkumného problému se významná statistická závislost mezi délkou praxe učitelů náboženství či katechetů a využíváním zmíněných didaktických metod nepotvrdila. Může to být způsobeno tím, že učitelé náboženství či katecheté s delší praxí obnovují své znalosti z oblasti didaktiky a zařazují do své výuky i novější metody, se kterými se respondenti dotazníku

s kratší praxí setkali třeba již během svého vzdělání. Pokud by tomu tak bylo, pak by zjištění, že učitelé s delší praxí a tedy s určitými zažitými postupy při vyučování náboženství či katechezi nesetrvávají pouze v zažitých kolejích, ale snaží se o inovaci, bylo potěšující.

Také v případě výzkumného problému č. 4 jsme na základě výpočtů konstatovali, že neexistuje žádná statisticky významná závislost mezi zájmem učitelů náboženství případně katechetů o nové trendy v oblasti didaktiky a využíváním uvedených didaktických metod. Toto zjištění je překvapující, neboť bychom mohli předpokládat, že ti učitelé, kteří se o nové trendy zajímají, je následně také převádí do své praxe. Z výzkumu však vyplývá, že tomu tak není. Jedním z vysvětlení může být, že se zájem respondentů soustřeďuje na jiné oblasti, než jsou didaktické metody, ačkoliv právě takové poznatky by mohli v praxi využívat. Nicméně je škoda, že ačkoliv se učitelé náboženství a katecheté o novinky v oblasti didaktiky zajímají, na praxi tento jejich zájem nemá žádný významný vliv.

Způsob, který by mohl pozitivně ovlivnit využívání netradičních didaktických metod ve výuce náboženství či při katechezi, by mohl být například pořádání didaktických seminářů pro učitele náboženství a katechety. Zde by se zde mohli seznamovat nejen s didaktickými metodami, ale s novými trendy v didaktice obecně a následně své poznatky převádět do praxe. To by jistě mohlo přinést oživení do výuky náboženství či do katecheze, která by zároveň mohla být díky většímu zájmu dětí efektivnější.

4. Příklady užití didaktických metod ve výuce náboženství

V následující části diplomové práce budeme zabývat využitím těchto aktivizačních didaktických metod a vybraných metod kritického myšlení, které podle výsledků výzkumu prováděného v rámci předkládané diplomové práce patří u učitelů náboženství a katechetů působících u žáků I. stupně základní školy mezi ty méně často využívané. Jak vyplývá z grafu č. 3, který je součástí předchozí kapitoly, využívá diskuzi při výuce náboženství či při katechezi více než 90% respondentů a proto se jí nebudeme v následující části diplomové práce již věnovat.

4.1 Didaktická metoda situační

Situační metoda patří mezi didaktické metody aktivizující a její podstata je nastíněna ve druhé kapitole předkládané diplomové práci. Tato metoda je vhodná spíše pro starší žáky I. stupně základní školy, tedy pro 4. a 5. třídu. Následující příklady vycházejí z obecných cílů předmětu „náboženská výchova římskokatolické církve“ jak jsou uvedeny v Osnovách k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy – dítě má být uschopněno k zodpovědnému jednání ve společnosti s horizontem křesťanských mravních ideálů.⁴⁹ Nejprve učitel náboženství či katecheta uvede žáky do některé z následujících situací:

- Tvůj spolužák Marek dostane špatnou známku z matematiky a v hodině se rozbere. Někteří spolužáci se mu posmívají. Paní učitelka mu nabídne, že se může nechat zítra vyzkoušet a známku si opravit. Je jasné, že sám se látku nenaučí, je potřeba, aby mu s ní někdo odpoledne pomohl. Jeho rodiče jsou až do večera v práci a nikdo jiný doma není. Marek tě poprosí, jestli bys mu pomohl s učením. Ty už jsi ale na

⁴⁹ Srov.: MURŇOVÁ, Eva. MUCHOVÁ Ludmila. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*. Praha: Sekretariát České biskupské konference, 2004, s. 9 – 10.

odpoledne domluvený s kamarády, chcete jít společně ven. Jak se zachováš? Pomůžeš Markovi s učením, nebo si půjdeš raději hrát?

- Maminka přijde z práce a bolí ji hlava. Sedne si na chvíli do křesla, ale únavou usne. Když si jdeš do kuchyně pro pití, uvidíš, že je ve dřezu neumyté nádobí. Víš, že kdybys ho umyla, mamince by to ulehčilo práci a udělalo radost. V televizi ale právě běží tvůj oblíbený pořad a ty se nemůžeš rozhodnout. Budeš se raději dívat, nebo vykonáš dobrý skutek?
- V tělesné výchově hraje vybíjenou proti vedlejší třídě. Jsi kapitán svého týmu, v hracím poli máš poslední život. Míč letí přímo na tebe, ty uhýbáš, ale cítíš, že se tě míč letmo dotkl. Pan učitel si toho nevšiml a hra pokračuje dál. Protihráči ale namítají, že viděli zásah. Tvoji spoluhráči naopak souhlasí s rozhodnutím pana učitele, že míč se tě nedotkl. Jak se zachováš ty? Přiznáš, že jsi byl vybitý, ačkoliv by to znamenalo prohrané utkání?

Úkolem žáků je odpovědět na dané otázky, mají za úkol pokusit se nastíněnou situaci vyřešit. Mohou zvažovat důvody, které by je k tomu kterému řešení vedly a společně o nich diskutovat buď ve skupince, nebo v rámci celé třídy. Každý žák, který má zájem, může říci svůj názor. Vyučující by měl správné reakce podporovat a nevhodné tlumit nebo korigovat tak, aby správný postoj dostatečně vyzněl.

4.2 Didaktická metoda inscenační

Jedná se o další z aktivizujících didaktických metod popsaných ve druhé kapitole diplomové práce. Podle Osnov k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy patří k obecným cílům náboženské výchovy také schopnost dítěte vnímat křesťanské svátky

a slavnosti a pochopit jejich význam pro život člověka.⁵⁰ V rámci plnění těchto cílů mohou být pro inscenační didaktickou metodu využity například tato témata:

- Klanění mudrců v Betlémě.
- Jedno ze zastavení křížové cesty.
- Událost ze života patrona farnosti.

Úkolem žáků je sehrát danou situaci, proto se potřebují dobře seznámit s příběhem. Žáci si mohou role jednotlivých postav buď rozdělit mezi sebou, nebo je může vyučující určit. Inscenace se může odehrávat pouze ve třídě při hodině náboženství či při katechezi, ale výsledkem využití této metody může být také představení, které mohou žáci zahrát při veřejném vystoupení. Inscenační didaktická metoda může být využita ve všech ročnících prvního stupně základní školy, záleží pouze na tom, jak obtížné téma učitel náboženství či katecheta zvolí.

4.3 Didaktická hra

Didaktická hra je ve vyučování na I. stupni základní školy velmi často využívanou aktivizující didaktickou metodou. Její podstata je vysvětlena ve druhé kapitole předkládané diplomové práce. Ve vyučování náboženství či při katechezi může být zahrnuta v kterékoliv části vyučovací hodiny.

- Pro motivaci učiva, jehož cílem je poznávání světa a naslouchání druhým, může učitel náboženství či katecheta zařadit například didaktickou hru, která spočívá v tom, že žáci mají zavřené oči, učitel vyvolává různé zvuky a žáci hádají, čím byl ten který zvuk způsobený.
- Učitel náboženství nebo katecheta představuje určitou osobu (může se jednat o biblickou postavu nebo o některého ze svatých), žáci se pomocí otázek pokoušejí zjistit, koho vyučující znázorňuje. Na otázky

⁵⁰ Srov.: MURŇOVÁ, Eva a Ludmila MUCHOVÁ. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*. Praha: Sekretariát České biskupské konference, 2004, s. 9 – 10.

může vyučující odpovídat pouze „ano“ nebo „ne“. Při modifikaci hry mohou neznámou osobu představovat také jednotliví žáci.

- Didaktická hra pro 10 žáků – vyučující každému žáku připevní na záda papír s názvem jednotlivých přikázání. Úkolem žáků je v tichosti se seřadit pořadí přikázání v desateru.
- Učitel náboženství či katecheta může využít modifikace osmisměrek, které si sám vyrobí. Může se jednat například o tuto námi sestavenou křížovku, v níž žáci hledají slova pouze ve dvou směrech (shora dolů a zprava doleva). Zde žáci hledají předměty, které mohou najít v kostele: VARHANY, LAVICE, OLTÁŘ, AMBON, SEDES, KŘÍŽ, MISÁL, KALICH. Po vyškrtání daných slov přečtou žáci po řádcích tajenku: SVATOSTÁNEK.

V	A	R	H	A	N	Y
O	L	T	Á	Ř	S	K
V	A	M	B	O	N	Ř
A	V	T	O	S	T	Í
M	I	S	Á	L	Á	Ž
N	C	K	A	L	I	CH
S	E	D	E	S	E	K

V	A	R	H	A	N	Y
O	L	T	Á	Ř	S	K
V	A	M	B	O	N	Ř
A	V	T	O	S	T	Í
M	I	S	Á	L	Á	Ž
N	C	K	A	L	I	CH
S	E	D	E	S	E	K

Obrázek č. 2 - Křížovka

Didaktických her je nepřeberné množství, záleží pouze na tvořivosti a fantazii vyučujícího. Didaktická hra je žáky obvykle přijímána s nadšením, proto je velmi vhodné ji do výuky náboženství či do katecheze zařadit. Je možné ji využít jak u mladších, tak u starších žáků I. stupně základní školy.

4.4 Metody kritického myšlení

Podle průzkumu konaného v rámci předkládané diplomové práce jsou metody kritického myšlení při výuce náboženství či při katechezi využívány pouze menší částí učitelů náboženství nebo katechetů. Jedinou metodou kritického myšlení zařazenou do dotazníku, která je při výuce náboženství nebo při katechezi využívána značně, je metoda brainstormingu, o něco méně často je využívána metoda myšlenkové mapy. Možnosti praktického využití metod kritického myšlení jsou obsahem následující části diplomové práce.

4.4.1 Brainstorming

Využití této metody kritického myšlení ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni základní školy spočívá v tom, že vyučující stanoví téma a žáci se snaží na dané téma volně diskutovat, snaží se nalézt co nejvíce řešení dané problematiky, co nejvíce asociací, které je k danému tématu napadají apod. Je vhodné příspěvky žáků zapisovat, např. na tabuli. Než si žáci zvyknou na tento způsob práce, je vhodné, aby jim šel učitel příkladem, sám navrhoval asociace a také žáky k tomuto podněcoval.⁵¹ Úkolem brainstormingu je do dané problematiky co nejhlouběji proniknout. Témata, která může vyučující zvolit v rámci obecných cílů výuky náboženství vycházejících z Osnov k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve⁵², mohou být pro jednotlivé ročníky například:

- Co všechno znamená neděle.
- Jak pomáhám lidem ve svém okolí.
- Některé přikázání z desatera.
- Můj postoj k vánočním svátkům.
- Podle čeho se pozná křesťan.

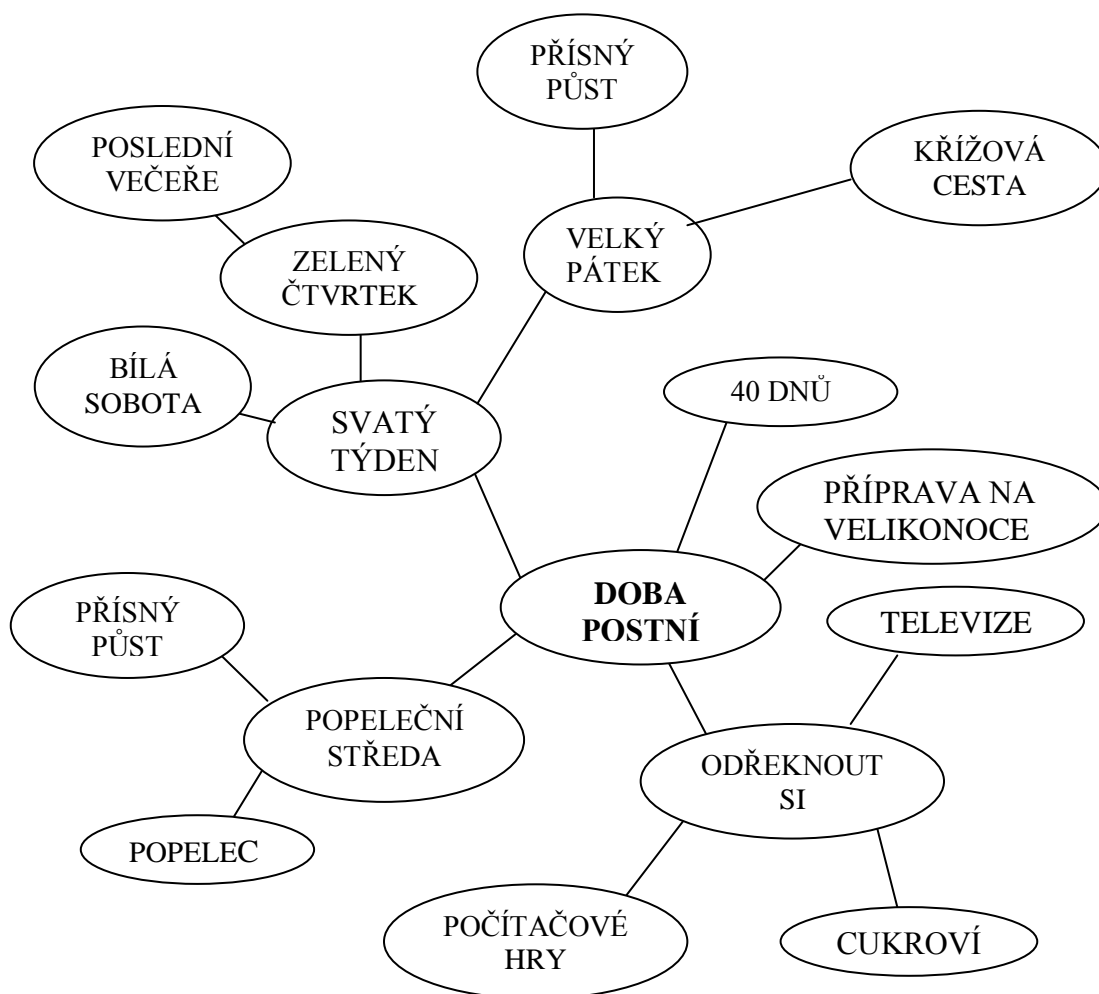
⁵¹ Srov.: SITNÁ, Dagmar: *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 69.

⁵² Srov.: MURONOVÁ, Eva a Ludmila MUCHOVÁ. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*. Praha: Sekretariát České biskupské konference, 2004.

Žáci na jednotlivá témata diskutují, učitel náboženství či katecheta může podněcovat nové asociace, společně se snaží přijít na co nejvíce skutečností, které se k danému tématu vztahují a tak do problematiky proniknout. Hodnocení brainstormingu spočívá ve zhodnocení aktivity žáků, v počtu a výstižnosti jednotlivých nápadů a také významu pro pokračování výuky.

4.4.2 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa může být jakýmsi písemným záznamem brainstormingu. Na velký arch papíru nebo na tabuli se napíše tzv. „klíčové slovo“, které žáci dál rozvádějí, vyučující jejich nápady zapisuje. Klíčové slovo může být například Panna Maria, Velikonoce, náš kostel, rodina. Myšlenková mapa se dá zařadit ve všech ročnících I. stupně základní školy. Na základě mapy se může rozvinout diskuze, při níž se rozebírají jednotlivá témata. Je vhodné, aby vyučující tvorbu myšlenkové mapy usměrňoval tak, aby se s žáky co nejvíce přiblížili předem stanovenému cíli. Mapa, která vznikne, může vypadat podobně jako tato námi navržená myšlenková mapa:



Obrázek č. 3 – Myšlenková mapa

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

Metoda I.N.S.E.R.T. se využívá při práci s textem. Námí navržená ukázka využití této metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni základní školy obsahuje stručný životopis sv. Jana Boska.

„Jan Bosco se narodil 16. srpna 1815 v Castelnovu d’Asti v Itálii, v chudé rolnické rodině. Již od dětství se cítil povolán věnovat svůj život mládeži. Když se po letech odříkání stal v Turíně knězem, vložil své vrozené schopnosti a neúnavné úsilí do budování výchovných děl pro opuštěnou mládež, do obrany ohrožené víry lidových vrstev a do evangelizace dalekých zemí. ... Po smrti Dona Boska (31. ledna 1888) se jeho dílo rychle rozšířilo do celého světa. První salesiánský dům na území nynější České republiky byl

*založen před osmdesáti lety, roku 1927, ve Fryštáku u Zlína. Čeští salesiáni dnes působí v řadě komunit v téměř všech krajských městech v Čechách, na Moravě a ve Slezsku, kde se věnují práci pro mládež.*⁵³

Úkolem žáků je označit si text podle následujících kritérií:

- „√“ – „fajfkou“ si žáci označí myšlenky, které jim již znali
- „+“ – takto si žáci označí ty myšlenky, které jsou pro ně nové
- „-“ – znaménko mínus označuje ty myšlenky, se kterými žák nesouhlasí
- „?“ – otazníkem se označí ta místa v textu, o kterých se žák chce dozvědět více informací.

Je vhodné, aby každý žák měl k dispozici svoji kopii textu, do které může značky zaznamenávat. Vyučující se žáky následně text rozebírá. Pokud se jedná o mladší žáky, může vyučující některé značky vynechat, aby pro ně práce nebyla natolik náročná. Na konci – v rámci reflexe – mohou žáci do přehledné tabulky zapsat ke každému znaménku několik označených položek z textu.

√	+	-	?
žil v chudé rodině	narodil se v Itálii	dílo se rychle rozšířilo	evangelizace dalekých zemí
zemřel 31. 1. 1888	stal se knězem		založení prvního salesiánského domu
první salesiánský dům ve Fryštáku u Zlína			čeští salesiáni

Obrázek č. 4 – I.N.S.E.R.T.

Tato metoda kritického myšlení je vhodná spíše pro starší žáky prvního stupně, kterým již nedělá potíže číst text s porozuměním.

⁵³ BOSCO, Jan. *Můj život pro mladé: Vzpomínky zakladatele salesiánů*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007.

4.4.4 Pětílístek

Tato metoda kritického myšlení je založena na vymýšlení asociací, kdy žáci samostatně rozvíjejí klíčové slovo. Přesný popis této vyučovací metody se nachází ve 2. kapitole předkládané práce. Vyučující zadá klíčové slovo – může se jednat o podobná klíčová slova, s jakými se pracuje při myšlenkové mapě (viz kapitola 4.4.2). Proto i námi navržená následující ukázka pětílístečku vychází ze stejného slova.

POSTNÍ DOBA		
KŘÍŽOVÁ		DLOUHÁ
PŘIPRAVIT SE	ODEPŘÍT SI	MODLIT SE
PŘIPRAVUJEME SE NA VELIKONOCE.		
KŘÍŽ		

Obrázek č. 5 – Pětílístek

Pětílístek je vhodný spíše pro starší žáky I. stupně, kteří mají bohatší slovní zásobu a dokážou rozlišovat jednotlivé slovní druhy. U mladších žáků je možné tuto metodu vyzkoušet při společné práci, kdy vyučující napíše asociace žáků na tabuli a společně o nich diskutují. Tato metoda slouží k tomu, aby se žáci dokázali nad danou problematikou hlouběji zamyslet.

V poslední kapitole předkládané diplomové práce jsme se zaměřili na příklady praktického využití těch aktivizujících metod, které podle dotazníkového šetření nejsou při výuce náboženství a při katechezi na I. stupni základní školy příliš využívány, a také některých metod kritického myšlení. Uvedené příklady pouze nastiňují možnosti, kterými může učitel náboženství či katecheta na I. stupni základní školy oživit výuku a žáky více zapojit do procesu vzdělávání.

Závěr

Předkládaná diplomová práce zaměřená na didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni základní školy si kladla za cíl pomocí výzkumného šetření zjistit míru používání aktivizačních didaktických metod a vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni základní školy a navrhnout možné využití těchto didaktických metod. Domnívám se, že cíl diplomové práce byl splněn. Na základě výzkumu, jehož vyhodnocení je součástí práce, bylo zjištěno, v jaké míře jsou uvedené didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi využívány v závislosti na osobě vyučujícího. V práci je popsán rozdíl mezi výukou náboženství a katechezí. Dále jsou zde uvedeny faktory, které ovlivňují vzdělávání žáků na I. stupni základní školy. Jedna z kapitol diplomové práce je věnována charakteristice vybraných didaktických metod. Z dotazníkového šetření prováděného v rámci diplomové práce mezi učiteli náboženství a katechety arcidiecéze Olomouc vyplynulo, které aktivizační didaktické metody a dané metody kritického myšlení nejsou ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni základní školy příliš využívány. Těmto metodám byla následně věnovaná kapitola, v níž jsou uvedeny příklady možného využití daných didaktických metod, čímž byla splněna druhá část stanoveného cíle diplomové práce. Mezi tyto metody patří situační a inscenační didaktická metoda, didaktická hra a dále vybrané metody kritického myšlení – brainstorming, myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T. a pětilístek. Všechny uvedené metody jsou více či méně využitelné i při výuce náboženství nebo při katechezi na I. stupni základní školy, kde mohou oživit výuku a žáky do ní lépe zapojit. Záleží vždy na úrovni žáků a také na tom, nakolik tvořivý učitel náboženství či katecheta dokáže přizpůsobit dané téma svým svěřencům.

Diplomová práce je určena především všem vyučujícím náboženství a katechetům, kteří v ní mohou nalézt inspiraci pro svoji práci. Praktické příklady užití méně často užívaných didaktických metod mohou poskytnout podnět, jak učitelé náboženství nebo katecheté mohou zkvalitnit výuku

a zároveň do ní žáky lépe zapojit tak, aby byla pro žáky výuka náboženství nebo katecheze přínosná a navštěvovali ji rádi.

V předkládané diplomové práci nejsou zdaleka popsány všechny didaktické metody, které lze při výuce náboženství či při katechezi na I. stupni využít. Je na každém vyučujícím náboženství nebo katechetovi, jak se postaví k úkolu zajímavě a efektivně vyučovat sobě svěřené žáky. Každá oblast lidského konání se neustále posouvá dopředu a tak je tomu i s didaktikou. Je třeba, abychom se všichni bez přestání vzdělávali v oborech, které potřebujeme ke zkvalitnění své práce. Každý učitel náboženství i katecheta by se měl – podle mého názoru – o nové trendy v oblasti didaktiky zajímat a rozšiřovat v tomto směru své znalosti. K tomu mohou sloužit jak odborné publikace, tak například semináře či kurzy – za všechny jmenujme například kurz kritického myšlení pořádaný, který pořádá Kritické myšlení o. s.⁵⁴

Učitel náboženství nebo katecheta by se ale neměl zastavit u pouhého předávání vědomostí, byť by při tomto využíval nejefektivnější didaktické metody. Je třeba k výuce přistupovat s pokorou a s vírou, že vše, co konáme, slouží k větší cti a chvále Boží. Tak bude výuka náboženství i katecheze pro žáky dobrým vkladem do života a práce učitele náboženství či katechety bude přinášet ty správné plody.

⁵⁴ Srov.: *Kritické myšlení o. s.* [online]. 23. 1. 2001 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Seznam použité literatury a pramenů

ALBERICH, Emilio., DŘÍMAL Ludvík. *Katechetika*. 1. vydání. Praha : Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-382-6.

BOSCO, Jan. *Můj život pro mladé: Vzpomínky zakladatele salesiánů*. 1. vydání. Praha : Portál, 2007, 226 s. ISBN 978-80-7367-247-8.

Česká republika. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů*. 2008, 103. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Česká republika. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 2004, 190. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/predpisy1/sb190-04.pdf>

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vydání. Praha : Portál, 2004, 172 s. ISBN 80-7178-9666-6.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Dotisk, Olomouc: HANEX, 2002, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ ENCYKLOPEDICKÉHO DOMU, spol. s r. o. *Slovník cizích slov*. Praha : Encyklopedický dům, spol. s r. o., 2002, 366 s. ISBN 80-90-1647-8-1.

KOSÍKOVÁ, V. Kritéria evaluace vyučovacího procesu. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 08. 2008, [cit. 2012-02-09]. Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2474/KRITERIA-EVALUACE-VYUCOVACIHO-PROCESU.html>>. ISSN 1802-4785.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, et al. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: Sborník z projektu „Varianty – projekt interkulturního vzdělávání“*. Praha : Kritické myšlení, o.s., 2005, 123 s. Dostupné z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>>.

KOTRBA, Tomáš., LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vydání. Brno : Společnost pro odbornou literaturu - Barrister Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

Kritické myšlení o. s. [online]. 23. 1. 2001 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1. vydání. Praha : Portál, s.r.o., 2010, 208 s. ISBN 978-80-7367-784-8.

MAŇÁK, Josef., ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Cíle a cesty: Metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. 1. vydání. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1996, 138 s.

MUROŇOVÁ, Eva., MUCHOVÁ, Ludmila. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*. Praha : Sekretariát České biskupské konference, 2004, 168 s. Dostupné z: <http://katechet.cirkev.cz/res/data/075/008324.pdf>

NELEŠOVSKÁ, Alena. SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vydání. Praha : Grada, 2010, 240 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-596.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. vydání. Praha : Portál, s.r.o., 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

PRAHA, VÚP. O zařazení náboženství do základních škol. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 06. 2007, [cit. 2012-11-02]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1450/O-ZARAZENI-NABOZENSTVI-DO-ZAKLADNICH-SKOL.html>>. ISSN 1802-4785.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přepracované a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha : Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vydání. Praha : Portál, 2009, 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMAHEL, Rudolf. *Učitel a jeho žáci*. Olomouc : Matice cyrilometodějská s. r. o., 1996, 52 s.

ŠÁLKOVÁ, Anna. *Uplatnění metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka ve 4. ročníku základní školy*. Brno, 2010, 93 s. Diplomová práce.

Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z WWW:

<http://is.muni.cz/th/174411/pdf_m/Anna_Salkova__diplomova_prace.pdf>.

ŠEBESTOVÁ, Alena. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2006, 98 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/65934/pedf_m/>.

VALIŠOVÁ, Alena., KVASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Diskuze.....	18
Obrázek č. 2 - Křížovka.....	50
Obrázek č. 3 – Myšlenková mapa.....	53
Obrázek č. 4 – I.N.S.E.R.T.	54
Obrázek č. 5 – Pětílístek.....	55

Seznam grafů

Graf č. 1 – Věková kategorie žáků.....	32
Graf č. 2 – Pohlaví respondentů.....	33
Graf č. 3 – Využívání aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ	33
Graf č. 4 – Využívání vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ	34
Graf č. 5 – Vzdělání učitelů náboženství a katechetů na I. stupni ZŠ	34
Graf č. 6 – Využívání aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na vzdělání	35
Graf č. 7 – Využívání vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na vzdělání	36
Graf č. 8 – Věk respondentů.....	37
Graf č. 9 – Využití aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k věku učitele náboženství či katechety	38
Graf č. 10 - Využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k věku učitele náboženství či katechety.....	38
Graf č. 11 – Délka praxe respondentů.....	40
Graf č. 12 - Využití aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na délce praxe	40
Graf č. 13 - Využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ v závislosti na délce praxe	41
Graf č. 14 – Zájem respondentů o nové trendy v oblasti didaktiky.....	42
Graf č. 15 - Využití aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k zájmu o nové trendy v oblasti didaktiky	43

Graf č. 16 - Využití vybraných metod kritického myšlení ve výuce náboženství a při katechezi na I. stupni ZŠ vzhledem k zájmu o nové trendy v oblasti didaktiky	43
---	----

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Stanovené hypotézy a jejich vyhodnocení

Příloha č. 1 – Dotazník

Dobrý den,

jsem studentka Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Křesťanská výchova. Ve své diplomové práci se zabývám didaktickými metodami ve výuce náboženství na I. stupni základní školy. Prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který bude součástí práce. Pokud není uvedeno jinak, označte, prosím, vždy jen jednu zvolenou možnost. Dotazník je anonymní, proto Vás prosím o odpovědi, které nejvíce odpovídají skutečnosti. Děkuji a přeji mnoho úspěchů ve Vaší katechetické praxi.

Kateřina Suchomelová

1. **Pohlaví:** muž žena
2. **Věk:** do 30 let 31 – 40 let 41 – 50 let 51 a více
3. **Jak dlouho učíte/učil(a) jste náboženství?** _____
4. **Učíte náboženství v současnosti?** ano ne
5. **Kde učíte/učil(a) jste náboženství?*** I. stupeň ZŠ II. stupeň ZŠ SŠ
6. **Místo výuky náboženství** škola fara
jinde _____
7. **Katechetické vzdělání** VŠ katechetický kurz
jiné, uveďte jaké _____
8. **Nejvyšší dosažené vzdělání** ZŠ SOŠ, SOU SŠ VŠ, VOŠ
9. **Zajímáte se o nové trendy v oblasti didaktiky?** ano ne
10. **Vzděláváte se dále v oblasti katechetiky?** ano ne
11. **Využíváte služeb katechetického centra? (materiály, setkání...)** ano ne
12. **Jste aktivní i v jiné oblasti katecheze?** ano ne
13. **Jak často využíváte tyto didaktické metody (1 – velmi často, 5 – vůbec)**
 - a. slovní monologické 1 2 3 4 5

* můžete označit více možností

b. slovní dialogické	1	2	3	4	5
c. práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem	1	2	3	4	5
d. metody písemných prací	1	2	3	4	5
e. pozorování předmětů a jevů	1	2	3	4	5
f. grafické a výtvarné činnosti	1	2	3	4	5

14. Využíváte ve výuce tyto aktivizující didaktické metody?

a. diskuze		ano	ne
b. situační metoda		ano	ne
c. inscenační metoda		ano	ne
d. didaktická hra		ano	ne

15. Využili jste ve výuce náboženství některou z následujících metod kritického myšlení?

a. brainstorming ⁵⁵		ano	ne
b. myšlenková mapa ⁵⁶		ano	ne
c. I.N.S.E.R.T. ⁵⁷		ano	ne
d. pětílístek ⁵⁸		ano	ne

16. Využíváte při výuce vlastní textový materiál?

	ano	ne
--	-----	----

⁵⁵ didaktická metoda pro skupinu žáků, kteří spontánně diskutují na dané téma, snaží se přijít na nové myšlenky spojené s danou problematikou, společně je kombinují a tvořivě zlepšují

⁵⁶ graficky uspořádaný text, který je výsledkem zamyšlení se nad danou tematikou. Ve středu tohoto diagramu je tzv. klíčové slovo, od kterého jsou odvozeny další myšlenky. Myšlenkovou mapu je možné použít jako písemný záznam metody brainstorming.

⁵⁷ metoda žákovi pomáhá pozorně sledovat daný text. Žák při čtení využívá značky, pomocí kterých si poznamenává, které informace z textu jsou pro něj známé, které naopak nové, zda jsou některé z informací pro žáka nejasné nebo jsou některé jsou v rozporu s tím, co již věděl. Po přečtení a označení textu následuje diskuze mezi dvojicemi žáků, kdy vzájemně porovnávají značky v textu. Poté žák vytváří tabulku, do níž si všechny čtyři skupiny informací zapíše. V závěrečné fázi práce se žák znovu zamyslí nad textem a nad na počátku položenými otázkami.

⁵⁸ žák na pěti řádcích rozvíjí dané klíčové slovo. V prvním řádku je napsané klíčové slovo. Na druhém jej žák charakterizuje dvěma přídavnými jmény, dalším krokem je vystižení podstaty klíčového slova třemi slovesy (např.: jakou činnost provádí). Do čtvrtého řádku žák napíše čtyř slovnou větu vyjadřující svůj pocit z klíčového slova. Na posledním řádku se znovu objeví podstatné jméno – žák se jím pokusí klíčové slovo charakterizovat.

17. Využíváte při výuce náboženství učebnici? ano ne

a. pokud ano, uveďte, prosím, autora _____

18. Využíváte při výuce náboženství pracovní listy? ano ne

a. pokud ano, uveďte, prosím, autora _____

19. Využíváte při výuce náboženství jiné knihy? ano ne

a. pokud ano, uveďte, prosím, které _____

20. Využíváte při přípravě na výuku náboženství internet? ano ne

21. Využíváte při přípravě na výuku náboženství tematické časopisy? ano ne

22. Která z uvedených didaktických metod je podle Vašeho názoru

nejefektivnější?

a. slovní monologická

b. slovní dialogická

c. metoda písemných prací

d. práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

e. didaktická hra

f. jiná (uveďte, prosím, jaká) _____

23. Která z uvedených didaktických metod je podle Vašeho názoru nejlépe

přijímána žáky?

a. slovní monologická

b. slovní dialogická

c. metoda písemných prací

d. práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

e. didaktická hra

f. jiná (uveďte, prosím, jaká) _____

24. Co Vás nejvíce ovlivňuje při volbě didaktických metod?

- a. téma výuky
- b. počet žáků
- c. věk žáků
- d. prostor výuky a vymezený čas
- e. jiné (uveďte, prosím, co) _____

Děkuji za Vaši ochotu a čas

Příloha č. 2 – Stanovené hypotézy a jejich vyhodnocení

Dotazník byl vyhodnocován pomocí testu dobré shody pro kontingenční tabulku neboli chí-testu, zvolená hladina významnosti byla ve všech případech 0,05. Následující část práce obsahuje jednotlivé hypotézy, které byly formulovány na základě výzkumných problémů, které jsou obsahem 3. kapitoly předkládané práce. K hypotézám náleží tabulky, které obsahují údaje o pozorované četnosti a očekávané četnosti dat. Na základě těchto údajů jsme pomocí vzorce vypočítali testové kritérium a to porovnali s kritickou hodnotou na zvolené hladině významnosti. Poté jsme mohli jednotlivé hypotézy vyhodnotit.

Pro posouzení výzkumného problému č. 1: „Má vzdělání učitele náboženství případně katechety vliv na jeho využívání aktivizačních didaktických metod? Je tento vliv prokazatelný i v případě vybraných metod kritického myšlení?“ jsme formulovali následující hypotézy:

H₁₀: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího, případně katechety.

H_{1A}: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího, případně katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	5 (4)	40 (41)	45
Katechetický kurz	0 (2)	19 (17)	19
Jiné	2 (1)	8 (9)	10
Σ	7	67	74

1 – Diskuze a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 3,4256$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H₁₀ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího, případně katechety.

H₂0: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H₂A: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	13 (17)	32 (28)	45
Katechetický kurz	10 (7)	9 (12)	19
Jiné	5 (4)	5 (6)	10
Σ	28	46	74

2 – Situační metoda a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 3,9289$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H₂0 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H₃0: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H₃A: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	23 (23)	22 (22)	45
Katechetický kurz	10 (10)	9 (9)	19
Jiné	5 (5)	5 (5)	10
Σ	38	36	74

3 – Inscenační metoda a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 0,0208$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_30 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_40 : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího, případně katechety.

H_4A : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího, případně katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	14 (13)	31 (32)	45
Katechetický kurz	5 (5)	14 (14)	19
Jiné	2 (3)	8 (7)	10
Σ	21	53	74

4 – Didaktická hra a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 0,5505$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_40 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího, případně katechety.

H_50 : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_5A : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	22 (21)	23 (24)	45
Katechetický kurz	9 (9)	10 (10)	19
Jiné	3 (5)	7 (5)	10
Σ	34	40	74

5 – Brainstorming a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 1,1962$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_50 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_60 : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_6A : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	33 (33)	12 (12)	45
Katechetický kurz	13 (14)	6 (5)	19
Jiné	8 (7)	2 (3)	10
Σ	54	20	74

6 – Myšlenková mapa a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 0,4529$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_60 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_70 : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_7A : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	40 (41)	5 (4)	45

Katechetický kurz	18 (17)	1 (2)	19
Jiné	10 (9)	0 (1)	10
Σ	68	6	74

7 – I.N.S.E.R.T. a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 1,6334$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_70 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_80 : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

H_8A : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
VŠ	40 (41)	5 (4)	45
Katechetický kurz	18 (17)	1 (2)	19
Jiné	10 (9)	0 (1)	10
Σ	68	6	74

8 – Pětilístek a vzdělání

Kritická hodnota 5,991, $\chi^2 = 8,6695$.

	Ano	Ne
VŠ	0,53	-1,13
Katechetický kurz	-0,88	2,43
Jiné	0,34	1,28

9 – Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

	Ano	Ne
VŠ	0	0
Katechetický kurz	0	+
Jiné	0	0

10 – Znaménkové schéma pro kontingenční tabulku

Závěr: Přijímáme hypotézu H_8 – předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a vzděláním vyučujícího nebo katechety. Absolventi katechetického kurzu výrazně častěji využívají ve své výuce metodu pětilístku než ostatní respondenti.

Pro posouzení výzkumného problému č. 2: Ovlivňuje věk učitele náboženství či katechety využívání aktivizačních didaktických metod nebo vybraných metod kritického myšlení? Byly formulovány následující hypotézy:

H_{90} : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

H_{9A} : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 31 let	1 (1)	10 (10)	11
31 – 40 let	1 (3)	26 (24)	27
41 – 50 let	4 (2)	22 (24)	26
51 a více	1 (1)	9 (9)	10
Σ	7	67	74

11 – Diskuze a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 2,1153$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_{90} - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

H_{100} : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

H_{10A} : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 31 let	5 (4)	6 (7)	11
31 – 40 let	10 (10)	17 (17)	27
41 – 50 let	10 (10)	16 (16)	26
51 a více	3 (4)	7 (6)	10
Σ	28	46	74

12 – Situační metoda a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 0,5442$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_{100} - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

H_{110} : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

H_{11A} : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 31 let	4 (6)	7 (5)	11
31 – 40 let	14 (14)	13 (13)	27
41 – 50 let	15 (13)	11 (13)	26
51 a více	5 (5)	5 (5)	10
Σ	38	36	74

13 – Inscenační metoda a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 1,4176$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_{110} - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce

náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{12}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{12}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 31 let	2 (3)	9 (8)	11
31 – 40 let	5 (8)	22 (19)	27
41 – 50 let	10 (7)	16 (19)	26
51 a více	4 (3)	6 (7)	10
Σ	21	53	74

14 – Didaktická hra a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 3,8192$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{12}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{13}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{13}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 31 let	3 (5)	8 (6)	11
31 – 40 let	14 (12)	13 (15)	27
41 – 50 let	11 (12)	15 (14)	26
51 a více	6 (5)	4 (5)	10
Σ	34	40	74

15 – Brainstorming a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 2,8574$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{13}0$ - neexistuje významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{14}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{14}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 31 let	7 (8)	4 (3)	11
31 – 40 let	17 (20)	10 (7)	27
41 – 50 let	21 (19)	5 (7)	26
51 a více	9 (7)	1 (3)	10
Σ	54	20	74

16 – Myšlenková mapa a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 4,1292$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{14}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{15}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

$H_{15}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ

Do 31 let	10 (10)	1 (1)	11
31 – 40 let	26 (25)	1 (2)	27
41 – 50 let	24 (24)	2 (2)	26
51 a více	8 (9)	2 (1)	10
Σ	68	6	74

17 – I.N.S.E.R.T. a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 2,6213$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_{150} - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

H_{160} : Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

H_{16A} : Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 31 let	9 (10)	2 (1)	11
31 – 40 let	24 (24)	3 (3)	27
41 – 50 let	25 (24)	1 (2)	26
51 a více	9 (9)	1 (1)	10
Σ	67	7	74

18 – Pětilístek a věk

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 2,0231$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H_{160} - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a věkem vyučujícího nebo katechety.

Výzkumný problém č. 3: Má délka praxe učitele náboženství či katechety vliv na využívání aktivizačních didaktických metod ve výuce náboženství či při katechezi? Ovlivňuje délka praxe i využívání vybraných

metod kritického myšlení? Pro jeho posouzení jsme stanovili následující hypotézy:

$H_{17}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{17}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 5 let	2 (3)	29 (28)	31
6 – 10 let	0 (2)	21 (19)	21
11 – 20 let	3 (1)	10 (12)	13
21 a více	2 (1)	7 (8)	9
Σ	7	67	74

19 – Diskuze a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 7,0487$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{17}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{18}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{18}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 5 let	15 (12)	16 (19)	31
6 – 10 let	8 (8)	13 (13)	21
11 – 20 let	3 (5)	1 (8)	13
21 a více	2 (3)	7 (6)	9
Σ	28	46	74

20 – Situační metoda a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 3,6046$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{18}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{19}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{19}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 5 let	14 (16)	17 (15)	31
6 – 10 let	12 (11)	9 (10)	21
11 – 20 let	8 (7)	5 (6)	13
21 a více	4 (5)	5 (4)	9
Σ	38	36	74

21 – Inscenační metoda a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 1,4693$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{19}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{20}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{20}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
--	-----	----	----------

Do 5 let	7 (9)	24 (22)	31
6 – 10 let	6 (6)	15 (15)	21
11 – 20 let	4 (4)	9 (9)	13
21 a více	4 (3)	5 (6)	9
Σ	21	53	74

22 – Didaktická hra a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 1,6926$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{20}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{21}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{21}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 5 let	13 (14)	18 (17)	31
6 – 10 let	8 (10)	13 (11)	21
11 – 20 let	8 (6)	5 (7)	13
21 a více	5 (4)	4 (5)	9
Σ	34	40	74

23 – Brainstorming a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 2,8391$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{21}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{22}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

H₂₂A: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 5 let	19 (23)	12 (8)	31
6 – 10 let	17 (15)	4 (6)	21
11 – 20 let	12 (9)	1 (4)	13
21 a více	6 (7)	3 (2)	9
Σ	54	20	74

24 – Myšlenková mapa a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 5,4688$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H₂₂0 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

H₂₃0: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

H₂₃A: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 5 let	29 (28)	2 (3)	31
6 – 10 let	20 (19)	1 (2)	21
11 – 20 let	12 (12)	1 (1)	13
21 a více	7 (8)	2 (1)	9
Σ	68	6	74

25 – I.N.S.E.R.T. a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 2,8391$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H₂₃0 - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{24}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

$H_{24}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

	Ano	Ne	Σ
Do 5 let	25 (28)	6 (3)	31
6 – 10 let	20 (19)	1 (2)	21
11 – 20 let	13 (12)	0 (1)	13
21 a více	9 (8)	0 (1)	9
Σ	67	7	74

26 – Pětilístek a délka praxe

Kritická hodnota 7,8147, $\chi^2 = 6,3838$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{24}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a délkou praxe vyučujícího nebo katechety.

Výzkumný problém č. 4: Využívají ti učitelé náboženství či katecheté, kteří se zajímají o nové trendy v oblasti didaktiky, aktivizační didaktické metody častěji? Má jejich zájem o tyto trendy vliv i na využívání vybraných metod kritického myšlení? Pro posouzení tohoto výzkumného problému jsme stanovili následující hypotézy:

$H_{25}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{25}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	3 (4)	41 (40)	44

Nezajímá se	4 (3)	26 (27)	30
Σ	7	67	74

27 – Diskuze a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 0,8841$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{25}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním diskuze ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{26}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{26}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	15 (17)	29 (27)	44
Nezajímá se	13 (11)	17 (19)	30
Σ	28	46	74

28 – Situační metoda a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 0,6478$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{26}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním situační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{27}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při

katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

H_{27A}: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	21 (23)	23 (21)	44
Nezajímá se	17 (15)	13 (15)	30
Σ	38	36	74

29 – Inscenační metoda a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 0,5706$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H₂₇₀ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním inscenační didaktické metody ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

H₂₈₀: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

H_{28A}: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	9 (12)	35 (32)	44
Nezajímá se	12 (9)	18 (21)	30
Σ	21	53	74

30 – Didaktická hra a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 3,3528$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{28}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním didaktické hry ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{29}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{29}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	18 (20)	26 (24)	44
Nezajímá se	16 (14)	14 (16)	30
Σ	34	40	74

31 – Brainstorming a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 1,1087$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{29}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním brainstormingu ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{30}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{30}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	29 (32)	15 (12)	44
Nezajímá se	25 (22)	5 (8)	30
Σ	54	20	74

32 – Myšlenková mapa a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 2,7459$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{30}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním myšlenkové mapy ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{31}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{31}A$: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	39 (40)	5 (4)	44
Nezajímá se	29 (28)	1 (2)	30
Σ	68	6	74

33 – I.N.S.E.R.T. a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 1,5439$.

Závěr: Přijímáme hypotézu $H_{31}0$ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody I.N.S.E.R.T. ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

$H_{32}0$: Předpokládáme, že neexistuje statisticky významná závislost

mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

H_{32A}: Předpokládáme, že existuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.

	Ano	Ne	Σ
Zajímá se	40 (40)	4 (4)	44
Nezajímá se	27 (27)	3 (3)	30
Σ	67	7	74

34 – Pětilístek a zájem o nové trendy

Kritická hodnota 3,8415, $\chi^2 = 0,0172$.

Závěr: Přijímáme hypotézu H₃₂₀ - neexistuje statisticky významná závislost mezi využíváním metody pětilístek ve výuce náboženství či při katechezi na I. stupni ZŠ a zájmem vyučujícího nebo katechety o nové trendy v oblasti didaktiky.