

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Metody a formy ve výuce náboženství na 1. stupni základní školy**

Diplomová práce

Autor: Josef Machek

Studijní program: M0113A300002

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil Ph. D.

Hradec Králové

2019

2019

**Univerzita Hradec Králové**

Pedagogická fakulta

## **Zadání diplomové práce**

Autor: Josef Machek

Studijní program: M0113A300002

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

### **Zásady pro vypracování:**

Diplomová práce si klade za cíl zmapovat metody a formy používané ve výuce náboženství jako povinného předmětu základních škol zřizovaných katolickou církví. V teoretické části se bude zabývat dokumenty vymezujícími metody, cíle a obsahy náboženské výchovy. Praktická část popíše metody výuky náboženství ve 4. a 5. ročníku konkrétní základní školy včetně pohledu žáků na přínos z výuky. K zaznamenání a vyhodnocení výukových metod praktické části bude použito pozorování a rozhovory.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil Ph. D.

Oponent: doc. PhDr. Marta Faberová CSc.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne

Josef Machek

## **Poděkování**

Rád bych poděkoval Mgr. Martinu Skutilovi, Ph. D., za odborné rady a připomínky k této diplomové práci.

## **Anotace:**

MACHEK, Josef. Metody a formy ve výuce náboženství na 1. stupni základní školy. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 96 s. Diplomová práce.

Diplomová práce mapuje používané metody a organizační formy ve výuce náboženské výchovy ve všech variantách vyučovaných na 1. stupni základních škol. Zaměřuje se na rozdíly ve výuce povinné, povinně-volitelné a nepovinné. Zároveň zkoumá rozdíly v používaných metodách a formách mezi vzdělávacími obdobími. Přináší přehled o metodické a didaktické podpoře ze strany římskokatolické církve, která má tuto oblast ve většině případů na starosti. Sběr dat byl realizován dotazníkovým šetřením mezi učiteli náboženství na státních, církevních i soukromých školách.

## **Klíčová slova:**

Náboženská výchova, metody a formy výuky.

## **Annotation:**

MACHEK, Josef. Methods and Forms of Religious Education in Primary School. Hradec Králové: Faculty of Education of University of Hradec Králové, 2019. 96 s. Master's thesis.

The master's thesis concerns utilized methods and organizational forms in religious education in each and every of its permutations taught in primary education in the Czech Republic. It focuses on the differences between religious education taught as a mandatory/compulsory, optional and elective subject. The thesis also analyses the differences in methods and forms of education employed throughout the primary education accordingly to the development of the pupils. It offers an overview regarding the methodic and didactic support from the Roman Catholic Church, which administers this branch of education in most cases. Data collection was carried out by a questionnaire survey among teachers of religion in state, church and private schools.

## **Key words:**

Religious education, methods and forms of education

## Obsah

Úvod .....	9
1 Výuka náboženství na základních školách v období Československa .....	10
2 Předmět výuky náboženství v kurikulárních dokumentech .....	17
2.1 Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy.....	17
2.1.1 Obecné vymezení výuky náboženství dle Osnov k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy .....	18
2.2 Průnik Náboženské výchovy s RVP ZV.....	20
2.2.1 Klíčové kompetence .....	20
2.2.2 Mezipředmětové vztahy .....	24
2.2.3 Průřezová témata.....	25
3 Výukové metody.....	27
3.1 Klasifikace výukových metod.....	27
3.2 Výukové metody doporučené pro náboženskou výchovu .....	30
4 Metodická podpora pro výuku Náboženské výchovy.....	33
5 Metodologie empirické části .....	35
5.1 Metoda výzkumu.....	35
5.2 Výzkumné otázky.....	35
5.3 Výzkumný soubor .....	35
6 Analýza a interpretace dat.....	37
6.1 Používané metody ve výuce náboženství na 1. stupni ZŠ .....	37
6.2 Subjektivní četnost použití metod podle učitelů náboženské výchovy na 1. stupni ZŠ .....	44
6.3 Hodnocení efektivity používaných metod.....	54
6.4 Jiné metody .....	63
6.5 Používané organizační formy ve výuce náboženství na 1. stupni ZŠ .....	64
6.6 Subjektivní četnost použití forem podle učitelů náboženské výchovy na 1. stupni ZŠ .....	66
6.7 Hodnocení efektivity používaných forem .....	68
6.8 Jiné organizační formy .....	71
6.9 Zdůvodnění volby metody.....	71
6.9.1 Vyprávění .....	71

6.9.2	Práce s textem .....	72
6.9.3	Rozhovor.....	73
6.9.4	Beseda.....	74
6.9.5	Exkurze .....	74
6.9.6	Výklad .....	75
6.9.7	Práce s obrazem .....	76
6.9.8	Pozorování .....	76
6.9.9	Demonstrační metody.....	77
6.9.10	Studium v terénu .....	77
6.9.11	Napodobování .....	78
6.9.12	Pokus, laboratorní práce .....	78
6.9.13	Produkční metody .....	79
6.9.14	Problémové vyučování .....	79
6.9.15	Metody situační.....	80
6.9.16	Dramatizace .....	80
6.9.17	Didaktické hry.....	81
6.9.18	Brainstorming .....	81
6.9.19	Projektová výuka.....	82
6.9.20	Výuka s podporou PC.....	82
6.9.21	Audiovizuální výuka .....	83
6.9.22	Otevřené učení .....	84
6.9.23	Frontální výuka .....	84
6.9.24	Skupinové vyučování .....	85
6.9.25	Práce ve dvojicích .....	86
6.9.26	Individuální výchova.....	86
6.10	Jiné metody/formy oblíbené u žáků včetně zdůvodnění .....	87
7	Shrnutí výsledků .....	88
	Závěr.....	90
	Bibliografie .....	91
	Zákony .....	95
8	Seznam příloh.....	96



## Úvod

Náboženství bylo od počátku povinný předmět uváděný ve výčtech na prvním místě. Vše bylo dáno jeho důležitostí ve společnosti. Postupem času, kdy docházelo k rozvolňování víry a ateizaci společnosti se náboženství stalo předmětem nepovinným, s povinností státní školy jej otevřít v případě zájmu alespoň 7 žáků a umožnit patřičné církvi tento předmět vyučovat. Dnešní stav je pro správné pochopení nutné vnímat v historickém kontextu. Proto jsme na začátek práce uvedli kapitolu věnující se historii výuky náboženství.

Cílem diplomové práce je postihnout metody a formy výuky náboženství na prvním stupni základní školy. Původním záměrem bylo zkoumat pouze výuku povinného předmětu na církevních školách a to metodou pozorování doplněnou rozhovory s vyučujícím a žáky. Bohužel se nám podařilo sehnat jen jednoho vyučujícího, který byl ochoten nechat svou výuku pozorovat. Z tohoto důvodu jsme přešli k metodě dotazníkového šetření, která sice nemá tak hluboký záběr, ale zato zahrnuje širší výzkumný soubor. Zároveň jsme se setkali s neochotou ze strany učitelů, a proto jsme rozšířili výzkum i na předměty povinně volitelné a nepovinné. Toto rozšíření přineslo i další možnosti porovnávání a třídění výsledků, které jsme v práci využili.

V první části práce se zabýváme historickým vývojem postavení tohoto předmětu v našich zemích. Dále jsme nastínili předmět náboženství v současné době a jeho pojetí. V následující kapitole se věnujeme výukovým metodám a jejich klasifikaci a to i metodám užívaným v náboženské výchově. V poslední kapitole teoretické části se zaměříme na metodickou a didaktickou podporu náboženské výchovy ze strany církve, která má tuto oblast na starosti. V empirické části představíme sběr dat včetně zvolené metodologie. Následuje rozbor výsledků.

# 1 Výuka náboženství na základních školách v období Československa

Pro pochopení současné situace vnímáme jako důležité uvést vývoj náboženské výchovy v našich zemích. Samotná historie výuky náboženství není předmětem zkoumání této diplomové práce, proto zmíníme jen stručné shrnutí. Začneme rokem 1918, kdy vzniká samostatný československý stát.

Nové demokratické zřízení potřebovalo právní zakotvení. Proto zákon č. 11/1918 Sb. z. a. n., čl. 2 (recepční normy) přebral všechny dosavadní zemské a říšské zákony a nařízení do svého právního státu. V platnost vešel i zákon č. 62/1869 ř. z., který ve svém prvním paragrafu „*výslovně stanovil, že obecné školy (v širším smyslu) mají vychovávatí děti v mravnosti a nábožnosti.*“ (Placht, a další, 1934 str. 71). Náboženská svoboda byla zaručena Ústavní listinou z roku 1920 (§121). Vyučovat náboženskou výchovu na veřejných školách měly církve a náboženské společnosti, které byly státem uznané. Mezi tyto církve patřily například:

- Církev katolická
- náboženské obce židovské
- evangelická církev augsburského vyznání (v letech 1918 – 1923 postupně transformována do různých evangelických církví)
- pravoslavná
- starokatolická církev
- a další<sup>1</sup>

(Horák, 2011).

Ve školním roce 1918/1919 přetrvával Rakousko-Uherský model, tedy dvouhodinová povinná výuka náboženství v celém rozsahu obecných, měšťanských škol, gymnázií, reálných gymnázií, reálných škol i učitelských ústavech. Ke zmírnění došlo výnosem ministerstva školství a národní osvěty č. 214 z 25. listopadu 1918, který oddělil náboženské úkony od výuky náboženství (zdobrovolnění úkonů) (Horák, 2011).

11. srpna 1919 pak ministerstvo školství a národní osvěty stanovilo ve výnosu č. 26183, že „*žáci bez vyznání nebo žáci vyznání státem neuznaného jsou všeobecně zproštěni*

---

<sup>1</sup> Podrobněji viz Horák, 2011.

*povinnosti, aby se účastnili na náboženství ve škole zavedeného. Není však námitek proti tomu, aby takoví žáci ve věku od šesti do čtrnácti let účastnili se vyučování náboženského, jestliže si toho rodiče nebo ten, jemuž přísluší právo výchovné, výslovně přejí.*“ (Horák, 2011 str. 128).

Od roku 1922 začal platit tzv. „malý“ školský zákon (č. 226/1922), který spolu s prováděcím vládním nařízením č. 64/1925 udržel náboženství jako povinný předmět (1 odst. § 1 zákona č. 226/1922), vedle občanské nauky, čtení a psaní, počtů a dalších. Žáci bez vyznání nebo vyznání státem neuznaným byli zproštěni povinnosti účasti na povinném náboženství (5 odst. § 3 zákona č. 226/1922 a zároveň § 8 nařízení č. 64/1925). To mělo být v rozvrhu umístěno v krajních hodinách (§ 9 nařízení č. 64/1925). Vyučovat se mělo 2 hodiny týdně (§ 6 nařízení č. 64/1925). Za výuku náboženství byly zodpovědné církevní úřady (představenstva židovských náboženských obcí), (1. odst. § 3 zákona č. 226/1922). Přesto zůstal dohled státní správy (§ 1 zák. č. 292/1920) na veškerou výchovu a vzdělávání ve školách, tedy i na vyučování náboženství. Státní správa ani vedení školy však neměla oprávnění zasahovat do obsahu a metod výuky náboženství (§ 5 nařízení č. 64/1925).

V dalších letech zůstala výuka náboženství po formální stránce nedotčena. V období protektorátu byl ze strany nacistických úřadů pozměněn obsah předmětu, který se musel přizpůsobit zákazů výuky dějepisu v roce 1941. Z náboženství byly vyňaty pasáže, které se dotýkaly církevních dějin. Náboženství se mělo zaměřit především na otázky věroučné (Horák, 2011).

V letech 1945 – 1948 platila ve vztahu k výuce náboženství prvorepubliková právní úprava (Horák, 2011).

V dubnu 1948 byl schválen nový zákon o jednotné škole, který nic zásadního neměnil. Náboženská výchova zůstala „*pro děti, které rodiče (zákonní zástupci) neodhlásili*“ (3. odst. § 11 nař. 196/1948) povinným předmětem v režii církevních orgánů. Na jejich návrh stanovilo ministerstvo školství a osvěty učební osnovy a obsah předmětu „*přezkoumajíc je s hlediska občanské a náboženské snášenlivosti*“ (3. odst. § 19 zák. 95/1948). Dále zákon stanovil, že učební pomůcky pro náboženskou výchovu ve školách schvalují církevní orgány a ministerstvo školství a osvěty, které posoudí, zda vyhovují v duchu občanské a náboženské snášenlivosti (3. odst. § 69 zák. č. 95/1948

sb.). Dle Horáka (2011) se žáci bez vyznání nemohli účastnit náboženství ani jako nepovinného předmětu a to i v případě, že by o výuku projevíli zájem.

V říjnu roku 1949 vešly v platnost předpisy upravující vztah státu a církvi<sup>2</sup>. Všechny záležitosti týkající se církvi přešly pod kontrolu Státního úřadu pro věci církevní (včetně výuky náboženství). Dozor, který do této doby vykonávalo ministerstvo školství, přešel pod výše zmíněný úřad. Všichni duchovní museli mít státní souhlas k výkonu své činnosti. Dále jim bylo nařízeno vyučovat náboženství bezplatně (§ 5 zák. č. 218/1949 sb.). Za zmínku stojí povinnost okresních tajemníků pro věci církevní provádět kontrolu všech učitelů náboženství alespoň jednou za školní rok. Další právní předpisy řešící pracovní a organizační stránku výuky nepovažujeme za nutné rozebírat. Dle Horáka (2011) komunistická vláda počítala s výukou náboženství, ale stanovila jasný právní rámec tak, aby dokázala kontrolovat její vliv na lidově demokratické zřízení.

K nenápadné, ale z našeho pohledu výrazné, změně dochází 23. června 1952, kdy ministerstvo školství, věd a umění vydává nařízení pod č. j. 14941/52-I/4. S odkazem na § 19 školského zákona (95/1948 sb.) hovoří o dobrovolném a svobodném rozhodnutí rodičů, zda se jejich dítě bude výuky náboženství účastnit. Z uveřejněného textu ve *Věstníku ministerstva školství věd a umění* vyznívá, že náboženství je de facto nepovinný předmět, kde rodiče rozhodují o účasti/neúčasti. Upozorňujeme, že námi zkoumaný předmět byl do této doby povinný. Pouze se na něj vztahovala možnost „uvolnění“ na základě žádosti rodičů. Ve výše zmíněném ministerském nařízení bylo stanoveno, že „*rodiče žáků škol I. a II. stupně, kteří si přejí, aby se jejich dítě účastnilo vyučování náboženství, musí počátkem každého školního roku, nejpozději do 8. září, na tiskopise, který jim dodá škola, přihlásit dítě k vyučování náboženství. Škola se postará, aby žáci a rodiče byli řádně uvědoměni, že docházka do vyučování náboženství je dobrovolná a nepovinná a že se podle zákona rodiče mohou svobodně a dobrovolně rozhodnout o účasti nebo neúčasti žáka na vyučování náboženství.*“ (Pavlásek, 1952 str. 247). Pro účast na náboženské výchově stačilo před touto úpravou zůstat pasivním aktérem. Aktivní krok byl nutný k neúčasti. Od školního roku 1952/53 se míra aktivity otáčí. Pro účast je potřeba udělat aktivní krok, aktivně se přihlásit k výuce a to v přesně daném termínu, podpisem obou rodičů (Horák, 2011). Ministerstvo tímto výnosem dalo

---

<sup>2</sup> Zák. č. 217/1949 sb.  
zák. č. 218/1949 sb.  
nař. 228/1949 sb.  
a další.

najevo svůj názor i postoj k výuce tohoto předmětu. Dle našeho názoru to muselo vést k výraznému opadu v návštěvnosti hodin náboženské výchovy.

Následující úpravy školských zákonů Československé potažmo Československé socialistické republiky se o výuce náboženství již nezmiňují. Za zmínku stojí, že Ústava ČSSR z roku 1960 ve svém 32. čl. praví: „*Svoboda vyznání je zaručena. Každý může vyznávat jakoukoli náboženskou víru, nebo být bez vyznání, i provádět náboženské úkony, pokud to není v rozporu se zákonem.*“ (32. čl. ústavní zákon č. 100/1960). Dále však Ústava požadovala vést výchovu a vzdělávání v duchu marxismu-leninismu a vědeckém světonázoru. Což je v rozporu s výukou náboženství, které je pořád legálně vyučováno na státních školách (Horák, 2011).

V roce 1968 došlo k mírnému uvolnění. 22. října 1968 vešel v platnost výnos ministerstva kultury a informací čj. 14533/68 C o vyučování náboženství žáků škol I. cyklu. Tímto nařízením se přesouvá větší díl odpovědnosti církvi a jejím úřadům. Výuka má probíhat ve farních prostorách. V případě, že farnost nemá vhodnou místnost, může výuka probíhat ve škole mimo dobu vyučování. Přihlášky se podávají farnímu úřadu, který státní správě poskytuje údaje pouze o počtu žáků, místě, době konání výuky a jména osob, které vyučují. Vyučující musí být trestně bezúhonní (Kadlecová, 1968).

V roce 1969 došlo opět k utužení politiky vůči církvím. Církevní záležitosti přešli pod ministerstvo kultury a jím zřízený Sekretariát pro věci církevní. Ten kritizuje předešlé směrnice ministerstva kultury v nemožnosti státu kontrolovat výuku náboženství mimo ZŠ a v nemožnosti důsledně evidovat počty žáků. Duchovní oznamovali počet, ale již nemuseli odevzdávat přihlášky. Vyšla tedy nová směrnice z 30. července 1971 s účinností od 1. září 1971, která vrací výuku náboženství zpět výhradně do škol, ovšem je zdůrazněno, že *výuka náboženství není předmětem školního vyučování, ani školní výchovy*“ (Brůžek, 1971, čl. 1 odst. 1). Zároveň musí přihlášku podepsat oba rodiče a odevzdat ji do 10. září řediteli školy. Podmínky pro vyučující jsou také přísnější<sup>3</sup>. O všem rozhodují krajské a okresní odbory kultury. Teprve až tyto odbory prohlásí všechny náležitosti za splněné, smí se začít výuka náboženství na dané škole (Brůžek, 1971). Dle Horáka (2011) bylo z pohledu komunistických představitelů také zapotřebí

---

<sup>3</sup> Duchovní se státním souhlasem, bezplatně. Laici se souhlasem okresního výboru, jsou-li mj. „státně spolehliví“ (Brůžek, 1971).

posílit výuku v duchu marxismu-leninismu a podpořit ateistické smýšlení mezi učiteli i žáky. Do roku 1989 dochází už jen k dílčím drobným úpravám, které nepokládáme za nutné rozebírat.

Po událostech roku 1989 došlo k právním úpravám, které umožnily vyučovat náboženství mimo školu (ve farních budovách)<sup>4</sup>. Dle Horáka (2011) církve nevyužily možnost, kterou jim začátek svobodné země nabídl a duchovní<sup>5</sup> investovali málo času a energie do rehabilitace výuky náboženství ve vlně euforie ze změny režimu. V květnu 1990 byl přijat zákon č. 171/1990 Sb., který doplnil školský zákon z roku 1984. Po více jak 30 letech je výuky náboženství řešena v zákonné úrovni. Zákon ve svém 5 a 7 paragrafu „*umožňuje též náboženskou výchovu*“ a to jak v základním tak středním školství. Tuto možnost rozšířil ministr školství pokynem ze dne 24. srpna 1990. Dle nařízení se od 1. září 1990 výuka náboženství zařadila do učebních plánů. Výuku mohly zajišťovat všechny státem uznané církve a náboženská společenství. Církve měly zajistit obsah předmětu včetně dohledu nad výukou. Ředitelé státních škol zajistili podmínky výuky a měli prokazatelně informovat rodiče žáků o možnosti přihlášení k výuce náboženství. Přihlašování pak organizovala církev v součinnosti s ředitelem školy. Statut předmětu i jeho finanční zajištění mělo být dle nařízení projednáno v průběhu školního roku 1990/1991.

Přelom nastává se schválením Listiny základních práv a svobod z 9. ledna 1991, která je dnes součástí platné Ústavy ČR. Listina ve svém čl. 16 stanovuje svobodu náboženského vyznání i jednání. 3. odst. čl. 16 praví, že „*zákon stanoví podmínky vyučování náboženství na státních školách.*“ Právo být nábožensky vzděláván nelze běžným zákonem zrušit ani vyloučit (Pavlíček, 1999 str. 174).

Náboženská svoboda včetně svobodného vyučování náboženství byla zakotvena v zákoně o církvích 308/1991 Sb. Zde je mimo jiné stanoveno, že registrované církve mohou vyučovat náboženství, samostatně stanoví vnitřní předpisy pro funkci učitele náboženství, zákonní zástupci rozhodují o přihlášení dětí k náboženské výchově do dovršení věku 15 let dítěte a další.

---

<sup>4</sup> U nekatolických církví bylo fakticky tolerováno nekontrolované vyučování v církevních budovách i během normalizace (Horák, 2011).

<sup>5</sup> Praktikujícím laikům za bývalého režimu nebylo umožněno studovat teologii ani pedagogiku a nikdo jiný než duchovní neměli patřičné vzdělání pro pedagogickou činnost (Horák, 2011).

Podmínky náboženské výchovy v základních, středních a speciálních školách před koncem tisíciletí více upravuje pokyn ministra školství č. j. 36 318/97-22-23. V úvodu se odvolává na platné zákonné normy v této oblasti a na projednání s Ekumenickou radou církví v České republice. V I. části pokyn stanoví nepovinný předmět výuky náboženství pro základní a speciální školy zřizované státem. Skupina žáků přihlášená k výuce může být složena z více ročníků nezávisle na stupni vzdělávání. Při malém počtu přihlášených je umožněno vytvářet skupiny z několika základních škol. Spodní hranice není stanovena. Církev ve spolupráci s ředitelem základní školy organizuje přihlašování k náboženství. Dále statutární orgán církve pověřuje svého zástupce<sup>6</sup> k výuce předmětu. Je umožněna dohoda na společném zástupci více církví. Taková dohoda musí být sepsána písemně a předána řediteli školy. Ten musí ve spolupráci s církví prokazatelně oznámit rodičům možnost k přihlášení žáka do výuky náboženství a zároveň musí vytvořit vhodné podmínky pro tuto výuku. Předmět se neklasifikuje a na vysvědčení se uvede formulace „účastnil se“ (Sokol, 1998).

II. část pokynu se věnuje výuce náboženství na středních školách. Kromě nepovinného předmětu je nabídnuta varianta zájmové nebo přednáškové činnosti. Opět jsou k náboženské výchově pověřeni zástupci církve. Přednášky mají probíhat v rámci společenskovědních vyučovacích předmětů, případně v disponibilních hodinách určených k posílení volitelných nebo nepovinných předmětů společenskovědního charakteru. Kromě přednášejících zástupců církve se přednášky účastní i vyučující příslušného humanitního předmětu (Sokol, 1998). Podle Horáka (2011) jde o vhodnou formu rozšíření povědomí o náboženství u učitelů, kteří měli z dob komunismu často nepřesné nebo záměrně ideologicky zkreslené informace. Pro přihlašování žáků, organizaci ze strany církve a povinnosti ředitele školy platí obdobná pravidla jako na základních školách (I. část). III. část se věnuje odměňování učitelů náboženské výchovy.

Zákon č. 3/2002 o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů (zákon o církvích a náboženských společnostech) přiznává některým církvím oprávnění zvláštních práv, mezi kterými je i mj. vyučovat náboženství na státních školách, nebo zřizovat školy a školská zařízení.

---

<sup>6</sup> Zástupce musí splňovat odbornou a pedagogickou způsobilost dle vyhlášky MŠMT č.139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců.

(§7)<sup>7</sup>. Dle komentáře k tomuto zákonu dochází k paradoxní situaci, kdy existují církve, které mohou zřizovat své školy, ale již nemohou náboženství na těchto školách učit<sup>8</sup> (Horák, 2011).

V červnu 2003 byl pokyn č. 36 318/97-22-23 zrušen a nahrazen pokynem ministryně školství mládeže a tělovýchovy č. j. 25029/2002-22 (Buzková, 2003). V zásadě nepřináší nic nového. Instrukce k organizaci náboženské výchovy, jakožto i povinnosti na straně církve ředitele školy zjednodušuje. Nestanoví postup při přihlašování ani jiné formy výuky než formou nepovinného předmětu.

Současná legislativní úprava výuky náboženství je zakotvena v zák. č. 561/2004 Sb. zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Výuce náboženství se věnuje § 15, který ve svém 1. odstavci praví: *„Ve školách lze v souladu se zásadami a cíli vzdělávání podle § 2 vyučovat náboženství. Náboženství mohou vyučovat registrované církve nebo náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách a to i společně na základě jejich písemné dohody.“* Podle 2. odstavce státní školy otevřou nepovinný předmět náboženské výchovy při minimálním počtu alespoň 7 žáků. Lze slučovat ročníky i žáky z více škol. Poslední odstavec se věnuje učitelům náboženství, kteří splní předpoklady pro práci pedagogického pracovníka a zároveň jsou pověřeni statutárním orgánem příslušné církve<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Přehled jednotlivých církví i jejich zvláštních práv – viz příloha.

<sup>8</sup> Dle § 15 1 odst. školského zákona 561/2004 Sb. lze vyučovat ve školách náboženství. Náboženství smějí vyučovat pouze církve, kterým bylo přiznáno zvláštní právo dle §7 zák. 3/2002 odst. 1 písm. a).

<sup>9</sup> Přesněji odbornou kvalifikaci učitelů náboženství vymezuje § 14 zák. 563/2004 Sb.



## **2 Předmět výuky náboženství v kurikulárních dokumentech**

Historické upozadění námi zkoumaného oboru se pochopitelně odráží i v nejnovějších kurikulárních dokumentech. Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, výuka náboženství je na státních školách nepovinným předmětem a je v režii náboženských společností. Pravděpodobně z tohoto důvodu se v konceptuálních dokumentech národního kurikula, tohoto času Strategie 2020, i její předchůdkyně, dnes již neaktuální, Bílé knize neobjevuje jediná zmínka o výuce náboženství. Nahlédneme-li do konkretizujících dokumentů upravujících národní vzdělávání, Rámcového vzdělávacího programu, ani zde nenalezneme ustanovení předmětu náboženské výchovy nebo jeho řešení. Je nutno dodat, že některá témata náboženství korespondují s tématy ze vzdělávacích oblastí člověk a jeho svět, jazyk a jazyková komunikace, umění a kultura. Náboženská výchova také přispívá k rozvoji klíčových kompetencí i průřezových témat. Podrobněji se s vazbou na RVP seznámíme v kapitole 2.2 Průnik Náboženské výchovy s RVP ZV.

### **2.1 Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy**

Povinný předmět náboženské výchovy na církevních školách zapracovaný ve Školních vzdělávacích programech musí být někde ukotven. Toto zázemí poskytují *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy*<sup>10</sup> z roku 2004. O rok později došlo k zásadní změně českého školství v podobě nového školského zákona a inovovaných kurikulárních dokumentů. Osnovy, které zde uvádíme, jsou stále aktuální, i když jsou starší než legislativa upravující současné české vzdělávání<sup>11</sup> (Muroňová, a další, 2004). V současné době se jedná o jediný dokument, který vymezuje cíle a obsah náboženské výchovy římskokatolické církve.

Dokument je rozčleněn do dvou částí. První v deseti kapitolách ustanovuje základní principy a obecná doporučení. Deklaruje zde, že je v souladu s Metodickým pokynem MŠMT ČR k organizování a realizaci náboženské výchovy v základních, středních a speciálních školách, vydaném v Praze 27. 6. 2003 pod č. j. 25029/2002–22. Autoři

---

<sup>10</sup> Vzhledem k výzkumnému souboru praktické části se dále zaměříme výhradně na výuku náboženství Římskokatolické církve.

<sup>11</sup> Osnovy podléhají schválení MŠMT z 2. 6. 2004 s platností od 1. 9. 2004 pod č.j.: 20 924/2003–22. Zákon je platný od 10. 11. 2004 s účinností od 1. 1. 2005.

v úvodu zdůvodňují oprávněnost výuky náboženství s odkazem na kulturu Evropy a přínos pro žáky v přesažnosti sebe sama, sociálních vztahů a smyslu života, který vede ke kultivaci a rozvoji osobnosti žáka. V tomto ohledu náboženská výchova naplňuje nejednu z klíčových oblastí směřování současného vzdělávání. Podrobněji se s touto problematikou seznámíme v kapitole 2.2 Průnik Náboženské výchovy s RVP ZV (Muroňová, a další, 2004).

### **2.1.1 Obecné vymezení výuky náboženství dle Osnov k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy**

Dle osnov lze předmět výuky náboženství vnímat ve dvou pojetích. V užším a širším směru. Širší pojetí se zaměřuje na rozvoj obecných lidských jevů. Jsou jimi důvěra, láska, odpuštění, vděčnost, ochota pomoci, schopnost vnímat přesažné hodnoty a další. Toto pojetí neslouží pouze jedné církvi, nýbrž rozvíjí pozitivní vlastnosti a postoje, které jsou a měly by být hodnotné v každé kultuře. Římskokatolická církev si z širšího pojetí stanovuje ve svých osnovách za úkol rozvíjet lidské schopnosti jako je radost, úžas, vděčnost a důvěra, probouzet otázky po Bohu, učit rozumět náboženskému vyjadřování a symbolům, seznamovat s náboženskými společnostmi a názory v duchu pluralismu, kriticky je zkoumat a být k dispozici ostatním vyučujícím pro řešení náboženských otázek vzniklých při vyučování (Muroňová, a další, 2004).

Užší pojetí potom směřuje k seznamování a prohlubování znalostí a postojů k té církvi, která náboženskou výchovu zajišťuje. Osnovy si z tohoto pojetí stanovují za úkol propojovat konkrétní náboženské zkušenosti se zkušenostmi dětí, motivovat žáky k živému a aktivnímu vztahu k Bohu a církvi, vychovávat v modlitbě, uvádět do slavností a svátků, vychovávat ke svátostem, životu ve farnosti<sup>12</sup> a v církvi (Muroňová, a další, 2004).

Náboženská výchova je vymezena třemi základními prvky:

1. Existenciální potřebou člověka. Vědomím, že člověk je milován a přijímán. Nachází správná měřítko jednání a orientace svého života a má perspektivu přesažnosti svého života.

---

<sup>12</sup> Farnost = místní shromáždění církve, kde se věřící scházejí ke slavení svátostí a modlitbě. Viz Katechismus katolické církve 832 – 835 (Kolářek, 2002).

2. Životní zkušeností člověka. Náboženská výchova postihuje život ve všech dimenzích a vede člověka k vědomí života jako prostoru pro setkání s Bohem.
3. Životní zkušeností v konfrontaci se zkušeností víry. Lidská životní zkušenost víry je obohacována zkušeností církve předávanou v tradici, která je nosným pilířem této zkušenosti (Muroňová, a další, 2004).

Ze zmíněných úkolů a prvků jsou odvozeny obecné cíle předmětu:

*„Dítě má být uschopněno:*

- *ke vnímání a otevírání se skutečností světa, který obklopuje člověka;*
- *ke vnímání života v jeho plnosti i s jeho rozpory;*
- *k otevírání a rozvíjení základních existenciálních zkušeností a jejich prohloubení do elementárních náboženských zkušeností ve světle víry, kterou vyznává;*
- *k porozumění křesťanskému obrazu Boha a Ježíše jako Krista;*
- *k meditativní reflexi světa a k otevření prostoru pro osobní modlitbu;*
- *k zodpovědnému jednání ve společnosti s horizontem křesťanských mravních ideálů;*
- *k budování pozitivních vztahů a postoje tolerance k lidem jiných náboženských vyznání a k rozvíjení ekumenických postojů;*
- *ke vnímání křesťanských svátků a slavností a pochopení jejich významu pro život člověka;*
- *k ocenění síly křesťanství, jak se projevila v dílech evropského kulturního okruhu.“* (Muroňová, a další, 2004 stránky 9-10).

Dále zde nalezneme doporučené metody (viz níže kapitola 3.2 Výukové metody doporučené pro náboženskou výchovu), informace k uspořádání učiva, přehledné tabulky rozložení jednotlivých témat v ročnících, základní literaturu, doporučené učebnice a v neposlední řadě technické poznámky k porozumění odkazům (Muroňová, a další, 2004).

Druhá část jsou samotné osnovy pro základní vzdělávání. Učivo je řazeno po ročnících. Jednotlivé ročníky na sebe přímo nenavazují, nýbrž spirálovitě prohlubují již osvojené učivo. Témata, která se objevují, korespondují s liturgickým rokem. Žáci se tak učí prožívat významné svátky křesťanského života a zařazovat je do ročních období. Na

začátku ročníku jsou vždy stanovené ročníkové cíle (obecné, teologické a antropologické). Cíle jsou stanoveny konkrétně. Dále je vymezen obsah učiva daného ročníku, ročníkový symbol, který znázorňuje a přibližuje hlavní cíl, dále grafické uspořádání učiva do tematických celků, výčet základních pomůcek. Následují konkrétní hodiny. Hodinová dotace se dle osnov pohybuje od 33 do 36 vyučovacích jednotek na ročník (Muroňová, a další, 2004).

## **2.2 Průnik Náboženské výchovy s RVP ZV**

Podle Dokumentu o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice, vydaného Českou biskupskou konferencí v roce 2015 je konzultací pro zařazení předmětu náboženské výchovy do Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) pověřeno příslušné diecézní katechetické centrum (středisko) (ČBK, 2015). Nepodařilo se nám dohledat dokument, který by pro doplnění RVP ZV platil v celostátní úrovni. Budeme proto při hledání návaznosti na RVP ZV vycházet z dostupných doporučení Katechetického centra královehradeckého biskupství a ze ŠVP Církevní základní školy Hradec Králové. Zaměřili jsme se na 1. stupeň základního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program vymezuje klíčové kompetence, jejichž naplňování je nedílnou součástí celého vzdělávání.

### **2.2.1 Klíčové kompetence**

Kompetence k učení

Dle ŠVP zmíněné základní školy je tato kompetence naplňována v cílech seznámení s Biblickými příběhy Starého i Nového zákon a jejich jednotlivé vnímání jako přínos pro osobní život i život církve. Dále se žáci učí pracovat s přijatými informacemi s praktickým dopadem v životě člověka (hodnoty, pomoc potřebným). Učí se propojovat poznatky z ostatních předmětů a vytvářet si tak komplexní pohled na tento svět. V neposlední řadě je kladen důraz na poznávání smyslu a cíle učení, jeho významu nejen pro tento život, ale i pro život věčný (Tridlička, 2013).

Návrh katechetického centra diecéze HK má klíčové kompetence rozpracované pro každý ročník zvlášť. Žáci se mají seznamovat se zeměpisnými reáliemi, s událostmi

biblických dějin, které hodnotí a aplikují jako vzory do svého života. Poznáváním Nového zákona jako naplnění toho starého jsou žáci motivováni k prohlubování znalostí o biblickém poselství. Učí se rozumět symbolům, získávají základy křesťanského života (svátosti, desatero, hřích), pojmy dávají do souvislostí a umí je aplikovat do běžného života. Žáci vnímají Boha především jako Otce, což je podněcuje k dalšímu zájmu o náboženské otázky. Náboženská výchova vede k porozumění životu a sebevzdělávání jako neustálému procesu, který směřuje k cíli, a to Kristu. Dále jsou získáváním informací o ekumenismu motivováni k hlubším znalostem o jejich vlastní církvi a církevním učení (Zimmermannová, 2007).

### Kompetence k řešení problémů

Na Církevní základní škole v Hradci Králové se žáci v hodinách náboženství učí poznávat problémy se zaměřením na jejich kořen, s uvědoměním důsledku v přítomnosti i z pohledu věčného života. Žáci nahlížejí na modelové řešení životních situací s uplatněním křesťanských hodnot, které se snaží převést do svého jednání. V Ježíši Kristu i dalších světcích nacházejí příklad pro svůj život, který mohou použít v podobných nebo zcela nových situacích. Na základě lásky k bližním a odpovědnosti za své činy se učí uvážlivě rozhodovat při řešení životních otázek. Výsledky svých činů hodnotí na základě morálních hodnot a porovnáním s druhými (Tridlička, 2013).

Doporučení místního diecézního centra vidí naplnění kompetencí k řešení problémů v porozumění vzájemné modlitbě, zvláště v období problémů, dále v aplikaci příkladu světců s důrazem na Pannu Marii. Stejně jako v ŠVP výše zmíněné základní školy i centrum stanovuje, že náboženství učí žáky rozpoznávat kořeny problémů a jejich důsledky jak v přítomnosti, tak i ve věčnosti. Žák by měl umět vysvětlit smysl svátosti smíření ve vyrovnávání se se zlem a přijímat Eucharistii jako Boží pomoc v překonávání slabosti pro zlo v sobě samém. Žáci porozumí řešení lidského selhání formou lítosti, odpuštění a změny jednání. Jsou vedeni ke schopnosti ztížit se, vnímat sama sebe, začít řešit problém v sobě a dokázat tak porozumět hlubším skutečnostem (Zimmermannová, 2007).

### Kompetence komunikativní

Náboženská výchova Církevní základní školy učí žáky vzájemně komunikovat. Rozvíjí smyslové vnímání v oblasti verbální i neverbální komunikace, komunikaci činem a

v neposlední řadě komunikaci s tichem. Zároveň prohlubuje schopnost naslouchat Bohu i lidem s úctou a vést s nimi dialog založený na lásce. Jedním z cílů náboženství je rozvoj spolupráce a vzájemných vztahů (Tridlička, 2013).

Katechetické centrum královehradeckého biskupství vnímá stejné cíle k rozvoji této kompetence jako zmíněná základní škola. Přidává a rozvádí další jako rozvoj v prožívání radosti z obdarování, v porozumění slavení, v uvědomění si hodnoty rodiny a vděčnosti z daru. Náboženství prohlubuje schopnost vyprávění a interpretace textu, vede k utváření názorů na význam náboženských slavností a svatých osob. Žáci jsou formováni k prosociálnímu a solidárnímu citění a chování (Zimmermannová, 2007).

### Kompetence sociální a personální

Sociální a personální dovednosti jsou rozvíjeny hlavně spoluprací ve skupině s důrazem na její účinnost a kvalitu. Žáci jsou vedeni k hledání své role ve skupině, svých schopností a obdarování se zaměřením na jejich rozvoj. Základem je výchova k sebepoznání, pozitivnímu sebehodnocení, sebedůvěře, sebeovládání a z toho plynoucí zdravého sebeuspokojení a sebeúctě, Náboženství se snaží učit pracovat v pozitivním klimatu, konstruktivně diskutovat, vzájemně si naslouchat, poznávat hodnoty zkušeností druhých (Tridlička, 2013).

Dle královehradecké katolické církve žáci rozvíjí vědomí zásad chování v rodině i mezi vrstevníky. Skrze zkušenost s vlastními schopnostmi a hranicemi žáci budují pozitivní postoj k sobě i životu. Zažívají vlastní potřebnost druhých lidí. Poznávají opravdovost daru v upřímné nezištnosti dárce, porozumí křesťanskému učení se umět vzdávat něčeho ve prospěch druhých, porozumí významu pomoci a služby druhým lidem. Žáci se učí přijímat svou roli, obdarování i schopnosti, které za pomoci spolužáků a učitelů rozvíjí. Žáci prohlubují vzájemnou spolupráci na základě lásky, ohleduplnosti, empatie, nezištné pomoci a úctě k druhým. Chápou člověka jako významné Boží dílo, tím podporují pozitivní sebehodnocení. Každý je originál a vzájemná rozdílnost obohacuje. Dále rozlišují aktivní a pasivní přístupy k životu včetně jejich důsledků. Jsou vedeni k aktivnímu přístupu. Seznamují se s Ježíšovým programem života v blahoslavenství (Zimmermannová, 2007).

## Kompetence občanské

Občanská kompetence je na Církevní základní škole v Hradci Králové rozvíjena seznámením se základními morálními hodnotami, vytvářením vzorců pozitivního jednání vůči druhým lidem i celé společnosti, vnímáním „bídy“ světa, empatií s trpícími a respektem k druhým lidem s odlišným přesvědčením. Žáci se učí účinné pomoci druhým lidem, prohlubují lásku k přírodě z úcty ke Stvořiteli a pozitivní vytváření životního prostředí (Tridlička, 2013).

Dále jsou žáci vedeni k uvědomění si, že každý přináší příspěvek ke zdařilému lidskému soužití. Cvičí se v křesťanském způsobu jednání. Získávají povědomí o tom, co znamená být členem církve, rodiny, společnosti a jakým způsobem lze působit ve prospěch těchto institucí i celého lidstva. Jsou seznámeni se zneužitím moci. Vlastními slovy dokáží definovat význam křesťanského společenství, včetně vyjádření svého místa v něm. Aktivně se zapojují. Žáci poznávají desatero, na jehož základě si vytváří své normy jednání. Učí se schopnosti soucitu a solidarity s trpícími lidmi i konkrétním skutkům milosrdenství. Dokáží vyvozovat důsledky ze situací, ve kterých jsou utlačováni lidé. Umějí vysvětlit křesťanský postoj (Bůh stojí na straně utlačovaného.), ale zároveň jsou vedeni k asertivnímu jednání. Žáci porozumí křesťanským tradicím a kultuře, jakož i prožívání svátků. Poznávají židovskou a islámskou tradici v duchu porozumění, tolerance a vzájemné důvěře k lidem jiného vyznání. Seznamují se s důležitostmi ochrany přírody i svého zdraví na základě úcty k Božímu stvoření. Člověka chápou jako vrchol stvoření a z toho vyplývající spoluzodpovědnost za svět každé lidské bytosti. Na základě znalosti příběhů židovského národa ze Starého zákona vnímají touhu národů i člověka po svobodě a sebeurčení (Zimmermannová, 2007).

## Kompetence pracovní

V hodinách náboženství se žáci učí poctivě přistupovat ke svým i školním povinnostem a postupně přebírat zodpovědnost za vlastní život a jeho realizaci. Rozvíjí zdravý postoj vůči požadavkům dnešní výkonově založené společnosti. Poznávají hodnotu dobře vykonané práce i radost, kterou působí. Díky křesťanskému pojetí vnímají práci nejen jako zdroj živobytí, ale i jako povolání ke spolupráci rozvoje budoucnosti lidstva (Tridlička, 2013).

Katechetické centrum Hradec Králové přidává dva cíle. Žáci se učí rozvíjet kreativitu při práci s netradičními materiály a orientovat se v podnikatelských aktivitách, kde se řídí myšlení, rozhodování a jednání základními morálními hodnotami přejatými v náboženské výchově (Zimmermannová, 2007).

### **2.2.2 Mezipředmětové vztahy**

Koncepce náboženské výchovy rozvíjí celou řadu cílů napříč jednotlivými předměty (tzv. mezipředmětové vztahy). Nejvíce společného má náboženství se vzdělávací oblastí **Člověk a jeho svět**. Dokumenty Církevní základní školy v Hradci Králové a doporučení katechetického centra královehradecké diecéze vidí propojení s tematickým okruhem *Místo, kde žijeme* v učivu o místní krajině a oblasti, kde žáci žijí. Dále se žáci učí orientovat v biblické mapě, poznávat různá zeměpisná místa. Pracují s pojmy domov, rodina, život a funkce rodiny. S tematickým okruhem *Lidé kolem nás* koresponduje prohlubování umění komunikace a sebepoznání. Žáci se seznamují s osobností člověka a pozitivními příklady z řad světců. K okruhu *Lidé a čas* se přibližuje procvičování datace křesťanského letopočtu a seznámení se s původem křesťanského slavení Vánoc a Velikonoc. Dále se žáci učí vnímat a prožívat čas i důležité mezníky v životě člověka z pohledu křesťanství. Seznamují se se slavením svátků včetně zvyků a prací lidí v minulosti, s historickými důvody pro slavení významných dnů. Připomínají si slavení neděle, režim všedního dne, práce i odpočinku. S tematickým okruhem *Rozmanitost přírody* je propojeno učivo o principu rovnováhy v přírodě, o vesmíru, mikrosvětě, makrosvětě, odpovědnosti lidí za životní prostředí a porovnávání a třídění látek. S posledním okruhem *Člověk a zdraví* se pojí seznámení s životními potřebami člověka včetně základů psychohygieny (Tridlička, 2013), (Zimmermannová, 2007).

Náboženská výchova pomáhá naplnit cíle oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** reprodukcí složitějšího textu, výkladem obrazné řeči, přirovnání a podobenství. Bible je prezentována jako literární text. Žáci jsou seznámeni s vývojem písma v dějinách a se základními literárními pojmy. Porovnávají, reprodukují literární texty. Vytvářejí vlastní texty na dané téma. Žáci se dále učí pozdravy v různých světových jazycích, porozumění a vyjadřování pocitů na základě práce s vybranými biblickými texty. Jsou vedeni k projevům soucitu a k empatii (Tridlička, 2013), (Zimmermannová, 2007).



Styčným bodem s oblastí **Umění a kultury** je především výtvarné a pracovní činnosti tvoření při příležitostech různých svátků a slavností. Mimo jiné se při náboženství nabízí práce s uměleckým dílem často inspirovaným křesťanskou vírou. Součástí ŠVP Církevní základní školy Hradec Králové je i návštěva katolického chrámu včetně seznámení se s interiérem. (Tridlička, 2013), (Zimmermannová, 2007). Hudební kultura není v dokumentech nějak podchycena, ale ze zkušeností autora této práce víme, že hudební prostředky jsou ve výuce náboženství často používány. Nezřídka kdy dochází k nácvikům písní a hudebního doprovodu pro účely bohoslužby.

### **2.2.3 Průřezová témata**

Nedílnou a významnou součástí RVP ZV jsou průřezová témata. Také náboženská výchova přispívá k jejich naplňování. Nejrozsáhleji zastoupené průřezové téma je **Osobnostní a sociální výchova**. Přínos námi zkoumaného předmětu je především v osobnostním rozvoji skrze zdravé sebevědomí pramenící ze sebepoznání a sebepojetí. K tomu přispívá správná psychohygienu, radost a její vnímání, lidská oslava, oslava v rodině, celkové pozitivní myšlení (aktivní postoj k životu), rozlišování mezi pravdou a lží (předstírání) v komunikaci, sebeovládání (regulace vlastního jednání a prožívání), správná regulace času včetně odpočinku a relaxace. Žáci cvičí své smyslové vnímání, pozornost a soustředění, rozvíjí svou kreativitu a poznávají vlastní kulturní zakotvení. Budují svůj vztah k sobě samému i k druhým lidem. Rozvíjejí individuální dovednosti pro kooperaci, pozitivní myšlení, schopnost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky. Další podoblastí je sociální rozvoj, kde jde především o pozitivní mezilidské vztahy, vnímání potřeb druhých (empatie) a z toho pramenící pomáhající, respektující a pro-sociální jednání. V kolektivu žáků je kladen důraz na chování podporující dobré vztahy. Lidská práva jsou považována za regulativ vztahů. Žáci analyzují vlastní i cizí postoje včetně hodnot s jejich projevy v chování lidí. Neposlední podoblastí v řadě je morální rozvoj s důrazem na hodnoty, postoje a praktickou etiku. Žáci vnímají bolesti a utrpení kolem sebe. Učí se vidět i svá selhání, pro která hledají řešení v lítosti, odpuštění a změně jednání (Tridlička, 2013), (Zimmermannová, 2007).

**Multikulturní výchova** je v náboženství realizována především skrze poznávání vlastního kulturního zakotvení (zejména ve spojení s významnými svátky, Vánoce, Velikonoce atd.). Žáci jsou seznámeni s průběhem bohoslužby i s projevy křesťanské osobní víry. Skrze základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách

vycházejících z judaismu (mj. i islám) se učí nekonfliktnímu životu v multikulturní společnosti. Žáci vnímají kulturní diferenci jako příležitost k obohacení, nikoli zdroj konfliktu. Snaží se vidět jedinečnost každého člověka i jeho individuální zvláštnosti. Prohlubuje se respektování zvláštností jiných, což vede k tolerantním vztahům a spolupráci s jinými lidmi (Zimmermannová, 2007).

Žáci jsou rovněž **vychováváni k demokratickému občanství** skrze angažovanost a zainteresovanost v zájmu celku. Je rozvíjena schopnost aktivně přijímat a uplatňovat svá práva a povinnosti, odpovědnost za své postoje a činy. Dále jsou žáci vychováváni ke kritickému myšlení a k individuálním kooperačním dovednostem (Zimmermannová, 2007).

Náboženská výchova podporuje povědomí o kořenech a zdrojích evropské civilizace a tradice. Učí o dějinách prvotní církve a významném postavení křesťanství. Tím napomáhá **výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech**. Rovněž se zaměřuje i na významná místa v nejbližším okolí mající vztah ke křesťanství potažmo k Evropě (Zimmermannová, 2007).

Do výuky náboženství se promítá i **environmentální výchova**. Žáci se učí vnímat život jako nejvyšší hodnotu. Člověku je dán stvořený svět k odpovědnému užívání. Je podporován pozitivní vztah člověka s přírodou. Ten jí má chránit a rozumně obdělávat. Žáci získávají povědomí o základních podmínkách života, kulturní krajině a lidském osídlování. Náboženství rovněž rozvíjí i **mediální výchovu**. Žáci se učí identifikovat postoje a názory autorů v mediovaném sdělení (Tridlička, 2013), (Zimmermannová, 2007).

### 3 Výukové metody

Ústředním tématem diplomové práce je zmapování metod vyučovacího předmětu náboženská výchova. Je tedy nezbytně nutné seznámit se s některými základními pedagogickými pojmy a klasifikacemi, ze kterých vycházíme. Výuková metoda je dle Průchy „*postup, způsob nebo cesta, která charakterizuje činnost učitele k dosažení vzdělávacích cílů.*“ (Průcha, 2013 str. 355). Josef Maňák metodu zase vymezuje jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit směřujících k dosažení daných výchovně- vzdělávacích cílů.*“ (Maňák, a další, 2003 str. 23).

#### 3.1 Klasifikace výukových metod

Podle Maňáka je rozřazení a utřídění výukových metod nutné pro jejich uchopení a práci s nimi. Kritéria díky, kterým můžeme metody systematizovat, nám napomáhají jejich hlubšímu poznání a kreativnímu vytváření metod nových. V historickém vývoji naší společnosti se pedagogové zamýšleli nad různým řazením a tříděním. J. A. Komenský dělil metody na analytické a syntetické, sám pak prosazoval metodu synkretickou (srovnávací). (Maňák, a další, 2003). Dříve byla hlavním vodítkem vnitřní logická struktura. Podle toho bychom vydělili metodu analytickou, syntetickou, induktivní, deduktivní, genetickou a dogmatickou. Tuto klasifikaci zastával například O. Kádner, O. Pavlík (Mojžíšek, 1988). Dalším kritériem pro klasifikaci může být například fáze výukového procesu (motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační), počet žáků (hromadná, skupinová, individuální nebo individualizovaná), kritérium stupně aktivity a heurističnosti (receptivní, reproduktivní, problémové, heuristické a výzkumné) a v neposlední řadě aspekt zdroje poznání (slovní, názorně-demonstrační a praktické). (Maňák, a další, 2003). Blíže představíme alespoň některé.

Mojžíšek ve své publikaci Vyučovací metody (1988) sepsal celou řadu českých a světových klasifikací metod na základě různých kritérií, například Kádnerem a Pavlíkem prosazovanou klasifikaci logické struktury (viz výše) nebo Lordkipanidzeho uspořádání dle charakteru zdroje informací (metody slovního sdělení, metody knižního poučení, pracovní metody a metody pozorování objektů), či Kádnerovy metody podle žákovské aktivity objevování nových poznatků a mnohé další. Sám se snaží podat ucelenou a komplexní klasifikaci. Vychází ze základního uskutečnění vzdělávacího procesu a to buď heterodidaktického nebo autodidaktického. V prvním způsobu dochází

k interakci mezi subjektem a objektem vzdělávání. Zjednodušeně řečeno subjekt (učitel) transformuje poznatky z vědní oblasti tak, aby byly pro objekt (žáka) přístupné. Dochází k tzv. didaktizaci a pedagogizaci obsahu. Jiným procesem je autodidaktický model, kdy subjekt je zároveň objektem, tedy žák je sám sobě učitelem. L. Mojžíšek vyčleňuje heterodidaktické metody do následujících kategorií. Vychází přitom z fází vyučovacího procesu. Expoziční metody jsou postupně rozvíjeny od přímého přenosu přes heuristické poznání až k autodidaktickému, bezděčnému učení.

1. Metody usměrňující zájem – metody motivační, stimulační
  - a. Úvodní, vstupní motivační metody
  - b. Průběžné motivační metody
2. Metody podání učiva, expoziční metody
  - a. Metody přímého přenosu, přímého sdělování poznatků
  - b. Metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem
  - c. Metody heuristického charakteru – metody problémové
  - d. Metody samostatné práce a autodidaktické metody
  - e. Metody bezděčného učení
3. Metody opakování a procvičování učiva, metody fixační
  - a. Metody opakování vědomostí
  - b. Metody nácviku dovedností
4. Metody hodnocení, kontroly, klasifikace, metody diagnostické
  - a. Klasické didaktické diagnostické metody
  - b. Diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru
  - c. Metody třídění a interpretace diagnostických údajů
  - d. Metody klasifikační, didaktické charakteristiky, klasifikační symbolika

(Mojžíšek, 1988).

Obdobně ne však komplexně zpracoval svou klasifikaci ruský pedagog I. J. Lerner, který vycházel z povahy poznávacích činností žáků při osvojování si obsahu výuky a z charakteru činnosti učitele. Autor člení metody do následujících kategorií:

1. Reprodukční metody, jejichž podstatou je žákovské přijímání již hotových poznatků a vědomostí. Žáci je dokáží na požádání reprodukovat. Lerner do této kategorie řadí dva druhy metod.

- a. Informačně-receptivní metody, kdy je žák pasivním příjemcem hotových informací. (Výklad, vysvětlování, popis, četba, ilustrace, audiovizuální nahrávky,...).
  - b. Reproductivní metody, při nichž žák získané dovednosti a vědomosti reprodukuje. (Ústní zkoušení, řešení typových úloh, provádění hudebních výkonů, napodobování jazykových modelů,...).
2. Produktivní metody, kterými si žák osvojuje nové poznatky samostatně z vlastní tvořivé činnosti, autor dále člení na:
- a. Heuristické metody, kde žák získává nové zkušenosti řešením dílčích problémů etapizovaných učitelem.
  - b. Výzkumné metody, kde se žák řešením komplexních problémů učí aplikovat své vědomosti a dovednosti.
3. Metody problémového výkladu, které stojí na pomezí reproduktivních a produktivních metod. Spočívají ve společném řešení daného problému. Žáci se seznamují a fixují si jednotlivé fáze řešení (Kalhous, a další, 2002).

Pro přesnější vymezení klasifikace by se mělo použít více aspektů, vznikl by pak komplexní přehled metod. O jeden takový se pokusili J. Maňák s V. Švecem ve své publikaci *Výukové metody*. Autoři použili kombinovaný pohled na metody, které rozdělili podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Vymezili tak tři základní skupiny výukových metod (klasické, aktivizující a komplexní).

Klasické metody rozdělili na metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor), metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž) a metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulace a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody). Tyto metody zároveň považují za základní stavební kameny následujících konstruktů (Maňák, a další, 2003).

Aktivizující metody vytvářejí podle autorů publikace větší prostor pro žákovské zapojení do výuky s důrazem na rozvoj myšlení a řešení problémů. Tím dochází u žáků k rozvoji kreativity a hledání nových cest ke stanovenému cíli. Tyto metody dle autorů vytvářejí aktivnější a tedy přitažlivější školní prostředí s možností seberealizace. Do aktivizujících metod autoři vřazují metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační a

didaktické hry. Podotýkají však, že pro velkou různorodost a nesčetné modifikace není výčet zcela vyčerpán (Maňák, a další, 2003).

Poslední kategorií jsou komplexní výukové metody, které jsou jakýmsi praktickým souhrnem (celkem) sdružených metod, didaktických prostředků a především organizačních forem výuky. Někteří autoři označují takto vzniklý konstrukt za tzv. didaktický model. Analytický pohled pedagogické vědy, by mohl požadovat zařazení některých zde uváděných metod do forem nebo prostředků. Maňák se Švecem poukazují na skutečnost, že tento „model“ může celistvěji (komplexně) sloužit výchovně vzdělávacím cílům oproti tradičním nebo aktivizačním metodám a dá se i praktičtěji uchopit. Zařazují je do metod, protože metoda je vnitřně sjednocujícím znakem a ukazuje směr komplexu ke kýženému cíli. Za tyto metody jsou považovány frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené vyučování, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podpořená digitálními technologiemi, sugestopedie a superlearning, hypnopedie (Maňák, a další, 2003).

Autorovi této práce je nejbližší klasifikace prof. Maňáka a prof. Švece. Jedná se o nejmladší a z našeho názoru ve 21. století nejpoužitelnější uspořádání metod. Z tohoto důvodu budeme v této práci vycházet z této kategorizace.

### **3.2 Výukové metody doporučené pro náboženskou výchovu**

Metodická podpora pro výuku náboženské výchovy je poměrně silná. V římskokatolické církvi má každé biskupství zřízené oddělení (Katechetické centrum), které připravuje kurzy, semináře, sepisuje příručky a metodiky.

K naplnění cílů náboženské výchovy je doporučeno používat široká paleta metod a forem. Učitel potřebuje vytvářet společenství a důvěrnou atmosféru. Zároveň se doporučuje na začátek upoutat pozornost a motivovat žáky. V tom všem může pomoci pohybová výchova, společná písnička, dechová cvičení aj. Dále učitel předává obsah (děj, příběh), a proto do palety metod nutně patří narativní metody s podporou obrazu, audiovizuální techniky a veškeré druhy práce s textem, příběhem (tvorba osnovy). Doporučuje se děj, příběh prožít. Využívají se tedy metody dramatické výchovy, produkční a kreativní metody. Vhodná je i práce s hudbou. P. E. Herciková zároveň

připomíná, že se nesmí zapomínat na pamětné učení. Důležité jsou i diskuzní metody, které rozvíjejí náboženské smýšlení a uvažování žáků (Herciková, 2002).

Specifické pro náboženskou výchovu jsou metody smyslově zaměřené, se symbolickým vyjadřováním, Základním předpokladem je, že žáci předškolního a mladšího školního věku nerozumí abstraktním pojmům. Tyto pojmy jsou jim zprostředkovávány skrze tzv. *klíčové pojmy*. Klíčové pojmy jsou budovány na základě smyslového vnímání konkrétních *zážitkových* předmětů (vidí, slyší, drží je atd.) Klíčovými pojmy může být cesta, most, hora, klíč, voda, květina atd. Z tohoto principu vychází i pedagogika Franze Ketta z bavorského Mnichova ze 70. let minulého století (Herciková, 2002). V české republice působí Společnost Pedagogiky Franze Ketta z. s. Podle níž je toto vzdělávání především pedagogikou existenciální, vztahovou, rozvíjející osobní jedinečnost, náboženskou a konceptem, který se neustále rozvíjí. Ve stručnosti to znamená, že základem je vnímat život jako dar, upevňovat žáky ve vědomí bytí, ze kterého pramení radost. Důraz je kladen na rozvoj vztahů a to jak v oblasti objektivních, poznávajících (poznáváme okolí, vnější svět), tak i vztahů uctivých, nazírajících (respektujících, oboustranné přijímání a dávání). Rozvíjení osobní jedinečnosti znamená poznávat vlastní vnitřní svět a naučit se jej uskutečňovat v jedinečný Boží plán, který s každým jednotlivým člověkem má. Náboženská pedagogika znamená, že veškeré předchozí snažení je v kontextu jasné transcendentní představy. (Was wir tun) Tato poslání jsou realizována skrze několik principů, mezi něž patří princip celistvosti, soustředěnosti (usebranosti) zaměření na střed (výuka probíhá často v kruhu), úplného poznání (vše vnímat ze všech úhlů pohledu), dynamické rovnováhy (přijímání – dávání, život – smrt), oslovení – vyslovení, opakovaného, vztahovosti, zkušenosti, podílení se, symbolického významu a náhledu (Trávníčková, 2012).

Základní materiál pro výuku náboženské výchovy, totiž Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. – 9. ročníku základní školy doporučují následující metody:

*„Pro první stupeň:*

- *metody etické výchovy rozvíjející sebepoznání, sebereflexi a prosociální postoje*

- *metody dramatické výchovy a tvořivé dramatiky rozvíjející kreativitu a neverbální vyjadřování*
- *jednodušší výtvarné techniky*
- *práce se symboly s využíváním metod náboženské pedagogiky Franze Ketta*
- *metody práce s výtvarným uměním a interpretací uměleckých děl*
- *didaktické hry“ (Muroňová, a další, 2004).*



## 4 Metodická podpora pro výuku Náboženské výchovy

Zastřešujícím orgánem náboženské výchovy římskokatolické církve je Česká biskupská konference, respektive její Katechetická sekce. Oficiální webové stránky jsou [cirkev.cz](http://cirkev.cz). Toto oddělení provozuje web [katecheze.cz](http://katecheze.cz), který je přímo vytvořen jako metodický portál pro katechezi a náboženské vzdělávání. Je to prostor určený ke sdílení materiálů a zkušeností s výukou. Tento web je propojen s weby jednotlivých diecézních katechetických center. (srov. [katecheze.cz](http://katecheze.cz)) Každé centrum má své webové stránky s odkazy na celou řadu materiálů. Zároveň centra nabízejí různé programy týkající se náboženských otázek, které lze bezplatně zapojit do výuky v běžné škole. Mnohá centra propojují své programy s očekávanými výstupy v rámci RVP ZV, takže si učitel může program objednat přesně, kdy potřebuje.

Metodická podpora je poměrně rozsáhlá. Pro ilustraci jsme vybrali jen některé servery.

Nejnámějším webem je server [vira.cz](http://vira.cz) jehož katechetická část je pod odkazem [www.deti.vira.cz](http://www.deti.vira.cz). Provozovatelem je Pastorační středisko arcibiskupství pražského. Stránky obsahují celou řadu materiálů, zejména pracovních listů. Řazeny jsou podle liturgického kalendáře, biblického obsahu nebo náboženských úkonů. Cílová skupina jsou děti samotné, ale i jejich rodiče, učitelé, katecheti. Server [vira.cz](http://vira.cz) stojí také za projekty [vanoce.vira.cz](http://vanoce.vira.cz) a [velikonoce.vira.cz](http://velikonoce.vira.cz) kde je mnoho materiálu k těmto křesťanským svátkům (srov. [vira.cz](http://vira.cz)).

Katechetické centrum královehradecké diecéze provozuje weby [kpcpodpora.webnode.cz](http://kpcpodpora.webnode.cz), kde uveřejňuje materiály pro práci s dětmi. Stránky jsou od roku 2014 ve výstavbě a některé materiály se stále připravují. Mnohem rozpracovanější jsou stránky [vkd.bihk.cz](http://vkd.bihk.cz), kde jsou uveřejněny materiály programu Využití křesťanského dědictví. Součástí je program Poselství křesťanských svátků, který je hojně využíván i ostatními katechetickými středisky. Je vydán i v tištěné podobě, která je k dispozici v Katechetickém a pedagogickém centru Hradec Králové. (srov. [bihk.cz/pastorace/katechetice-centrum](http://bihk.cz/pastorace/katechetice-centrum) a [vkd.bihk.cz](http://vkd.bihk.cz)). Dalším programem je Katecheze dobrého pastýře, kterou centrum zahájilo v roce 2012. Navazuje na světový program Katecheze dobrého pastýře, který vznikl v 50. letech minulého století v Římě. V současné době spravuje stránky i organizaci kurzů spolek Cesty katecheze, z. s.

Materiály tohoto programu jsou k dispozici pouze absolventům kurzu (srov. [katechedobrehopastyre.cz](http://katechedobrehopastyre.cz)).

Další studnicí materiálů a nápadů je Katechetické centrum Brněnské diecéze. Zde kromě nepřehledného množství materiálů a pomůcek jsou i seznamy vydaných učebnic, metodik a pracovních listů s možností zakoupení skrze tuto instituci (srov. [brno.biskupstvi.cz/kc](http://brno.biskupstvi.cz/kc)).

Katechetické a pedagogické centrum Ostravsko-opavské diecéze se zaměřuje více na odbornou podporu. Na serveru tu najedem odkazy na potřebnou legislativu a to jak světskou, tak konfesní. Zároveň nabízí bezplatné akreditované vzdělávací programy v rámci DVPP o křesťanských svátcích. Též distribuuje metodické příručky, učebnice a pracovní listy (srov. [kpc.doo.cz](http://kpc.doo.cz)).

Z tištěných metodik se nejčastěji používají výše uvedené metodické příručky s pracovními listy doporučené ve zmíněných Osnovách pro výuku náboženské výchvy. Tyto příručky vznikly většinou v Centru pro katechezi ostravsko-opavské diecéze. Obsahují rozpracované lekce z Osnov s celou řadou nabídek metod a forem, s konkrétní náplní. Ke všem aktivitám jsou i přiložené materiály. Společným autorem všech metodik je Eva Muroňová (srov. Muroňová, 2003).

## **5 Metodologie empirické části**

### **5.1 Metoda výzkumu**

Cílem našeho výzkumu bylo zmapovat používané metody a formy vyučování náboženství jako povinného předmětu základních škol zřizovaných katolickou církví. Metodou získávání dat bylo dotazníkové šetření mezi českými a moravskými učiteli náboženství. Původní záměr získat data z povinné výuky náboženství jsme obohatili i o data ze škol s výukou nepovinnou a povinně – volitelnou z důvodu navýšení počtu respondentů. Zároveň jsme toho využili při formulaci výzkumných otázek.

Při hledání vhodného přehledu výukových metod a forem jsme našli jednoduše rozepsanou tabulku v dotazníkovém šetření diplomové práce Lucie Viktorinové Výukové metody v pojetí studentů a učitelů (Viktorinová, 2005). S mírnými úpravami jsme použily dotazník z této práce.

Před spuštěním dotazníkového šetření jsme realizovali předvýzkum, ze kterého vyplynula změna otázky č. 2. Původně jsme zjišťovali, v jakém ročníku respondent vyučuje náboženství. Některým učitelům se tabulka těžko vyplňovala, protože ve 2. třídě používají úplně jiné metody a formy než ve třídě 5. Nová formulace zněla: ročník, ve kterém učíte náboženskou výchovu (ke kterému vztáhnete tento dotazník).

### **5.2 Výzkumné otázky**

Stanovili jsme tyto výzkumné otázky:

1. Jaké metody a formy používají učitelé náboženství na základních školách?
2. Které metody a formy jsou upřednostňovány?
3. Z jakého důvodu jsou tyto metody a formy upřednostňovány?
4. Jaký je rozdíl v metodách a formách ve výuce povinné, povinně-volitelné a nepovinné?

### **5.3 Výzkumný soubor**

Základním souborem byli všichni čeští, moravští a slezští učitelé náboženství na 1. stupni základních škol. Dotazník byl administrován dvěma způsoby. První byl elektronicky skrze e-mailovou poštu rozeslán na všechny církevní školy v České

republice<sup>13</sup>, dále byl rozeslán všem učitelům nepovinného předmětu náboženské výchovy v královehradecké diecézi<sup>14</sup>, kteří jsou v evidenci katechetického centra tamního biskupství římskokatolické církve. Návratnost elektronického dotazníku byla velmi nízká. Z 235 otevřených odkazů bylo vyplněno a odesláno pouze 42 dotazníků. Návratnost je tedy 17,9%. Druhým způsobem byla administrace papírovou formou, která proběhla pouze v jednom případě.

Respondenti odpovídali celkem z 31 vzdělávacích subjektů, z nichž je 30 školských a 1 neškolské zařízení (výuka na faře). Do dotazníkového šetření se zapojilo 17 škol zřízených římskokatolickou církví, 3 školy zřízené jinou církví nebo náboženskou společností a 10 škol státních. Seznam všech škol, které se podílely na výzkumu, je uveden v příloze.

Pro zpracování výsledků bylo důležité rozdělit si odpovědi dle povinnosti předmětu a ročníku, ve kterém je výuka realizována. Přehled tohoto rozdělení uvádíme v tabulce č. 1.

Tabulka 1: Rozdělení odpovědí dle povinnosti předmětu a ročníku.

<b>Typ výuky</b>	<b>1. – 3. ročník</b>	<b>4. – 5. ročník</b>	<b>1. – 5.</b>	<b>Celkem</b>
Povinný předmět	7	4	14	25
Povinně-volitelný	0	1	1	2
nepovinný předmět	8	3	5	16
<b>Celkem</b>	15	9	19	<b>43</b>

<sup>13</sup> Rozeslání bylo realizováno soukromou cestou i skrz Sekci školství České biskupské konference

<sup>14</sup> Území této diecéze odpovídá přibližně královehradeckému a pardubickému kraji.

## 6 Analýza a interpretace dat

### 6.1 Používané metody ve výuce náboženství na 1. stupni ZŠ

Základní otázka v našem dotazníku zjišťovala, které metody učitelé používají. Respondenti zaškrtovali metody v přehledné tabulce. Výsledky jsou znázorněny v grafu č. 1 a tabulce č. 2. První z výše uvedených prezentuje celkové výsledky četnosti použití v absolutní hodnotě, druhý je uvádí přerozdělené v jednotlivých kategoriích jak v absolutních tak i v relativních hodnotách. Než přejdeme k interpretaci výsledků, je potřeba sdělit, že u 3 dotazníků nebyla vyplněna otázka č. 4. Vzhledem k tomu, že respondenti hodnotili jen některé metody, rozhodli jsme se považovat hodnocené metody za používané, a tedy jsme k takovým přistoupili, jako k vyplněné odpovědi na otázku č. 4. Jedinou výjimkou je dotazník ze ZŠ Komenského. Respondent u 4 metod vyplnil pouze hodnocení efektivity, jako nejméně efektivní. Později jsme zjistili, že tento dotazník byl chybně administrován a respondent by bez zaškrtnutí všech metod nemohl dotazník odeslat. Proto jsme naopak přistupovali k těmto 4 metodám, jako k nevyplněným.

Nejvyužívanějšími metodami v náboženské výchově jsou vyprávění (43 ze 43 respondentů), práce s obrazem (39 ze 43) a výklad (38 ze 43). Nejhůře dopadl pokus a laboratorní práce (2 ze 43), produkční metody (6 ze 43) a otevřené učení (7 ze 43).

Z hlediska používání metod dle ročníků si mimo výše zmíněné vede dobře v 1. – 3. třídě dramatizace a didaktické hry (shodně 14 z 15 respondentů). Nejméně oblíbené jsou v této kategorii otevřené učení (1 z 15), projektová výuka (3 z 15), pokus, laboratorní práce (1 z 15) a studium v terénu (3 z 15). 4. – 5. třída často využívá rozhovor (8 z 9), již zmíněné vyprávění (9 z 9) a práci s textem (8 z 9). Co u nich téměř nenajdeme je napodobování (1 z 9), pokus, laboratorní práce (0 z 9), produkční metody (1 z 9) a otevřené učení (1 z 9). Kategorie 1. – 5. odpovídá celkovým výsledkům (tedy – vyprávění (19 z 19), práce s obrazem (17 z 19) a výklad (17 z 19)), oblíbená je i práce s textem (16 z 19). Nejhůře dopadly produkční metody (1 z 19) a pokus, laboratorní práce (1 z 19).

Učitelé, kteří učí náboženskou výchovu jako povinný předmět, používají nejčastěji vyprávění (25 z 25), práce s textem (22 z 25), práce s obrazem (23 z 25) a výklad (22 z 25). Na opačném pólu jsou pokus, laboratorní práce (1 z 25), otevřené učení (5 z 25),

produkční metody (4 z 25) a studium v terénu (6 z 25). Povinně-volitelná výuka není plně objektivně zhodnocena, protože máme jen 2 respondenty. Oba se shodli na vyprávění, práci s textem, rozhovoru, exkurzi, výkladu, problémovém vyučování, didaktických hrách, brainstormingu a výuce s podporou PC. Ani jeden respondent z této kategorie nezaškrtnl studium v terénu, napodobování, pokus, laboratorní práce, produkční metody a metody situační. Ve výuce nepovinné dominuje vyprávění (16 z 16), výklad (14 z 16) a práce s obrazem (15 z 16). Naopak nepopulární je otevřené učení (1 z 16), pokus a laboratorní práce (1 z 16), produkční metody (2 z 16), problémové vyučování (2 z 16) a metody situační (2 z 16).

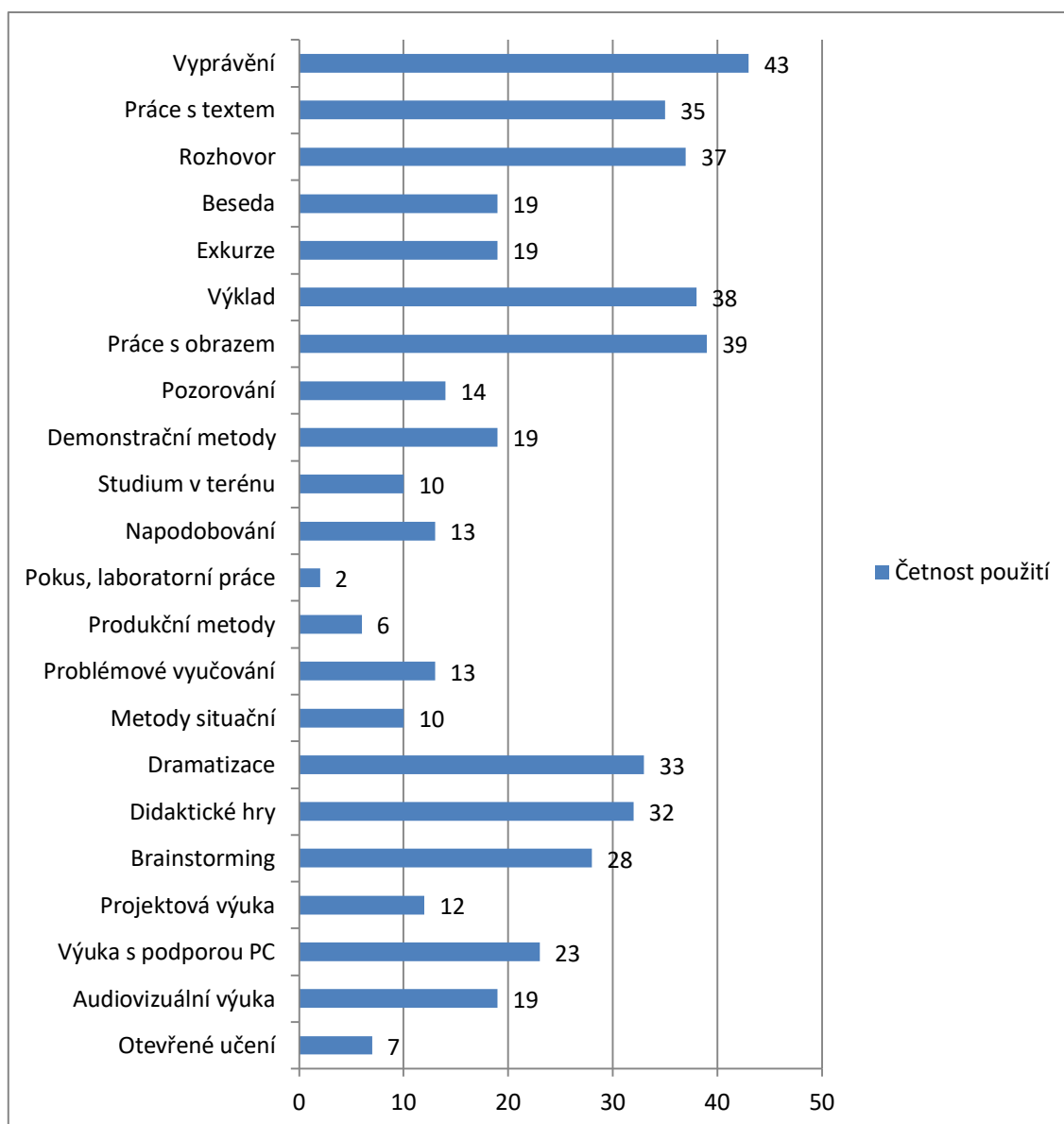
V porovnávání použitých metod z hlediska povinnosti předmětu existuje rozdíl<sup>15</sup>. Nezobecňovali jsme povinně-volitelnou výuku pro její nízký počet respondentů. Nejběžněji užívané jako vyprávění, práce s obrazem, výklad atd. jsou rozdíly nepatrné. Ve většině případů se v povinné výuce používá více metod. Největší rozdíl v používání je u demonstračních metod (20,7%), výuce s podporou PC (22,7%) a problémového vyučování (27,5%). Objevily se i metody, které se používají častěji v nepovinné výuce. Rozdíl je nižší, jde o didaktické hry (13,3%), besedu (10%).<sup>16</sup>

Mezi více používané metody v 1. – 3. ročníku v porovnání se 4. – 5. třídou patří výklad (33,3%), práce s obrazem (22,2%), dramatizace (26,6%) a didaktické hry (26,6%). Naopak ve 4. – 5. třídě se častěji setkáme s exkurzí (40%), problémovým vyučováním (35,6%) a výukou s podporou PC (26,7%). U používaných metod jsme sledovali hlavně rozdíly v kategorii 1. – 3. a 4. – 5. ročníku. Poslední kategorie 1. – 5. ročník nemá výpovědní hodnotu, protože nevíme, ke které třídě respondent vztáhl svou odpověď. Přesto můžeme poukázat na napodobování, kde je o 31% vyšší četnost u 1. – 5. ročníku oproti 4. – 5. ročníku, (1. – 3. ročník má v porovnání se 4. – 5. ročníkem vyšší četnost o 15,6%), a na didaktické hry, kde má 1. – 5. ročník o 30,1% nižší četnost než 1. – 3. ročník (4. – 5. ročník má četnost jen o 4,3% vyšší než 1. – 5.).

---

<sup>15</sup> Rozdílem se rozumí 20% a více.

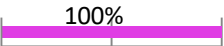
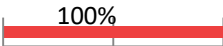
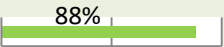
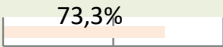
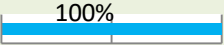
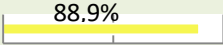
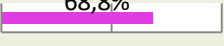
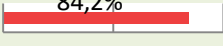


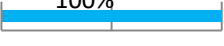
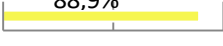


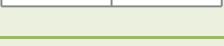
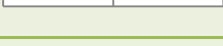

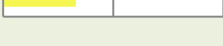








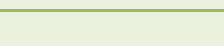
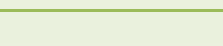


<sup>16</sup> Pokus, laboratorní práci, studium v terénu a práci s obrazem nehodnotíme, protože rozdíl 2,3% (respektive 1% a 1,8%) je způsoben nižším počtem respondentů a tedy větší relativní četností.



Graf 1: Celková četnost použití


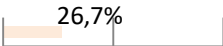

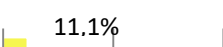
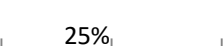
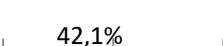

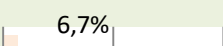


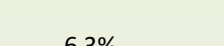
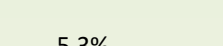

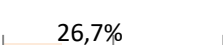

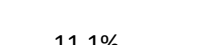


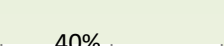
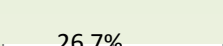
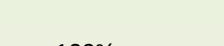
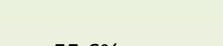
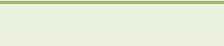
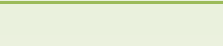
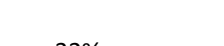

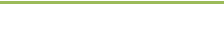
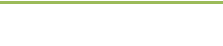


Tabulka 2: Četnost použití rozdělená dle kategorií

Metoda	Typ před.	Abs. čet.	Relativní četnost	Roč.	Abs. čet.	Relativní četnost
Vyprávění	Pov. př.	25 (25)	100%	1. – 3.	15 (15)	100%
	P-V př.	2 (2)	100%	4. – 5.	9 (9)	100%

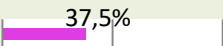
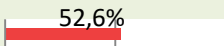

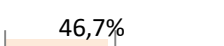
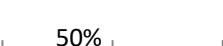
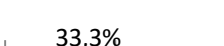
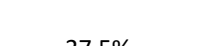
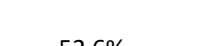
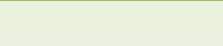
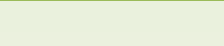
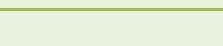



	Nep. př.	16 (16)		1. – 5.	19 (19)	
<b>Práce s textem</b>	Pov. př.	22 (25)		1. – 3.	11 (15)	
	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	8 (9)	
	Nep. př.	11 (16)		1. – 5.	16 (19)	
	Pov. př.	22 (25)		1. – 3.	14 (15)	
<b>Rozhovor</b>	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	8 (9)	
	Nep. př.	13 (16)		1. – 5.	15 (19)	
	Pov. př.	10 (25)		1. – 3.	5 (15)	
<b>Beseda</b>	P-V př.	1 (2)		4. – 5.	3 (9)	
	Nep. př.	8 (16)		1. – 5.	11 (19)	
	Pov. př.	12 (25)		1. – 3.	4 (15)	
<b>Exkurze</b>	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	6 (9)	
	Nep. př.	5 (16)		1. – 5.	9 (19)	
	Pov. př.	22 (25)		1. – 3.	15 (15)	
<b>Vyklad</b>	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	6 (9)	



	Nep. př.	14 (16)	87,5%	1. – 5.	17 (19)	89,5%
Práce s obrazem	Pov. př.	23 (25)	92%	1. – 3.	15 (15)	100%
	P-V př.	1 (2)	50%	4. – 5.	7(9)	77,8%
	Nep. př.	15 (16)	93,8%	1. – 5.	17 (19)	89,5%
Pozorování	Pov. př.	8 (25)	32%	1. – 3.	6 (15)	40%
	P-V př.	1 (2)	50%	4. – 5.	2 (9)	22,2%
	Nep. př.	5 (16)	31,3%	1. – 5.	6 (19)	31,6%
Demonstrační metody	Pov. př.	13 (25)	52%	1. – 3.	7 (15)	46,7%
	P-V př.	1 (2)	50%	4. – 5.	4 (9)	44,4%
	Nep. př.	5 (16)	31,3%	1. – 5.	8 (19)	42,1%
Studium v terenu	Pov. př.	6 (25)	24%	1. – 3.	3 (15)	20%
	P-V př.	0 (2)	0%	4. – 5.	2 (9)	22,2%
	Nep. př.	4 (16)	25%	1. – 5.	5 (19)	26,3%

<b>Napodobování</b>	Pov. př.	9 (25)		1. – 3.	4 (15)	
	P-V př.	0 (2)		4. – 5.	1 (9)	
	Nep. př.	4 (16)		1. – 5.	8 (19)	
<b>Pokus, laboratorní práce</b>	Pov. př.	1 (25)		1. – 3.	1 (15)	
	P-V př.	0 (2)		4. – 5.	0 (9)	
	Nep. př.	1 (16)		1. – 5.	1 (19)	
<b>Produkční metody</b>	Pov. př.	4 (25)		1. – 3.	4 (15)	
	P-V př.	0 (2)		4. – 5.	1(9)	
	Nep. př.	2 (16)		1. – 5.	1 (19)	
<b>Problémové vyučování</b>	Pov. př.	10 (25)		1. – 3.	4 (15)	
	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	5 (9)	
	Nep. př.	2 (16)		1. – 5.	5 (19)	
<b>Metody situační</b>	Pov. př.	8 (25)		1. – 3.	4 (15)	
	P-V př.	0 (2)		4. – 5.	2 (9)	
	Nep. př.	2 (16)		1. – 5.	4 (19)	

Dramatizace	Pov. př.	20 (25)		1. – 3.	14 (15)	
	P-V př.	1 (2)		4. – 5.	6 (9)	
	Nep. př.	13 (16)		1. – 5.	14 (19)	
Didaktické hry	Pov. př.	17 (25)		1. – 3.	14 (15)	
	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	6 (9)	
	Nep. př.	13 (16)		1. – 5.	12 (19)	
Brainstorming	Pov. př.	16 (25)		1. – 3.	10 (15)	
	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	5 (9)	
	Nep. př.	10 (16)		1. – 5.	13 (19)	
Projektová výuka	Pov. př.	8 (25)		1. – 3.	3 (15)	
	P-V př.	1 (2)		4. – 5.	3 (9)	
	Nep. př.	3 (16)		1. – 5.	6 (19)	
Výuka s podporou PC	Pov. př.	14 (25)		1. – 3.	6 (15)	
	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	6 (9)	

	Nep. př.	6 (16)		1. – 5.	10 (19)	
Audiovizuální výuka	Pov. př.	13 (25)		1. – 3.	7 (15)	
	P-V př.	1 (2)		4. – 5.	3 (9)	
	Nep. př.	6 (16)		1. – 5.	10 (19)	
Otevřené učení	Pov. př.	5 (25)		1. – 3.	1 (15)	
	P-V př.	1 (2)		4. – 5.	1 (9)	
	Nep. př.	1 (16)		1. – 5.	5 (19)	

## 6.2 Subjektivní četnost použití metod podle učitelů náboženské výchovy na 1. stupni ZŠ

Otázka č. 5. zjišťovala subjektivní hodnocení efektivity jednotlivých metod, otázka č. 6 zase subjektivní hodnocení četnosti. Z důvodů interpretace pořadí otázek zaměníme. Bude nás totiž zajímat, jestli nejčastěji zaškrtnuté metody, které se v náboženství používají, jsou zároveň i nejčastěji používány jednotlivými vyučujícími. Respondenti přidělovali k jednotlivým metodám známky. Níže přikládáme dvě tabulky s grafy. Tabulka č. 3 obsahuje všechny odpovědi dohromady, tabulka č. 4 obsahuje odpovědi rozdělené dle povinnosti předmětu a dle ročníku. Pro přesnější ilustraci jsme do tabulky umístili nejenom průměrnou známku, ale také počet odpovědí, minimální a maximální hodnotu, která se objevila. Nejlépe hodnocená a tedy nejčastěji používaná jsou rozhovor (1,6), vyprávění (1,64) a práce s obrazem (2) Všechny mají více jak 35 hodnotících responzí. Nejhůře dopadla exkurze (4,53), studium v terénu (4,67) a pokus, laboratorní práce (5). Je třeba dodat, že všechny metody měly méně jak 17 odpovědí a nejlepší známkou byla 3.

V porovnání s otázkou č. 4 se výsledky více méně shodují. Největší odklon je patrný u exkurze (19 respondentů zatrhlo, že používá, hodnota známky v subjektivním hodnocení je ale 4,53) a produkčních metod (pouhých 6 respondentů používá, průměrnou známku má ale 2,33). Z těchto výsledků je možné usuzovat, že exkurze je v hodinách náboženství plošněji používaná, ale s velmi nízkou četností, naproti tomu produkční metody jsou používány menším počtem učitelů, ale zato častěji.

Učitelé povinných předmětů dle svého subjektivního hodnocení nejčastěji používají vyprávění 1,55 a rozhovor 1,67. Naopak nejméně se uchylují k besedě 3,44; projektové výuce 3,5; otevřenému učení 3,6; studiu v terénu 4,4; exkurzi 4,64 a pokusu 5<sup>17</sup>. Ti, kteří učí náboženství jako povinně-volitelný předmět, upřednostňují práci s obrazem 1, demonstrační metody 1 a brainstorming 1,5. Mezi metody, které u nich spíše nenajdeme, patří vyprávění 3,5; výklad 3,5; exkurze 4,5; beseda 5 a pozorování 5. Respondenti z řad učitelů nepovinných předmětů upřednostňují vyprávění 1,53; rozhovor 1,42 a práci s obrazem 1,77. Nejméně používají demonstrační metody 3,6; napodobování 3,67; problémové vyučování 4; metody situační 4, exkurzi 4,25; studium v terénu 5; otevřené učení 5 a pokus 5<sup>18</sup>.

Pokud respondenty přeskupíme dle ročníku, ve kterém učí náboženství, vyjdou nám následující výsledky. 1. – 3. třída používá nejčastěji vyprávění 1,47; práci s obrazem 1,53 a rozhovor 1,57. Nejméně pak výuku s podporou PC 3; projektovou výuku 3; metody situační 3; exkurzi 4; studium v terénu 4,33 a pokus 5.<sup>19</sup> U starších ročníků (4. – 5.) se nejčastěji pracuje rozhovorem 1,71; výkladem 1,8 a audiovizuální výukou 2. Naopak zde téměř nenajdeme didaktické hry 3,17; výuku s podporou PC 3,4; besedu 3,67; projekt 3,67; studium v terénu 4,5; exkurzi 4,8 a otevřené učení 5<sup>20</sup>. Za zmínku stojí, že starší ročníky dávaly výrazně horší známky četnosti v porovnání s ostatními kategoriemi. Respondenti, kteří vztáhli svůj dotazník k celému prvnímu stupni, nejčastěji používají vyprávění 1,56; rozhovor 1,57; práci s obrazem 2,13 a produkční metody 1<sup>21</sup>. Nejméně se pak učí projektovou výukou 3,5; otevřeným učením 3,8; exkurzí 4,63; studiem v terénu 5 a pokusem 5<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Zde je potřeba říci, že pokus hodnotil pouze 1 respondent.

<sup>18</sup> Poslední dvě jmenované metody hodnotil pouze 1 respondent.

<sup>19</sup> Pokus je opět hodnocen 1 respondentem.

<sup>20</sup> Otevřené učení je hodnoceno pouze 1 respondentem.

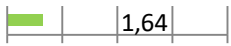
<sup>21</sup> Produkční metody hodnotil pouze 1 respondent.

<sup>22</sup> Pokus hodnotil 1 respondent.

Budeme-li hledat výraznější rozdíly<sup>23</sup> v četnosti použití jednotlivých metod dle povinnosti předmětu, najdeme čtenější použití různých metod u povinného předmětu v porovnání s nepovinným. Lepší známka (a tedy častější použití) je u povinného předmětu v demonstračních metodách (o 1,06) a problémovém vyučování (o 1,1), což se shoduje s výsledky otázky č. 4. Dále bylo lépe hodnoceno napodobování (o 1,54), metody situační (o 1,25) a otevřené učení (o 1,4)<sup>24</sup>. Obráceně je výraznější rozdíl pouze v besedě, kde je u nepovinného předmětu o 1,06 lepší známka než u povinného předmětu. Tento výsledek je opět ve shodě s otázkou č. 4. Povinně – volitelný předmět jsme opět nehodnotili, protože jeho zastoupení jsou pouze dva respondenti.

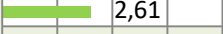



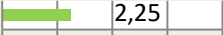






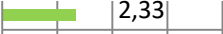
Z hlediska používání metod v jednotlivých ročnících se častěji setkáme u 1. – 3. ročníku v porovnání se 4. – 5. ročníkem s prací s obrazem (o 1,47 lepší známka). Opět je zde rozdíl v počtu responzí (1. až 3. - 15, 4. až 5. - 5 odpovědí). Rozdíl o 3 lepší známka u mladších ročníků je i u otevřeného učení, ale zde máme hodnoceno pouze od 1 respondenta u obou kategorií. Vyučující v 1. – 5. ročníku lépe hodnotili použití produkčních metod o 2 vůči starším ročníkům a o 1,5 vůči mladším ročníkům. Vzhledem k tomu, že kromě mladších ročníků je zastoupení pouze jednoho respondenta, tak vypovídající hodnota také není úplná. Učitelé 1. – 5. ročníku hodnotili pozorování výrazně hůře (o 1,2) než učitelé starších ročníků (u starších pouze 2, u celého 1. stupně pouze 5 respondentů). V porovnání s mladšími ročníky hodnotili učitelé 1. - 5. ročníku hůře brainstorming (o 1,1; u každé kategorie více jak 10 respondentů). V subjektivně hodnocené četnosti se nám z hlediska ročníku shoduje s výsledky otázky č. 4 jen častější používání práce s obrazem v mladších ročnících.

Tabulka 3: Subjektivní hodnocení četnosti použití metod.

Metoda	Abs. čet.	Min Max	Průměrná známka
Vyprávění	39 (43)	1 4	 1,64

<sup>23</sup> Výraznějším rozdílem se rozumí hodnota 1 a výš.

<sup>24</sup> U problémového vyučování, metod situačních a otevřeného učení je rozdíl v počtu respondentů, což může zkreslovat výsledky.

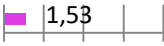
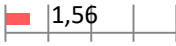
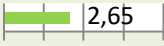
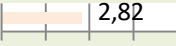
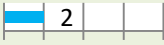
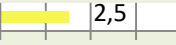
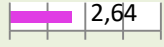
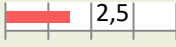
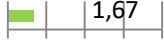
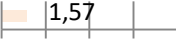
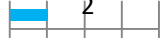
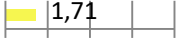
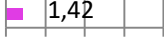
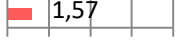

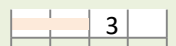

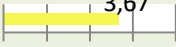

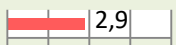




<b>Práce s textem</b>	33 (43)	1	 2,61
		5	
<b>Rozhovor</b>	35 (43)	1	 1,6
		4	
<b>Beseda</b>	18 (43)	1	 3,06
		5	
<b>Exkurze</b>	17 (43)	3	 4,53
		5	
<b>Výklad</b>	36 (43)	1	 2,25
		4	
<b>Práce s obrazem</b>	36 (43)	1	 2
		4	
<b>Pozorování</b>	13 (43)	1	 2,77
		5	
<b>Demonstrační metody</b>	18 (43)	1	 2,78
		5	
<b>Studium v terénu</b>	9 (43)	3	 4,67
		5	
<b>Napodobování</b>	11 (43)	1	 2,55
		5	
<b>Pokus, laboratorní práce</b>	2 (43)	5	 5
		5	
<b>Produkční metody</b>	6 (43)	1	 2,33
		4	


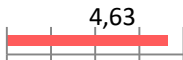

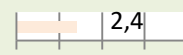
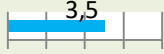
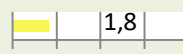
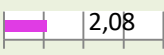
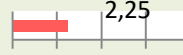
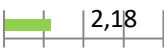
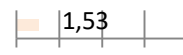


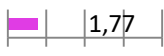

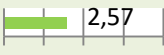
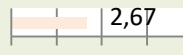

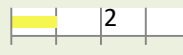
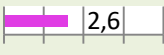




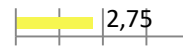

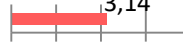
<b>Problémové vyučování</b>	14 (43)	1	
		5	
<b>Metody situační</b>	10 (43)	1	
		5	
<b>Dramatizace</b>	32 (43)	1	
		5	
<b>Didaktické hry</b>	31 (43)	1	
		5	
<b>Brainstorming</b>	25 (43)	1	
		4	
<b>Projektová výuka</b>	12 (43)	1	
		5	
<b>Výuka s podporou PC</b>	20 (43)	1	
		5	
<b>Audiovizuální výuka</b>	18 (43)	1	
		5	
<b>Otevřené učení</b>	7 (43)	2	
		5	

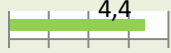
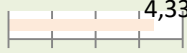


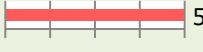
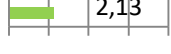
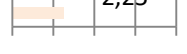

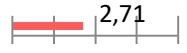

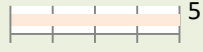


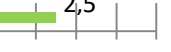


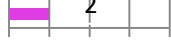

Tabulka 4: Subjektivní hodnocení četnosti použití jednotlivými respondenty dle povinnosti předmětu a dle ročníku.

Metoda	Typ před.	A. čt.	Min Max	Průměrná známka	Roč.	A. čt.	Min Max	Průměrná známka
<b>Vyprávění</b>	Pov. př.	22 (25)	1 3		1. – 3.	15 (15)	1 4	
	P-V př.	2 (2)	3 4		4. – 5.	8 (9)	1 3	




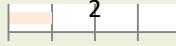
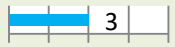

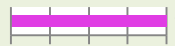
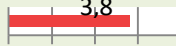
	Nep. př.	15 (16)	1 4		1. – 5.	16 (19)	1 4	
Práce s textem	Pov. př.	20 (25)	1 4		1. – 3.	11 (15)	1 5	
	P-V př.	2 (2)	1 3		4. – 5.	8 (9)	1 4	
	Nep. př.	11 (16)	1 5		1. – 5.	14 (19)	1 4	
	Pov. př.	21 (25)	1 4		1. – 3.	14 (15)	1 4	
Rozhovor	P-V př.	2 (2)	2 2		4. – 5.	7 (9)	1 3	
	Nep. př.	12 (16)	1 3		1. – 5.	14 (19)	1 3	
	Pov. př.	9 (25)	1 5		1. – 3.	5 (15)	1 5	
Beseda	P-V př.	1 (2)	5 5		4. – 5.	3 (9)	1 5	
	Nep. př.	8 (16)	1 5		1. – 5.	10 (19)	1 5	
Exkurze	Pov. př.	11 (25)	4 5		1. – 3.	4 (15)	3 5	
	P-V př.	2 (2)	4 5		4. – 5.	5 (9)	4 5	

	Nep. př.	4 (16)	3 5		1. – 5.	8 (19)	4 5	
Výklad	Pov. př.	21 (25)	1 4		1. – 3.	15 (15)	1 4	
	P-V př.	2 (2)	3 4		4. – 5.	5 (9)	1 3	
	Nep. př.	13 (16)	1 4		1. – 5.	16 (19)	1 4	
	Pov. př.	22 (25)	1 4		1. – 3.	15 (15)	1 4	
Práce s obrazem	P-V př.	1 (2)	1 1		4. – 5.	5 (9)	1 4	
	Nep. př.	13 (16)	1 4		1. – 5.	16 (19)	1 4	
	Pov. př.	7 (25)	1 4		1. – 3.	6 (15)	1 4	
Pozorování	P-V př.	1 (2)	5 5		4. – 5.	2 (9)	2 2	
	Nep. př.	5 (16)	2 4		1. – 5.	5 (19)	2 5	
	Pov. př.	12 (25)	1 4		1. – 3.	7 (15)	1 3	
Demonstrační metody	P-V př.	1 (2)	1 1		4. – 5.	4 (9)	1 5	
	Nep. př.	5 (16)	2 5		1. – 5.	7 (19)	1 4	

Studium v ternu	Pov. př.	5 (25)	3 5		1. – 3.	3 (15)	3 5	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	2 (9)	4 5	
	Nep. př.	4 (16)	5 5		1. – 5.	4 (19)	5 5	
Napodobování	Pov. př.	8 (25)	1 4		1. – 3.	4 (15)	1 5	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	0 (9)		
	Nep. př.	3 (16)	2 5		1. – 5.	7 (19)	1 4	
Pokus, laboratorní práce	Pov. př.	1 (25)	5 5		1. – 3.	1 (15)	5 5	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	0 (9)		
	Nep. př.	1 (16)	5 5		1. – 5.	1 (19)	5 5	
Produkční metody	Pov. př.	4 (25)	1 4		1. – 3.	4 (15)	1 4	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	1(9)	3 3	
	Nep. př.	2 (16)	1 3		1. – 5.	1 (19)	1 1	

Problémové vyučování	Pov. př.	10 (25)	1 5		1. – 3.	4 (15)	2 3	
	P-V př.	2 (2)	1 4		4. – 5.	5 (9)	1 5	
	Nep. př.	2 (16)	3 5		1. – 5.	5 (19)	1 5	
Metody situační	Pov. př.	8 (25)	1 5		1. – 3.	4 (15)	1 5	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	2 (9)	2 4	
	Nep. př.	2 (16)	4 4		1. – 5.	4 (19)	2 4	
Dramatizace	Pov. př.	18 (25)	1 5		1. – 3.	13 (15)	1 4	
	P-V př.	1 (2)	3 3		4. – 5.	6 (9)	1 4	
	Nep. př.	13 (16)	1 4		1. – 5.	13 (19)	1 5	
Didaktické hry	Pov. př.	16 (25)	1 5		1. – 3.	14 (15)	1 4	
	P-V př.	2 (2)	2 4		4. – 5.	6 (9)	2 4	
	Nep. př.	13 (16)	2 4		1. – 5.	11 (19)	1 5	

Brainstorming	Pov. př.	15 (25)	1 4		1. – 3.	10 (15)	1 4	
	P-V př.	2 (2)	1 2		4. – 5.	4 (9)	1 3	
	Nep. př.	8 (16)	1 4		1. – 5.	11 (19)	2 4	
Projektová výuka	Pov. př.	8 (25)	1 5		1. – 3.	3 (15)	2 4	
	P-V př.	1 (2)	3 3		4. – 5.	3 (9)	3 4	
	Nep. př.	3 (16)	2 4		1. – 5.	6 (19)	1 5	
Výuka s podporou PC	Pov. př.	13 (25)	1 5		1. – 3.	5 (15)	1 5	
	P-V př.	1 (2)	3 3		4. – 5.	5 (9)	2 5	
	Nep. př.	6 (16)	1 5		1. – 5.	10 (19)	1 5	
Audiovizuální výuka	Pov. př.	12 (25)	1 4		1. – 3.	7 (15)	1 4	
	P-V př.	1 (2)	2 2		4. – 5.	2 (9)	2 2	
	Nep. př.	5 (16)	1 5		1. – 5.	9 (19)	1 5	

Otevřené učení	Pov. př.	5 (25)	2		1. – 3.	1 (15)	2	
			5				2	
	P-V př.	1 (2)	3		4. – 5.	1 (9)	5	
			3				5	
	Nep. př.	1 (16)	5		1. – 5.	5 (19)	3	
			5				5	

### 6.3 Hodnocení efektivity používaných metod

Odpovědi na otázku č. 5 jsme shrnuli do dvou tabulek. Stejně jako v předchozím případě obsahuje tabulka č. 5 celková hodnocení včetně počtu hodnotitelů, minimální a maximální použité známky a tabulka č. 6 obsahuje tytéž informace rozdělené dle povinnosti předmětu a ročníku. V celkovém hodnocení dosáhlo výsledků mezi 1 a 2 hned 11 metod. Z nich nejnižší známku obdržel rozhovor (1,59; 37 respondentů), produkční metody (1,6; 5 respondentů), metody situační (1,67; 9 respondentů), práce s obrazem (1,74; 38 respondentů), audiovizuální výchova (1,75; 20 respondentů), problémové vyučování (1,75; 12 respondentů) a vyprávění (1,76; 41 respondentů). Nejhorší udělená známka byla u těchto metod 4.

Naopak nejhůře hodnocené byly metody pokus, laboratorní práce (3,5; 2 respondenti), projektová výuka (2,83; 12 respondentů), práce s textem (2,55; 33 respondentů), otevřené učení (2,5; 6 respondentů) a exkurze (2,47; 17 respondentů). K hodnocení byla využita celá škála známek.

Za vůbec nejefektivnější metody z pohledu povinného předmětu jsou považovány napodobování (1,33; 9 respondentů), práce s obrazem (1,61; 23 respondentů) metody situační (1,63; 8 respondentů) a vyprávění (1,7; 23 respondentů). Vyučující povinně-volitelného předmětu zvolili brainstorming<sup>25</sup> (1; 2 respondenti). V nepovinných předmětech dominuje audiovizuální výuka (1,33; 6 respondentů) a beseda (1,43; 7 respondentů)<sup>26</sup>. Dle ročníků nejvíce zabodovaly v 1. - 3. ročníku produkční metody

<sup>25</sup> S jedním respondentem mají průměr 1 i demonstrační metody a audiovizuální výuka. Vypovídající hodnota je však nízká

<sup>26</sup> Problémové vyučování, produkční metody mají průměr 1, ale pouze 1 respondenta.

(1,33; 3 respondenti), napodobování (1,5; 4 respondenti), práce s obrazem (1,53; 15 respondentů), rozhovor (1,57; 14 respondentů). 4 – 5. ročník preferuje problémové vyučování (1; 4 respondenti), audiovizuální výuku (1,33; 3 respondenti), demonstrační metody (1,33; 3 respondenti), projektovou výuku (1,5; 2 respondenti), rozhovor (1,5; 8 respondentů). Zdá se nám zajímavý neúspěch projektové výuky v nepovinné výuce (průměr 3,67; 3 respondenti), 1. – 3. ročníku (průměr 3, 3 respondenti) a 1. – 5. ročníku (průměr 3,14; 7 respondentů). Dále napodobování v nepovinném předmětu (průměr 3; 4 respondenti), exkurze v 1. – 3. ročníku (3,75; 4 respondenti) a vyprávění v povinně-volitelném (3; 2 respondenti).<sup>27</sup>

Z hlediska hodnocení efektivity jednotlivých metod výuky povinné a nepovinné nevnímáme výrazný rozdíl. Nejpatrnější rozdíly jsou u metod s nízkým počtem respondentů. Více efektivní hodnoty z pohledu učitelů nepovinného předmětu vzhledem k povinnému jsou pokus, laboratorní práce o 3 (1 a 1 respondent), produkční metody o 1 (3 respondenti z řad povinných a 2 z nepovinných), problémové vyučování o 0,89 (9 povinný a 1 nepovinný) a audiovizuální tvorba o 0,67 (13 povinný a 6 nepovinný). Jako lépe hodnocené metody z pohledu povinné výuky nám vycházejí napodobování o 1,67 (9 respondentů z povinné a 4 z nepovinné) a projektová výuka o 1,17 (8 povinné a 3 nepovinné). Povinně – volitelnou výuku jsme nehodnotili pro nízký počet respondentů. Přesto si můžeme všimnout, že vybočuje v besedě, kde je 1 respondentem hodnocena známkou 4 (hůře než nejvyšší známka u povinné a nepovinné výuky).

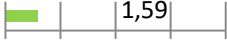
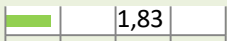
Pokud odpovědi rozdělíme podle ročníků, začnou se hodnocení efektivity lišit. Z 22 metod jich 17 dostalo průměrnou známku dle ročníku s rozdílem minimálně o 0,5. Vyučující mladších ročníků považují za účinnější napodobování o 3,5 (4 respondenti u mladších, 1 respondent u starších), studium v terénu o 1,33 (3 respondenti u mladších, 1 respondent u starších)<sup>28</sup> a výuku s podporou PC s rozdílem o 1,08 (6 mladší, 4 starší). Naopak starší považují za lepší volbu exkurzi o 1,75 (shodně po 4 respondentech), projektovou výuku o 1,5 (3 mladší, 2 starší) a problémové vyučování o 1 (3 mladší a 4 starší). V porovnání s celým prvním stupněm nám největší rozdíl vychází u demonstračních metod, kde mají 3 respondenti 4. - 5. ročníku o 1,42 lepší průměr než respondenti 1. – 5. ročníku.

---



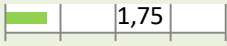
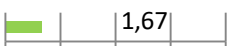
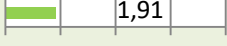
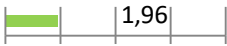


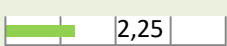
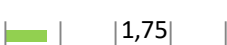
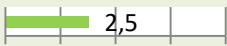
<sup>27</sup> Hodnoty vyšší než 3 s pouhým 1 respondentem jsme v úvahu nebrali.

<sup>28</sup> Jsme si vědomi nízké výpovědní hodnoty způsobené nízkým počtem respondentů.

Tabulka 5: Celkové hodnocení efektivity jednotlivých metod.

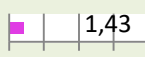

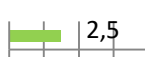
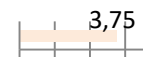
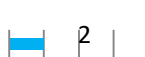


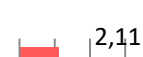

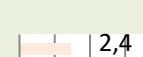


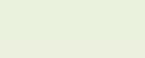

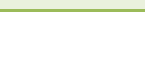
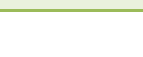




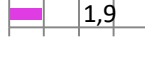
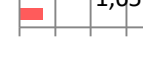
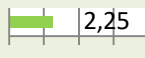
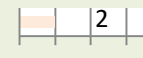
Metoda	Abs. čet.	Min Max	Relativní četnost
<b>Vyprávění</b>	41 (43)	1 3	 1,76
<b>Práce s textem</b>	33 (43)	1 5	 2,55
<b>Rozhovor</b>	37 (43)	1 4	 1,59
<b>Beseda</b>	18 (43)	1 4	 1,83
<b>Exkurze</b>	17 (43)	1 5	 2,47
<b>Výklad</b>	37 (43)	1 4	 2,35
<b>Práce s obrazem</b>	38 (43)	1 4	 1,74
<b>Pozorování</b>	13 (43)	1 4	 2,31
<b>Demonstrační metody</b>	17 (43)	1 5	 2,18
<b>Studium v terénu</b>	9 (43)	1 5	 2,33
<b>Napodobování</b>	13 (43)	1 5	 1,85




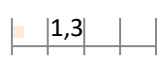

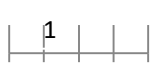

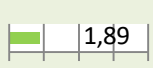
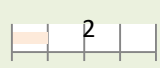
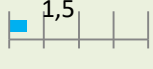
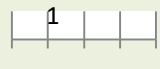


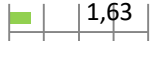
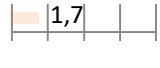

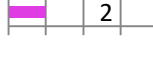
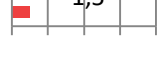
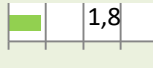
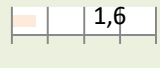


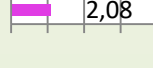
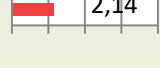
<b>Pokus, laboratorní práce</b>	2 (43)	2	
		5	
<b>Produkční metody</b>	5 (43)	1	
		2	
<b>Problémové vyučování</b>	12 (43)	1	
		3	
<b>Metody situační</b>	9 (43)	1	
		3	
<b>Dramatizace</b>	33 (43)	1	
		5	
<b>Didaktické hry</b>	31 (43)	1	
		5	
<b>Brainstorming</b>	26 (43)	1	
		4	
<b>Projektová výuka</b>	12 (43)	1	
		5	
<b>Výuka s podporou PC</b>	20 (43)	1	
		4	
<b>Audiovizuální výuka</b>	20 (43)	1	
		3	
<b>Otevřené učení</b>	6 (43)	2	
		4	

Tabulka 6: Hodnocení efektivity dle povinnosti předmětu a ročníků.

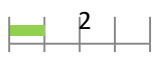
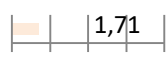
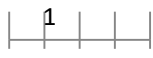
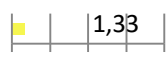
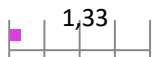
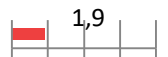

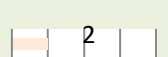
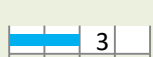
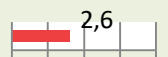
Metoda	Typ před.	A. čt.	Min Max	Průměrná známka	Roč.	A. čt.	Min Max	Průměrná známka
Vypřádění	Pov. př.	23 (25)	1 3	1,7	1. – 3.	15 (15)	1 3	1,6
	P-V př.	2 (2)	3 3	3	4. – 5.	9 (9)	1 3	1,8
	Nep. př.	16 (16)	1 3	1,6	1. – 5.	19 (19)	1 3	1,76
Práce s textem	Pov. př.	22 (25)	1 5	2,59	1. – 3.	10 (15)	1 4	2,5
	P-V př.	2 (2)	1 3	2	4. – 5.	7 (9)	1 4	2,29
	Nep. př.	9 (16)	1 5	2,56	1. – 5.	16 (19)	1 5	2,69
Rozhovor	Pov. př.	22 (25)	1 4	1,82	1. – 3.	14 (15)	1 3	1,57
	P-V př.	2 (2)	1 2	1,5	4. – 5.	8 (9)	1 3	1,5
	Nep. př.	13 (16)	1 2	1,6	1. – 5.	15 (19)	1 4	1,6
Beseda	Pov. př.	10 (25)	1 3	1,9	1. – 3.	5 (15)	1 3	2,2
	P-V př.	1 (2)	4 4	4	4. – 5.	2 (9)	1 3	2

Exkurze	Nep. př.	7 (16)	1 3		1. – 5.	11 (19)	1 4	
	Pov. př.	12 (25)	1 5		1. – 3.	4 (15)	1 5	
	P-V př.	2 (2)	1 3		4. – 5.	4 (9)	1 4	
	Nep. př.	3 (16)	1 5		1. – 5.	9 (19)	1 3	
Výklad	Pov. př.	22 (25)	1 4		1. – 3.	15 (15)	1 4	
	P-V př.	1 (2)	4 4		4. – 5.	5 (9)	2 3	
	Nep. př.	14 (16)	1 3		1. – 5.	17 (19)	1 4	
Práce s obrázkem	Pov. př.	23 (25)	1 3		1. – 3.	15 (15)	1 4	
	P-V př.	1 (2)	2 2		4. – 5.	6 (9)	1 4	
	Nep. př.	14 (16)	1 4		1. – 5.	17 (19)	1 3	
Pozorování	Pov. př.	8 (25)	1 3		1. – 3.	6 (15)	1 4	
	P-V př.	1 (2)	3 3		4. – 5.	1 (9)	2 2	

Demonstrační metody	Nep. př.	4 (16)	1 4		1. – 5.	6 (19)	2 3	
	Pov. př.	12 (25)	1 5		1. – 3.	6 (15)	1 3	
	P-V př.	1 (2)	1 1		4. – 5.	3 (9)	1 2	
	Nep. př.	4 (16)	1 4		1. – 5.	8 (19)	2 5	
Studium v terenu	Pov. př.	6 (25)	1 3		1. – 3.	3 (15)	1 3	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	1 (9)	3 3	
	Nep. př.	3 (16)	1 5		1. – 5.	5 (19)	1 5	
Napodobování	Pov. př.	9 (25)	1 3		1. – 3.	4 (15)	1 2	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	1 (9)	5 5	
	Nep. př.	4 (16)	2 5		1. – 5.	8 (19)	1 3	
Pokus, laboratorní práce	Pov. př.	1 (25)	5 5		1. – 3.	1 (15)	5 5	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	0 (9)		
	Nep. př.	1 (16)	2 2		1. – 5.	1 (19)	2 2	

Produkcční metody	Pov. př.	3 (25)	2 2		1. – 3.	3 (15)	1 2	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	1(9)	2 2	
	Nep. př.	2 (16)	1 1		1. – 5.	1 (19)	2 2	
Problémové vyučování	Pov. př.	9 (25)	1 3		1. – 3.	3 (15)	1 3	
	P-V př.	2 (2)	1 2		4. – 5.	4 (9)	1 1	
	Nep. př.	1 (16)	1 1		1. – 5.	5 (19)	1 3	
Metody situační	Pov. př.	8 (25)	1 3		1. – 3.	4 (15)	1 2	
	P-V př.	0 (2)			4. – 5.	1 (9)	2 2	
	Nep. př.	1 (16)	2 2		1. – 5.	4 (19)	1 3	
Dramatizace	Pov. př.	20 (25)	1 5		1. – 3.	14 (15)	1 5	
	P-V př.	1 (2)	2 2		4. – 5.	5 (9)	1 3	
	Nep. př.	12 (16)	1 5		1. – 5.	14 (19)	1 5	

Didaktické hry	Pov. př.	17 (25)	1 5	1,88	1. – 3.	14 (15)	1 5	2,14
	P-V př.	2 (2)	1 2	1,5	4. – 5.	5 (9)	1 3	2,2
	Nep. př.	12 (16)	1 5	2,17	1. – 5.	12 (19)	1 3	1,67
Brainstorming	Pov. př.	16 (25)	1 4	1,94	1. – 3.	10 (15)	1 4	1,9
	P-V př.	2 (2)	1 1	1	4. – 5.	4 (9)	1 4	2,25
	Nep. př.	8 (16)	1 4	2,38	1. – 5.	12 (19)	1 4	2
Projektová výuka	Pov. př.	8 (25)	1 5	2,5	1. – 3.	3 (15)	2 4	3
	P-V př.	1 (2)	3 3	3	4. – 5.	2 (9)	1 2	1,5
	Nep. př.	3 (16)	2 5	3,67	1. – 5.	7 (19)	2 5	3,14
Výuka s podporou PC	Pov. př.	13 (25)	1 4	2,23	1. – 3.	6 (15)	1 3	1,67
	P-V př.	1 (2)	3 3	3	4. – 5.	4 (9)	2 4	2,75
	Nep. př.	6 (16)	1 4	2,17	1. – 5.	10 (19)	1 4	2,4

Audiovizuální výuka	Pov. př.	13 (25)	1 3		1. – 3.	7 (15)	1 3	
	P-V př.	1 (2)	1 1		4. – 5.	3 (9)	1 2	
	Nep. př.	6 (16)	1 2		1. – 5.	10 (19)	1 3	
Otevřené učení	Pov. př.	5 (25)	2 4		1. – 3.	1 (15)	2 2	
	P-V př.	1 (2)	3 3		4. – 5.	0 (9)		
	Nep. př.	0 (16)			1. – 5.	5 (19)	2 4	

## 6.4 Jiné metody

Otázka č. 7 poskytovala možnost doplnit metody, které nebylo možné zahrnout do tabulky. Ve většině případů respondenti nevěděli, kam danou metodu zařadit anebo chtěli podtrhnout funkčnost některých svých postupů. Značnou část „jiných“ metod, jsme přerozdělili do tabulky. Např. zpěv do napodobování, luštění, práce se symboly a křížovky do práce s textem, heuristické metody a výchovu ke kritickému myšlení do problémových metod atd.

Za zmínku stojí Feuresteinova metoda zprostředkování. Je hodnocena velmi efektivně a respondent ji používá velmi často. Jedná se o metodu rumunského profesora judaistiky Reuvena Feuersteina. Podle jeho názoru nelze na základě výsledku inteligenčních testů člověka zařadit do určité „kategorie“ protože kognitivní schopnosti se neustále rozvíjejí. Vytvořil tedy program Instrumentálního obohacování (FEI). Program obsahuje 20 instrumentů s více než 500 cvičeními formátu „tužka – papír“, které mají za úkol rozvíjet jednotlivé kognitivní deficity (celkem 20 – odpovídá počtu instrumentů). (Pokorná, 2008)

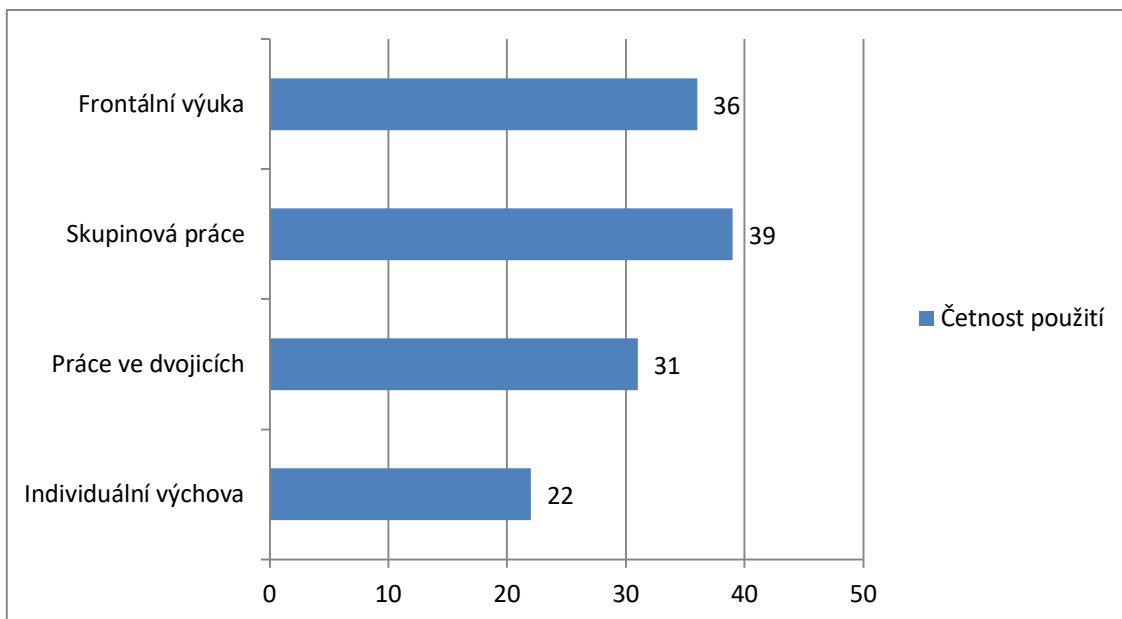
Dále nás zaujal výčet metod kritického myšlení (pětilístek, skládkové učení, myšlenkové mapy, čtení s předvídáním...).

Poslední specifická metoda je tzv. „Filosofie pro děti“. Respondent pracuje s příběhem (textem), který v dětech vyvolává otázky. Pomocí hlasování vyberou žáci otázku, o které se bude celou hodinu diskutovat. Učitel reflektuje, problematizuje a shrnuje poznatky žáků. Diskuze má přesně stanovená pravidla. Dle respondenta se tímto způsobem žáci učí kritickému myšlení a uvažování v oblasti náboženství a etiky. Pravděpodobně by se mohlo jednat o metodu „Philosophy for Children“, která vznikla v týmu Matthew Lipmana v Montclair State University v 70. letech ve Spojených státech. Metoda je známá pod zkratkou P4C. (srov. Williams,a; Williams,b)

## **6.5 Používané organizační formy ve výuce náboženství na 1. stupni ZŠ**

Tabulka dotazníku s otázkami 8 – 10 zjišťovala, které organizační formy výuky se používají v náboženské výchově a jak je vnímána jejich účinnost. Nejvíce respondentů používá skupinovou práci (39 ze 43) a v těsném závěsu frontální výuku (36 ze 43). Nejméně jich využívá individuální výchovu (22 ze 43). Z hlediska povinnosti předmětu je výraznější rozdíl pouze u frontální výuky, zde povinné předměty získaly o 33,5% více než nepovinné. Nejmenší rozdíl je pak ve skupinové práci tj. u povinných o 4,5% více. Povinně-volitelné jsme opět nezohledňovali. Optikou rozdělení dle ročníku je nejpatrnější rozdíl ve skupinové práci, kde mají mladší ročníky o 22,2% větší zastoupení. Skupinová práce je v 1. – 3. třídě vůbec nejčastější (hlas ji dali všichni respondenti). Ve 4. – 5. ročníku dominuje také skupinová práce spolu s frontální výukou, ale již ne tak výrazně (77,8%). Učitelé povinných předmětů nejčastěji používají frontální výuku, učitelé nepovinných zase skupinové vyučování. Ve všech kategoriích, s výjimkou povinně-volitelné výuky dopadla nejhůře individuální výchova.

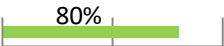
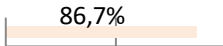
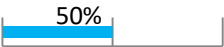
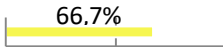
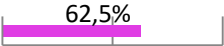
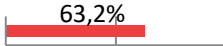
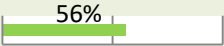
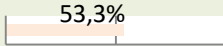
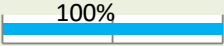
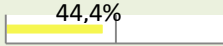
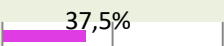
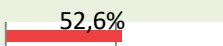




Graf 2: Četnost použití organizačních forem.

Tabulka 7: Četnost použití organizačních forem dle povinnosti předmětu a ročníků.

Or. for.	Typ před.	Abs. čet.	Relativní četnost	Roč.	Abs. čet.	Relativní četnost
Frontální výuka	Pov. př.	24 (25)	96%	1. – 3.	12 (15)	80%
	P-V př.	2 (2)	100%	4. – 5.	7 (9)	77,8%
	Nep. př.	10 (16)	62,5%	1. – 5.	17 (19)	89,5%
Skupinové vyučování	Pov. př.	23 (25)	92%	1. – 3.	15 (15)	100%
	P-V př.	2 (2)	100%	4. – 5.	7 (9)	77,8%
	Nep. př.	14 (16)	87,5%	1. – 5.	17 (19)	89,9%

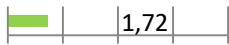
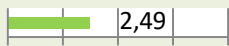
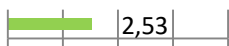

Práce ve dvojicích	Pov. př.	20 (25)		1. – 3.	13 (15)	
	P-V př.	1 (2)		4. – 5.	6 (9)	
	Nep. př.	10 (16)		1. – 5.	12 (19)	
Individuální výchova	Pov. př.	14 (25)		1. – 3.	8 (15)	
	P-V př.	2 (2)		4. – 5.	4 (9)	
	Nep. př.	6 (16)		1. – 5.	10 (19)	

## 6.6 Subjektivní četnost použití forem podle učitelů náboženské výchovy na 1. stupni ZŠ

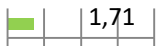
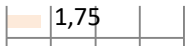
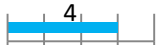
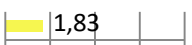
Stejně jako u metod i tentokrát vyměníme pořadí otázek z důvodu zřejmějšího porovnání četnosti forem. Učitelé hodnotili četnost použití známkou od 1 do 5. Dle subjektivního hodnocení je nejvíce preferovaná frontální výuka, za ní téměř stejně hodnocené skupinové vyučování a práce ve dvojicích s rozdílem 0,77 resp. 0,81. Nejhorších výsledků dosáhla individuální výchova s rozdílem 1,57 od frontální výuky. Z pohledu povinnosti předmětu jsou, kromě individuální výchovy, kde je rozdíl o 0,55 ve prospěch nepovinného předmětů na úkor povinného, rozdíly nepatrné. Povinně-volitelnou výuku jsme opět nezohledňovali. Volba forem dle ročníku již dosahuje výraznějších rozdílů. 4. – 5. ročník upřednostňuje o 0,94 práci ve dvojicích oproti 1. – 3. ročníku. Naopak u mladších se více používá individuální výchova o 1,62. Kategorii 1. – 5. jsme neuvažovali. Vůbec nejlepšího výsledku dosáhla frontální výuka u povinného (1,71) i u nepovinného (1,5) předmětu. U povinně – volitelného to byly práce ve dvojicích a skupinové vyučování (obojí 2). Naopak nejhůře si vedla individuální výchova (3,38; 2,83; 4), u povinně-volitelného spolu s frontální výukou (4). 1. – 3., 4. – 5. i 1. – 5. ročník nejvíce upřednostňují frontální výuku (1,75; 1,83; 1,64). Starší stejně ohodnotily také práci ve dvojicích. I v rozdělení dle ročníků nejhůře dopadla

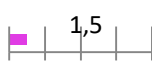
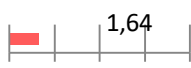
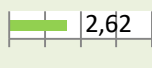
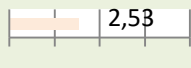
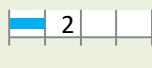
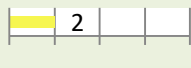
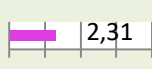
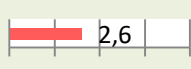
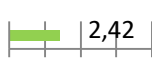
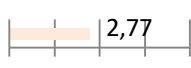
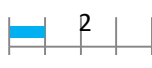
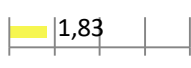
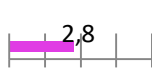
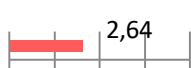
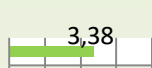
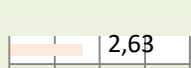
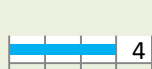
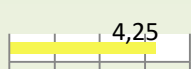
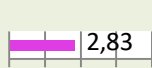
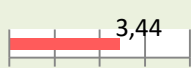
individuální výchova (2,63; 3,44 a 4,25). Hodnocení se do značné míry shoduje s výsledky četností. Nejvíce se používá frontální výuka a skupinové vyučování. Nejméně oblíbená je pak individuální výuka. Mezi ročníky ani typem povinnosti výuky nejsou žádné výrazné rozdíly. Zajímavé je hodnocení skupinové práce mladšími ročníky (2,53) oproti starším (2), v porovnání s výsledky četnosti (100% mladší a 77,8% starší). Zřejmě větší část učitelů mladších ročníků používá skupinovou práci, ale zato méně často než učitelé starších ročníků.

Tabulka 8: Subjektivní hodnocení četnosti organizačních forem.

Metoda	Abs. čet.	Min Max	Průměrná známka
<b>Frontální výuka</b>	32 (43)	1 4	 1,72
<b>Skupinové vyučování</b>	35 (43)	1 5	 2,49
<b>Práce ve dvojicích</b>	30 (43)	1 5	 2,53
<b>Individuální výchova</b>	21 (43)	1 5	 3,29

Tabulka 9: : Subjektivní hodnocení četnosti organizačních forem dle povinnosti předmětu a ročníků.

Metoda	Typ před.	A. čet.	Min Max	Průměrná známka	Roč.	A. čet.	Min Max	Průměrná známka
<b>Frontální výuka</b>	Pov. př.	21 (25)	1 3	 1,71	1. – 3.	12 (15)	1 4	 1,75
	P-V př.	1 (2)	4 4	 4	4. – 5.	6 (9)	1 3	 1,83

	Nep. př.	10 (16)	1 4		1. – 5.	14 (19)	1 4	
Skupinové vyučování	Pov. př.	21 (25)	1 5		1. – 3.	15 (15)	1 5	
	P-V př.	1(2)	2 2		4. – 5.	5 (9)	1 4	
	Nep. př.	13 (16)	1 5		1. – 5.	15 (19)	1 5	
Práce ve dvojicích	Pov. př.	19 (25)	1 4		1. – 3.	13 (15)	1 5	
	P-V př.	1 (2)	2 2		4. – 5.	6 (9)	1 3	
	Nep. př.	10 (16)	1 5		1. – 5.	11 (19)	1 5	
Individuální výchova	Pov. př.	13 (25)	1 5		1. – 3.	8 (15)	1 4	
	P-V př.	2 (2)	3 5		4. – 5.	4 (9)	3 5	
	Nep. př.	6 (16)	1 5		1. – 5.	9 (19)	1 5	

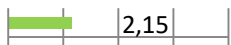
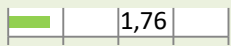
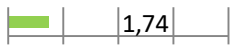
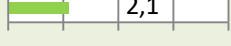
## 6.7 Hodnocení efektivity používaných forem

V otázce č. 9 respondenti zaškrtovali známkou od 1 do 5 efektivitu použité formy. V celkovém výsledku se jeví jako nejefektivnější práce ve dvojicích a v těsném závěsu skupinové vyučování (dělí je pouhé 0,02). Nejméně efektivní by pak měla být frontální

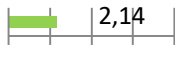
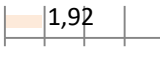

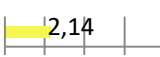
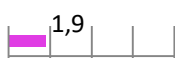
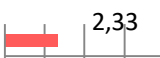
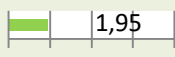
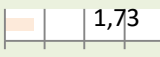

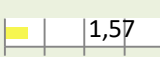
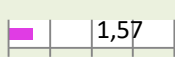
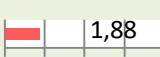
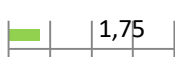
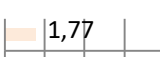

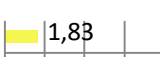
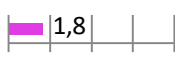
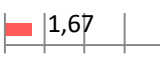
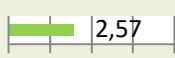



výuka těsně za individuální výukou (rozdíl 0,05). Optikou povinnosti předmětu jsou rozdíly v hodnocení nepatrné. Jen individuální výchova je od nepovinného vyučování lépe hodnocena o 0,9 proti povinnému. Povinně-volitelné náboženství jsme v potaz nebrali. Z pohledu ročníků jsou první 3 formy zase hodnoceny podobně a u individuální výchovy se výsledky rozcházejí. Starší ročníky vidí účinnost o 1,58 skeptičtěji než mladší.

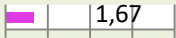
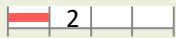
Povinné náboženské vzdělávání vidí jako nejvíce funkční práci ve dvojicích (1,75). Povinně-volitelná a nepovinná výuka doporučuje skupinové vyučování (1 (2 respondenti) a 1,57). Mladší ročníky vidí vše dost na těсно, nejlépe však skupinové vyučování (1,73). Starší jsou také pro skupiny (1,57). Ti, kteří učí náboženství na celém prvním stupni, vidí jako nejefektivnější práci ve dvojicích (1,67). Nejhuře dopadla frontální výuka pro povinně-volitelnou (3,5), nepovinnou výuku (1,9), 1. – 3 ročník (1,92) i 1. – 5. (2,33) a individuální výchova pro povinné předměty (2,57) a 4. – 5 ročník (3,33).

Tabulka 10: Celkové hodnocení efektivity organizačních forem.

Metoda	Abs. čet.	Min Max	Průměrná známka
<b>Frontální výuka</b>	34 (43)	1 5	 2,15
<b>Skupinové vyučování</b>	38 (43)	1 4	 1,76
<b>Práce ve dvojicích</b>	31 (43)	1 5	 1,74
<b>Individuální výchova</b>	21 (43)	1 5	 2,1

Tabulka 11: Hodnocení efektivity organizačních forem podle povinnosti předmětu a ročníků.

Metoda	Typ před.	A. čt.	Min Max	Průměrná známka	Roč.	A. čt.	Min Max	Průměrná známka
Frontální výuka	Pov. př.	22 (25)	1 4	 2,14	1. – 3.	12 (15)	1 4	 1,92
	P-V př.	2 (2)	2 5	 3,5	4. – 5.	7 (9)	1 3	 2,14
	Nep. př.	10 (16)	1 4	 1,9	1. – 5.	15 (19)	1 5	 2,33
Skupinové vyučování	Pov. př.	22 (25)	1 4	 1,95	1. – 3.	15 (15)	1 4	 1,73
	P-V př.	2 (2)	1 1	 1	4. – 5.	7 (9)	1 4	 1,57
	Nep. př.	14 (16)	1 3	 1,57	1. – 5.	16 (19)	1 4	 1,88
Práce ve dvojicích	Pov. př.	20 (25)	1 3	 1,75	1. – 3.	13 (15)	1 5	 1,77
	P-V př.	1 (2)	1 1	 1	4. – 5.	6 (9)	1 3	 1,83
	Nep. př.	10 (16)	1 5	 1,8	1. – 5.	12 (19)	1 3	 1,67
Individuální výchova	Pov. př.	14 (25)	1 5	 2,57	1. – 3.	8 (15)	1 4	 1,75
	P-V př.	1 (2)	1 1	 1	4. – 5.	3 (9)	2 5	 3,3

	Nep. př.	6 (16)	1		1. – 5.	10 (19)	1	
			2				4	

## 6.8 Jiné organizační formy

Stejně jako u otázky č. 7 někteří respondenti využili otevřené možnosti k doplnění formy, kterou nevěděli, kam přesně zařadit. Některé se nám podařilo zaškrtnout do tabulky, např. hromadná forma (málo žáků) do skupinové, individuální práce žáka u tabule do individuální atd. Respondent, který už nás u metod upozornil na „filosofování pro děti“ i zde zapsal speciální formu „diskuze“. Nejpřínosnější však bylo objevení formy vyučování v půlkruhu nebo kruhu, které se objevilo víckrát nezávisle na sobě. Tato forma je pro náboženství velmi zajímavá z hlediska vzájemné rovnosti, protože nikdo nesedí „v čele“. Všichni jsou stejně daleko od středu, kde probíhá „to podstatné“. Pro diskuzi a rozhovor, který vychází jako velmi používaný a efektivní, je to dle našeho názoru nejvhodnější forma.

## 6.9 Zdůvodnění volby metody

Následující otázky vyžadovaly otevřené odpovědi. Postupně jsme zjišťovali, proč byly některé metody a formy zvoleny jako efektivní a jiné jako neefektivní a které metody a formy jsou oblíbené u žáků a z jakého důvodu. Odpovědi jsme generalizovali do následujících odstavců.

### 6.9.1 Vyprávění

Do volných odpovědí si metodu vyprávění vybralo celkem 21 respondentů pro kladné hodnocení, 6 pro negativní a 12 pro oblíbené u dětí. Rozdělení dle povinnosti a ročníku je patrné v tabulce č. 12. Učitelé si na vyprávění nejvíce chválí vtažené děti do děje a vzbuzení zájmu, navození atmosféry. Žáci rozvíjí svou představivost, učí se soustředěnosti a hledání podstatných informací. Jedná se o metodu, která se dá snadno korigovat, jednoduchým způsobem žákům předají největší množství ucelených informací. Vyprávění dle respondentů tvoří dobré východisko k prezentování hodnot. Nevýhodu vidí respondenti nejčastěji v pasivitě žáků, snadné monotónnosti hodin a v příbězích, které žáci již znají a vedou tedy k nepozornosti. U oblíbenosti žáky učitelé

často zmiňovali zájem dětí o příběhy, zálibu v naslouchání, zejména u mladších ročníků. Starší zase vnímají paralelu příběhů a svých životních problémů, zajímají se o životní zkušenosti starších.

Tabulka 12: Počet hodnotících responzí vyprávění.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	7	6	8		10	0	11	<b>21</b>
Negativní	1	2	3		2	2	2	<b>6</b>
Oblíbené u dětí	4	3	5		10	0	2	<b>12</b>

### 6.9.2 Práce s textem

Práci s textem si vybralo k pozitivnímu a negativnímu hodnocení přibližně stejný počet respondentů, konkrétně 13 a 11. Podrobnější počty opět přikládáme v tabulce č 13. Nejvíce respondenti na práci s textem chválí prohlubování schopnosti porozumět textu, proniknutí a prohloubení znalosti svatých textů včetně orientace v nich. Danou metodu učitelé hodnotí jako účinnou k upevnění učiva. Dále si chválí možnost diferenciací tempa a systému práce jednotlivých žáků. Mají před sebou něco hmatatelného, kde se můžou chytit, když se ztratí. Tato metoda umožňuje prolínání předmětů a globální pohled na věc. Nejvíce respondenti metodě vytýkali samotnou podstatu. Mají zkušenost, že žáci nejsou ve čtení natolik zbláhli, aby vytáhli z textu potřebné informace. Soustředí se na techniku čtení, ale nezvládají se zároveň soustředit na problém. Překvapivé je, že tento názor sdílí nejen učitelé mladších ročníků, ale i starších. Dále mají respondenti zkušenost, že tato metoda žáky nebaví a bývá pro ně nezáživná. Důvody oblíbenosti byly tři. V protikladu s negativy se žáci soustředí na problém. Dále žáci mají možnost propojit učivo s jejich vlastní zkušeností a nakonec metoda probouzí zvědavost, soutěživost a nápaditost.

Tabulka 13: Počet hodnotících responzí práce s textem.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>



Pozitivní	2	3	8		10	1	2	<b>13</b>
Negativní	3	4	4		7	1	3	<b>11</b>
Oblíbené u dětí	0	0	3		2	1	0	<b>3</b>

### 6.9.3 Rozhovor

Rozhovor si k pozitivnímu hodnocení vybral nejvyšší počet respondentů. Výhodu v něm vidí 23 respondentů. Podrobnější počet viz tabulka č. 14. Tato metoda je dle učitelů přínosná v navazování osobnějšího kontaktu s dětmi, v rozvoji partnerství. Pomáhá žákům naslouchat, utvářet názor na problém a ovlivňovat jej. Žáci mají možnost hledat na položenou otázku odpovědi, mohou přinášet své zkušenosti, spontánně a pružně reagovat. Často se rozhovor dotýká žákovského života, témat, která žáky zajímají. Skrze tuto metodu se žáci lépe vtáhnou do příběhu, do tématu. Je aktivní, dynamická a otevřená. Nutí žáky samostatně myslet. Rozhovor lze použít na pozadí, může doplňovat všechny ostatní metody. Jako negativa vnímají učitelé náročné udržení žákovské pozornosti, zapojení malé skupiny žáků a snadné sklouznutí k jinému tématu a „exhibici“ blbostí. Poslední jmenované je v rozporu s argumenty výhod. Důvody oblíbenosti u žáků jsou podobné výhodám. Dle respondentů žáci potřebují, aby jim někdo naslouchal. Rádi okamžitě interagují a chtějí zapojovat vlastní názor, myšlenky. Cítí se tak důležití. Pro žáky jsou důležitá témata dotýkající se jejich vlastních životů.

Tabulka 14: Počet hodnotících responzí rozhovor.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	7	6	10		13	2	8	<b>23</b>
Negativní	1	0	4		4	0	1	<b>5</b>
Oblíbené u dětí	1	1	6		7	0	1	<b>8</b>

#### 6.9.4 Beseda

Besedu si opět vybralo více respondentů k pozitivnímu hodnocení, ale vzhledem k nízkému počtu není rozdíl tak razantní. Podrobnější počty opět v tabulce č. 15. Výhody vnímají učitelé zejména v oživení společenství, příležitosti k třibení a vyjádření svého názoru. Respondenti mají zkušenost, že se zapojuje velká část žáků. Beseda vtáhne do života jednotlivých dětí, dokáží si lépe představit danou situaci. Jeden respondent psal o pozitivní zkušenosti s každoroční návštěvou místního faráře. Žáci se dle jeho slov cítí být přijímáni. Nevýhody jsou spatřovány v organizační náročnosti, nezájmu dětí a dle jednoho respondenta v nevhodnosti metody pro mladší ročníky. Pro starší je metoda nevhodná z důvodu nedostatku erudovaných osobností schopných s žáky diskutovat o jednotlivých otázkách náboženské výchovy. Beseda je oblíbená u žáků z důvodu možnosti dát najevo svůj názor s vědomím, že jsem brán vážně, a s možností ptát se na cokoliv.

Tabulka 15: Počet hodnotících responzí beseda.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	1	1	5		2	0	5	7
Negativní	0	1	2		2	1	0	3
Oblíbené u dětí	1	0	1		0	0	2	2

#### 6.9.5 Exkurze

Exkurze byla ve volných odpovědích hodnocena hůře, což koresponduje s výsledky tabulkového hodnocení efektivity, kde se zařadila mezi 5 nejméně efektivních metod. Negativních komentářů je trojnásobek v porovnání s pozitivními komentáři. Podrobnější počty opět v tabulce č. 16. Respondenti vidí výhodu v seznámení se se skutečností v reálném prostředí. Tato přirozenost vzbuzuje v dětech zájem a vede k dokonalejšímu porozumění. Také propojuje učivo s praktickým využitím. Mezi nejčastěji skloňované nevýhody patří časová, finanční a organizační náročnost, přílišná úzkoprofilovost. Dle respondentů není možné zařazovat příliš často a je obtížné udržet

během exkurze pozornost všech žáků. Žáci mají exkurzi rádi z důvodu změny prostředí, často v zajímavější než ve školní učebně.

Tabulka 16: Počet hodnotících responzí exkurze.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	2	1	0		2	1	0	<b>3</b>
Negativní	3	2	4		8	1	0	<b>9</b>
Oblíbené u dětí	1	2	3		5	0	1	<b>6</b>

### 6.9.6 Výklad

Výklad získal největší počet negativních hodnocení ze všech metod, celkem 14. Podrobnější počty viz tabulka č. 17. Zároveň patří k nejrozporuplnějším. Výhody výkladu vnímají učitelé v předání mnoha informací v krátkém čase. Někteří mají zkušenost, že v dětech tyto informace zůstávají, jsou poutavé a žáci se skrze ně dozvědí, co znamená to, čemu nerozumí. Respondenti, kteří zařadili výklad k nejméně efektivním metodám, jsou v přímém rozporu. Nevýhoda výkladu je podle nich pasivita žáků, a z toho pramenící nesoustředěnost, nepozornost, nuda a následné vyrušování. Logicky z toho také vyplývá, že žáci nebývají vtaženi do děje a aktivováni k přemýšlení o probíraném učivu. Jeden respondent, který zařadil výklad do 5 nejoblíbenějších metod u dětí, jej označil v rozporu s nevýhodami za poutavý.

Tabulka 17: Počet hodnotících responzí výklad.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	1	1	3		1	0	4	<b>5</b>
Negativní	5	2	7		7	2	5	<b>14</b>
Oblíbené u dětí	0	0	1		1	0	0	<b>1</b>

### 6.9.7 Práce s obrazem

Práce s obrazem patří ve volných odpovědích ke dvěma metodám s největším počtem připsaných výhod, celkem 23. Podrobněji opět tabulka č. 18. Mezi výhody práce s obrazem patří zejména názornost, zapojení více smyslů, vizualizace a konkretizace dané náboženské otázky. To vše přitahuje pozornost, asociuje další myšlenky, usnadňuje vnímání, porozumění a zapamatování. Vhodně zvolený obraz může být zdrojem uvolnění a uklidnění. Může provokovat imaginaci, fantazii, tvořivost, evokovat zážitky. Obraz lze pak vystavit a nechat působit delší dobu. Nevýhodou práce s obrazem je dle respondentů náročnost pro mladší ročníky, zejména ve vnímání symboliky a rozdílné pochopení na základě individuálního úhlu pohledu na obraz. Oblíbenost způsobuje zájem dětí v hledání souvislostí, ve fascinaci, vizualizaci. Rádi se zapojují, přemýšlejí nad možnostmi. Mají konkrétní myšlení a proto je pro ně aktivita přitažlivá.

Tabulka 18: Počet hodnotících responzí práce s obrazem.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	8	3	12		13	1	9	<b>23</b>
Negativní	1	0	1		2	0	0	<b>2</b>
Oblíbené u dětí	3	0	7		5	1	4	<b>10</b>

### 6.9.8 Pozorování

K pozorování máme pouze 9 soudů. Podrobněji v tabulce č. 19. Dle výhod se jedná o aktivní metodu, která vytváří prostor pro otázky. Nevýhodou je časová a organizační náročnost, přílišná státnost metody, z toho pramenící nepozornost a nesoustředěnost. Oblíbené je dle jednoho učitele z důvodu dětské touhy poznávat.

Tabulka 19: Počet hodnotících responzí pozorování.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	2	1	0		1	0	2	<b>3</b>

Negativní	1	0	5		5	1	0	<b>6</b>
Oblíbené u dětí	1	0	0		1	0	0	<b>1</b>

### 6.9.9 *Demonstrační metody*

Opět jedna z méně vybraných metod k hodnocení (viz tabulka č. 20). Výhodou demonstračních metod je jejich názornost, širší vnímání žáků, a tedy trvalejší zapamatování probíraného. Nevýhodou je málo času ve výuce a zároveň nízká použitelnost v náboženských otázkách. Žáci mají tuto metodu rádi z důvodu zapojení dalších smyslů.

Tabulka 20: Počet hodnotících responzí demonstrační metody.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	2	2	0		2	1	1	<b>4</b>
Negativní	0	0	2		1	0	1	<b>2</b>
Oblíbené u dětí	2	0	0		1	0	1	<b>2</b>

### 6.9.10 *Studium v terénu*

Studium v terénu bylo hodnoceno více negativně než pozitivně. Podrobnější rozdělení hodnotících responzí viz tabulka č. 21. Výhodu vidí respondenti v samotné podstatě, v pobytu venku (okysličení mozku, žákovské ocenění mimoškolního prostředí.) Dle zkušenosti jednoho respondenta stoupá obliba učitele. Tato metoda přispívá k pestrosti. Nevýhodou je, že studium v terénu se těžko realizuje při nevhodném umístění školy. Dále respondenti vnímají jako nevýhodu časovou a organizační náročnost, často nezaujme všechny žáky stejně. Problematický je i požadavek na bezpečnost dětí. Jeden učitel vnímá studium v terénu jako oblíbené u žáků, protože si žáci pod pojmem „učení venku“ představí, že nic nemusí dělat.

Tabulka 21: Počet hodnotících responzí studium v terénu.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	2	0	1		1	0	2	<b>3</b>
Negativní	2	0	3		4	0	1	<b>5</b>
Oblíbené u dětí	1	0	0		1	0	0	<b>1</b>

### 6.9.11 Napodobování

Pouhý 1 respondent si zvolil metody napodobování mezi pět nejefektivnějších metod. Kompletní přehled o počtech responzí viz tabulka č. 22. Dle jeho názoru je napodobování dětem vrozené. Nevýhody vidí učitelé v malém množství situací, ve kterých lze tuto metodu použít, v neadekvátnosti použití a v malé záživnosti pro žáky. Mezi oblíbené metody zařadili učitelé napodobování s komentářem, že skrze něj žáci rádi projevují svoje vidění tématu. Mladší ročníky oceňují zpěv s „ukazovacími písničkami“.

Tabulka 22: Počet hodnotících responzí napodobování.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	1	0	0		1	0	0	<b>1</b>
Negativní	0	0	3		2	0	1	<b>3</b>
Oblíbené u dětí	2	0	1		2	0	1	<b>3</b>

### 6.9.12 Pokus, laboratorní práce

Pokus, laboratorní práce dopadl ve všech tabulkách vůbec nejhůře. Odpovídá tomu i fakt, že do volných odpovědí si jej vybral pouze 1 respondent (1. – 5. ročník, nepovinný předmět) do kategorie „oblíbené u žáků“ s komentářem „zábava“.

### 6.9.13 Produkční metody

Produkční metody jsou ve volbě volných odpovědí také nepopulární. Přehled o počtech responzí viz tabulka č. 23. Výhodou této metody je, že děti rády tvoří, je důležité, že vidí výsledek své práce a mohou se ho dotknout, ukázat rodičům. Nevýhodou je pak časová náročnost. 1 respondent uvedl jako nevýhodu, že metodu nezná. Žákovská oblíbenost pramení v dětské touze tvořit.

Tabulka 23: Počet hodnotících responzí produkční metody.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	1	0	0		0	0	1	<b>1</b>
Negativní	1	1	1		2	0	1	<b>3</b>
Oblíbené u dětí	2	0	0		1	0	1	<b>2</b>

### 6.9.14 Problémové vyučování

V tabulce č. 24 je uveden přehled hodnotících responzí této metody. Výhodou problémového vyučování je, že jsou žáci nuceni zapojit se do děje, přemýšlet a na výsledek přijít. Někdy sami, někdy společně. Metoda pomáhá upevnit a rozvíjet téma. Učí se vzájemnému naslouchání a v neposlední řadě mohou zažít pocit úspěchu ze zdolaného problému. Nevýhodu pak respondenti vidí v náročnosti na schopnosti jednotlivých dětí. Opět 1 respondent uvedl, jako nevýhodu svou neznalost metody. Žáci mají na této metodě rádi možnost objevovat řešení navozených problémů.

Tabulka 24: Počet hodnotících responzí problémové vyučování.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	1	3	0		3	1	0	<b>4</b>
Negativní	1	1	0		1	0	1	<b>2</b>

Oblíbené u dětí	1	1	0		1	1	0	2
-----------------	---	---	---	--	---	---	---	---

### 6.9.15 Metody situační

Metody situační patří v náboženské výchově k méně používaným. Do výběru si je zvolili pouze 3 respondenti z 1. – 5. třídy. 2 z nich uvedli jako výhodu, že se jedná o názornou a aktivní metodu a vyplývají z ní téměř okamžité odpovědi na otázky žáků i učitele. Oba respondenti učí náboženství jako povinný předmět. Zbývající respondent uvedl nevýhodu, neznalost metody. Patří do skupiny učitelů nepovinného předmětu.

### 6.9.16 Dramatizace

Dramatizace patří k oblíbenějším metodám, a proto se zde sešlo více hodnotících responzí, přesné počty viz tabulka č. 25. Výhodu vidí učitelé v aktivní a hravé formě zapojení do výuky. Pomocí ztělesnění určité role žáci lépe pochopí učivo, jednání konkrétních postav a díky tomu si probírané učivo/příběh zapamatují. Dále vyzdvihují pozitivní vliv na sociální vazby ve třídě, rozvoj kreativity a možné sdílení výsledného produktu. Nevýhodou jsou dle respondentů časová a organizační náročnost, neblahý vliv na žáky v případě narušení vzájemných vztahů, následný problém se zapojením všech žáků a obtížné hodnocení Dramatizace je dle zkušenosti učitelů oblíbená především u malých dětí. Žáci mají možnost předvést svůj talent a nadšení pro učivo, být kreativní, akční. Rádi hru předvádí před ostatními. Zvyšuje to jejich sebevědomí, upevňuje vzájemné vztahy. Oblíbená je i improvizace, vymýšlení rekvizit, vžití do role, samostatné prožití hraného. Každý má možnost se realizovat.

Tabulka 25: Počet hodnotících responzí dramatizace.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	5	5	7		9	1	7	17
Negativní	3	0	2		3	0	2	5
Oblíbené u dětí	5	4	8		10	1	6	17



### 6.9.17 Didaktické hry

Ve volných odpovědích si didaktické hry vybralo k hodnocení méně respondentů, než jsme čekali. Přesné počty hodnotících responzí naleznete v tabulce č. 26. Výhodu spatřují učitelé v zábavném upevňování, objevování učiva, což napomáhá jeho zapamatování. Zároveň pomocí her mohou zpestřit výuku a žáky tak aktivizovat. V neposlední řadě mohou vhodně volené hry navazovat na ostatní předměty a podporovat zdravé sociální vazby ve třídě. Někteří respondenti naopak mají zkušenost, že didaktické hry jsou málo efektivní a jedná se o pouhou „zábavu“. Je náročné vymyslet k některým tématům hru a zároveň do ní zapojit všechny žáky (i ty, kteří jsou nesoutěživí, pomalejší). Tato metoda je u žáků oblíbená ze samotné podstaty. Děti mají rády hry, jsou tvořivé, mají možnost předvést, co se naučily.

Tabulka 26: Počet hodnotících responzí didaktické hry.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	2	3	7		6	1	5	12
Negativní	1	2	2		3	0	2	5
Oblíbené u dětí	3	3	6		8	1	3	12

### 6.9.18 Brainstorming

Brainstorming si vybralo více respondentů mezi efektivní metody, přesné počty viz tabulka č. 27. Skrze tuto metodu učitelé zjišťují žákovské předporozumění. Výhodou je aktivace a motivace všech žáků. Každý se může zapojit a rozvíjet své schopnosti vyjadřovat se a naslouchat, tvořit, korigovat a prezentovat své nápady. Nevýhodou je, že funguje jen omezeně a krátkou dobu, za předpokladu, že žáci jsou schopni reagovat (únava, naladění). Učitel musí žáky vhodně vést, aby nedocházelo k neukázněnosti a zlehčování odpovědí. Někteří učitelé omezují metodu pouze na opakování, jiným vadí širokost žákovských odpovědí. Žáci mají brainstorming rádi pro snadné zapojení, dynamiku a určitou volnost.

Tabulka 27: Počet hodnotících responzí brainstorming.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	2	1	6		6	2	1	<b>9</b>
Negativní	0	0	4		3	0	1	<b>4</b>
Oblíbené u dětí	0	1	2		2	1	0	<b>3</b>

### 6.9.19 Projektová výuka

Projektovou výuku si vybralo k volným odpovědím velmi málo respondentů. Přehled všech responzí viz tabulka č. 28. Metodu učitelé považují za efektivní pro možnost řešit dané téma z více úhlu pohledu, řešit jej jako celek, v zapojení všech žáků a v možnosti mezipředmětového propojení. Negativní responze byla jen jedna, pro přesnost citujeme: „Hodí se do předmětů, které vychází z přírodních věd. I kdy jde jinak o efektivní metodu výuky, naši žáci na 1. stupni nejsou schopni ji využívat.“ (Dotazník A9, archiv autora). U žáků je metoda oblíbená pro její pestrost a možnost zapojení všech.

Tabulka 28: Počet hodnotících responzí projektová výuka.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	0	1	2		3	0	0	<b>3</b>
Negativní	0	0	1		1	0	0	<b>1</b>
Oblíbené u dětí	0	1	1		2	0	0	<b>2</b>

### 6.9.20 Výuka s podporou PC

Výuka s podporou PC zaznamenala větší počet negativních volných odpovědí. Celkový přehled viz tabulka č. 29. Dle respondentů, jsou výhody práce s počítačem především v atraktivní a zábavné výuce, která výrazně zvyšuje motivaci žáků k učení. Žáci nejsou pasivními posluchači. Naopak se aktivně a s velkým zájmem zapojují do výuky i méně

záživných témat. Na práci s PC jsou zvyklí. Učitel má možnost rychlého vyhodnocení žákovy práce. Nevýhody vidí učitelé v negativním vlivu PC na zdraví člověka (zhoršování zraku, počínající závislost, narušení sociálních vazeb), v náročném vyhledávání materiálu, v obtížné kontrole toho, co žáci dělají, v případě PPT prezentací v nízké aktivitě žáků. Tato metoda je dle respondentů u žáků oblíbená pro jejich blízký vztah k IT technice a pro možnost aktivní práce v PC učebně.

Tabulka 29: Počet hodnotících responzí výuka s podporou PC.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	1	0	2		2	0	1	<b>3</b>
Negativní	1	2	2		4	1	0	<b>5</b>
Oblíbené u dětí	2	1	1		3	0	1	<b>4</b>

### 6.9.21 Audiovizuální výuka

Audiovizuální výuka patří k lépe hodnoceným metodám z hlediska efektivity. I ve volných odpovědích zaznamenala spíše pozitivní ohlas. Podrobnější počty responzí viz tabulka č. 30. Metoda umožňuje zapojení více smyslů, a tedy lepší percepci i zapamatování. Způsob prezentace je dětem blízký, bezprostřední. Mohou si konkretizovat vzdálené skutečnosti. Moderní možnosti nabízí zastavení nahrávky, vstup s otázkou, kvízem, dovysvětlením. V opozici s tímto názorem jsou respondenti, kteří zvolili audiovizuální výuku jako neefektivní. Tvrdí, že žák je jen pasivní divák (posluchač) s příležitostí k „vypnutí“, k nepozornosti. Žáci mají tyto prostředky rádi. Je to pro ně známé prostředí, které učivo konkretizuje, udává představu. Vše si snadněji zapamatují. Pasivní role jim někdy vyhovuje.

Tabulka 30: Počet hodnotících responzí audiovizuální výuka.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	2	3	3		2	0	6	<b>8</b>

Negativní	1	0	1		3	0	0	3
Oblíbené u dětí	2	2	4		4	0	4	8

### 6.9.22 Otevřené učení

Poslední metoda zaznamenala pouze 1 negativní responzi od učitele 1. – 5. ročníku povinné výuky náboženství. Pro přesnost citujeme: „*Ne vždy to umožňují podmínky školy a žáci mají problém s osobní zodpovědností: běžné je, že se nedokáží ztišit, lžou, na vzdělání jim nezáleží, a to ani jejich rodičům. Určité prvky lze zavést, ale jako celek je nereálné používání otevřeného učení.*“ (Dotazník A9, archiv autora)

### 6.9.23 Frontální výuka

Následující forma je zřejmě žákovsky nejméně oblíbená a také do značné míry rozporuplná. Získala 1 hodnocení oblíbenosti, 21 důvodů neefektivity a 15 důvodů efektivity. Podrobnější počet viz tabulka č. 31. Respondenti si na frontální výuce nejvíce chválí možnost oslovit všechny žáky najednou a přehled o dění ve třídě (mají okamžitou kontrolu nad průběhem výuky). Dále mají zkušenost, že se žáci nevyrušují a mohou se plně soustředit na práci. Tato forma se jim zdá jako nejefektivnější z hlediska množství předání informací za daný čas a zároveň jako nejjednodušší. Argumentují také hygienickými důvody („své místo“ – výška židle). V rozporu je hodnocení respondentů, kteří vnímají frontální výuku jako neefektivní. Podle nich jsou při ní děti nesoustředěně, znuděné a rozptylují se. Je těžké zaujmout všechny žáky najednou. Forma má nedostatečnou zpětnou vazbu (jak pro žáky, tak pro učitele). Nejvíce však vyčítají omezené možnosti formy vytvořit s žáky osobní blízký vztah, který je pro náboženskou výchovu podstatný. Podle názoru jednoho respondenta si žáci formu oblíbili, protože při ní nejsou ve stresu.

Tabulka 31: Počet hodnotících responzí frontální výuka.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	Celkem
Pozitivní	5	3	7		11	0	4	15

Negativní	7	5	9		11	2	8	<b>21</b>
Oblíbené u dětí	0	0	1		0	0	1	<b>1</b>

#### 6.9.24 Skupinové vyučování

Skupinové vyučování obdrželo ze všech forem nejvíce kladných hodnocení, celkem 22. Podrobnější přehled viz tabulka 32. Největší výhody vidí respondenti ve vzájemné žákovské spolupráci. Žáci se učí řešit problémy, motivuje je to k větší aktivitě, poznávají se, zlepšují se jejich vztahy, učí se vyjádřit svůj názor, inspirují se. Jednotlivec má větší prostor pro vyjádření, ale zároveň odpovědnost za společný výsledek. Do práce se zapojí více žáků, mohou si vyzkoušet, co je nejvíc zajímavé. Děti si snáz volí své tempo. Učí se dělit si role, organizují se. Forma napomáhá rozvoji samostatnosti. Během práce skupin může učitel chystat další náplň hodiny. Nevýhody jsou spatřovány v neukázněnosti a náročnosti naučit žáky touto způsobu práce. Menší děti si obtížněji organizují práci a vyžadují intervenci, moderaci. Problémy nastávají při výrazně rozdílných vědomostech žáků. Někteří učitelé mají zkušenost, že je práce ve skupině příležitost k nekázní a bavení se, že jsou žáci nesoustředění a nastává zmatek. Žákům se na formě líbí možnost projevit se. Rádi spolupracují a tvoří, často mohou opouštět svá místa a hledat si k své práci vhodnější. Skupinová práce je pro děti záživnější. Dle zkušenosti respondentů se starší žáci těší, že za ně práci odvede někdo jiný a že si popovídají mimo téma.

Tabulka 32: Počet hodnotících responzí skupinové vyučování.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	8	4	10		13	1	8	<b>22</b>
Negativní	4	1	3		5	0	3	<b>8</b>
Oblíbené u dětí	3	2	2		6	1	0	<b>7</b>

### 6.9.25 Práce ve dvojicích

Další celkem oblíbená forma je práce ve dvojicích. Počty volných odpovědí naleznete v tabulce č. 33. Výhody práce ve dvojicích jsou podobné skupinové výuce. Ve dvojicích je ale intenzivnější spolupráce a komunikace, intimnější prostředí, větší zapojení jednotlivce a větší míra soustředěnosti. Výsledkem může být posílení vzájemných vztahů. Dle zkušenosti některých respondentů je práce ve dvojicích spíše prostor k rozhovoru nad jiným tématem. V rozporu s výhodami vede k nesoustředěnosti, neukázněnosti. Často zdatnější táhne celou dvojici. Někdy se třída obtížně dělí. Žáci na práci ve dvojicích oceňují spolupráci. Nejlépe když si mohou dvojici vybrat. Nejsou na úkol sami, ale nevypadnou ze spolupráce pro velké množství spolužáků ve skupině. Rádi tvoří něco svého.

Tabulka 33: Počet hodnotících responzí práce ve dvojicích.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	6	4	6		10	0	6	<b>16</b>
Negativní	2	2	2		2	2	2	<b>6</b>
Oblíbené u dětí	2	1	1		4	0	0	<b>4</b>

### 6.9.26 Individuální výchova

Individuální výchova dostala nejméně hodnotících responzí, jejich přehled v tabulce č. 34. Z uvedených odpovědí vyplývá, že si značná část respondentů pravděpodobně představila pod pojmem individuální výchova výuku 1 na 1. Respondenti uvedli jako výhody přizpůsobení obsahu, dostatek času na jednotlivce, větší zapojení dětí s možností vlastního tempa. Lze přizpůsobit výuku potřebám a schopnostem dítěte. Nabízí se otevření individuálního prostoru k řešení osobních problémů. Jako nevýhody uvedli respondenti zejména nedostatek času, absence konfrontace s ostatními (zážitek společenství, sdílení, přátelství) a organizační náročnost při větším množství žáků. Může vznikat soutěživost (stres, pocit nedostatečnosti). Respondenti uvažující výuku 1 na 1 uváděli jako nevýhodu ekonomickou náročnost výuky. Jeden respondent

prezentuje metodu jako oblíbenou u žáků z důvodu učitelovi pozornosti k žákovi (otvírají se s těžkostmi, řeší problémy).

Tabulka 34: Počet hodnotících responzí individuální výchova.

	1. – 3.	4. – 5.	1. – 5.	X	Pov. př.	P-V př.	Nep. př.	<b>Celkem</b>
Pozitivní	3	1	2		2	1	3	<b>6</b>
Negativní	2	3	6		7	0	4	<b>11</b>
Oblíbené u dětí	1	0	0		0	0	1	<b>1</b>

## 6.10 Jiné metody/formy oblíbené u žáků včetně zdůvodnění

Poslední otázka v dotazníku zjišťovala pomocí volné odpovědi jiné metody nebo formy oblíbené u žáků včetně zdůvodnění. Některé volné odpovědi jsme zařadili do předchozích popisů. Jiné jsme vynechali pro nulovou výpovědní hodnotu. Z ostatních volných odpovědí se objevily různé varianty práce s textem (kvízy, křížovky, osmisměrky, šifry) oblíbené pro svou napínavost a zábavu. Žáci mají dle responzí rádi vybarvování, skládání a stříhání pracovních listů, uvědomují si tím detaily. Dále různé formy diskuze, vzájemného kladení otázek, možnosti radit si při testu, sami si je opravovat. Za zmínku stojí i detektivní práce, kdy žáci hledají chyby na obrazech nebo v pracovních listech. Žáci si také oblíbili soutěže. Opět respondenti zmiňovali práci v kruhu, která napomáhá soustředěnosti. To podstatné je uprostřed, v kruhu. A v neposlední řadě se objevila Feuersteinova kritéria zprostředkování, o kterých již byla řeč.

## 7 Shrnutí výsledků

Při shrnutí výsledků nejprve zhodnotíme dle výzkumných otázek metody a poté formy.

První položená výzkumná otázka zjišťovala, jaké metody se používají v náboženské výchově. Překvapilo nás, že paleta metod a forem českých a moravských učitelů náboženství je široká. S výjimkami se používají téměř všechny metody a formy, které jsme nabídli. Z hodnotící tabulky vychází jako nepoužívané v hodinách náboženské výchovy metody pokus, laboratorní práce, který dosahoval ve všech hodnoceních nejhorších výsledků, a otevřené vyučování. Mezi méně úspěšné patří také exkurze a studium v terénu, které používá více učitelů, ale opravdu velmi málo. Zajímavý je pohled na produkční metody, které zaškrtno jen 6 respondentů, ale známku získali nadprůměrnou. Vysvětlujeme si to tak, že je málo těch, kteří používají v náboženské výchově produkční metody, ale zato je používají častěji. Volné odpovědi nám tuto domněnku nepotvrdily. Z hlediska efektivity však patří produkční metody k nejlépe hodnoceným, naopak nejhůře z výše zmíněných byly pokus, exkurze a otevřené vyučování. K nim se přidává k našemu údivu práce s textem a projektová výuka, které ovšem v hodnocení četnosti dopadly dobře, práce s textem dokonce nadprůměrně. Studium v terénu je hodnoceno mírně podprůměrně. Ve volných odpovědích nalézáme u nejméně používaných metod (s výjimkou pokusu) jako hlavní důvody neefektivity zejména časovou a organizační náročnost. Nejméně efektivní projektové vyučování paradoxně nemá žádný důvod pro svůj neúspěch<sup>29</sup>. Práci s textem je vyčítána slabost žákovské čtenářské gramotnosti, a tedy náročnost splnění náboženskovýchovných cílů.

V následujících dvou výzkumných otázkách jsme zjišťovali, které metody jsou upřednostňovány. Z našeho dotazníkového šetření vyplývá jako nejužívanější vyprávění, rozhovor a práce s obrazem. Vynikají ve všech kategoriích, v obou hodnoceních. Důvody upřednostňování těchto metod je jejich efektivní použití. Každá metoda naplňuje jiné potřeby. Vyprávění je jednoduché a účinné uvedení do problematiky, rozhovor lze vést celou dobu a vede k hloubavému promýšlení náboženských otázek. Práce s obrazem žáky učí nazírat a vnímat. Obraz dovede konkretizovat abstraktní záležitosti.

---

<sup>29</sup> Jediný důvod ji uvádí jako efektivní, ale nevhodný pro výuku na konkrétní škole.



Budeme-li hledat rozdíly v použitých metodách dle povinnosti předmětu, zjistíme, že učitelé povinných předmětů mají paletu pestřejší. Nejvýraznější rozdíl s vyšším množstvím respondentů jsme zaznamenali v metodách demonstračních a napodobování. Naopak v nepovinné výuce je častější beseda, používá ji ale stejné procento respondentů z obou kategorií.

Porovnání používaných metod podle ročníku jsme neměli ve výzkumných otázkách, protože jsme předpokládali rozdíl. Mladší věk obvykle upřednostňuje konkrétní a činnostní metody. Přesto jsme využili možnosti a metody dle věku rozřídili. Výsledky nepřinesli žádné výrazné překvapení. Snad jen, že metoda výkladu, kterou bychom čekali spíše ve vyšších ročnících, byla mladšími zaškrtnuta výrazně častěji než staršími. V subjektivním hodnocení četnosti (jak často učitel metodu zařazuje), ale dosáhl mírně lepších výsledků právě u starších.

Formy, které jsme nabídli, jsou používány všechny. Upřednostňována je frontální výuka a skupinové vyučování. V prvním hodnocení (počet respondentů, kteří danou metodu používají) zvítězila skupinová výuka, v subjektivním hodnocení zase frontální výuka. Za nejefektivnější je považována skupinová výuka a práce ve dvojicích. Navzdory své oblíbenosti je frontální výuka považovaná za nejméně efektivní. Tato forma je upřednostňována pro její možnost oslovit všechny žáky najednou a předat velké množství informací v relativně krátkém čase. Skupinová výuka zase nabízí více prostoru pro aktivní práci všech žáků. Z hlediska použití forem ve výuce povinné, povinně-volitelné a nepovinné neobjevil výrazný rozdíl. Zajímavé by bylo respondentům nabídnout formu práce v kruhu, která se objevila 3x nezávisle na sobě ve volných odpovědích.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat používané metody výuky náboženství na prvním stupni českých a moravských základních škol. V teoretické části jsme vystihli zakotvení náboženské výchovy v našich zemích od počátku vzniku Československa až po současnost. Podrobněji jsme popsali osnovy, podle kterých se tento předmět vyučuje a nastínili jsme i návrhy zapracování těchto osnov do Rámcových vzdělávacích programů. Vycházeli jsme z konkrétního ŠVP Církevní základní školy Hradec Králové a z příslušného katechetického centra. Představili jsme několik pohledů na klasifikaci výukových metod a přednesli jsme i metody doporučené pro předmět náboženské výchovy.

V průběhu realizace praktické části se nám podařilo oslovit formou dotazníkového šetření různorodou skupinu respondentů. Zajímavá byla skutečnost, že se objevili i respondenti, kteří odmítli vyplnit dotazník z důvodu neznalosti většiny metod a forem. Přesto se podařilo nashromáždit potřebná data a vyvodit z nich závěr. V náboženské výchově jsou nejčastěji používané metody, které rozvíjejí myšlení a uvažování nad věcmi světskými i transcendentními. Patří mezi ně zejména práce s obrazem a rozhovor. Informace jsou předávány nejčastěji vyprávěním. Nejužívanější formy jsou frontální výuka pro její jednoduché použití a skupinová práce spolu s prací ve dvojicích pro její aktivitu ze strany žáků.

Pro autora osobně je nejpřínosnější seznámení se s novými metodami a s novými způsoby použití těch známých. Nejvíc nás zaujala metoda práce Celistvé na smysly zaměřené pedagogiky Franze Ketta a „P4C“ (Filosofie pro děti).

## Bibliografie

*Biskupství Brněnské - Diecézní katechetické centrum.* [Online]. 25. 5 2019. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <http://brno.biskupstvi.cz/kc/>.

BRŮŽEK, Miloslav. Směrnice pro výuku náboženství přihlášených žáků základních devítiletých škol. *Věstník Ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky.* 1971, Sv. 27, 146 - 148.

BUZKOVÁ, Petra. Metodický pokyn Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy k organizování a realizaci náboženské výchovy v základních, středních a speciálních školách. In: *Společnost pro církevní právo.* [Online] 27. června 2003. [Cit. 2019-1-10]. Dostupné z: [http://spcp.prf.cuni.cz/lex/metpokyn.htm#\\_ftn2](http://spcp.prf.cuni.cz/lex/metpokyn.htm#_ftn2).

Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České republice. In: *Centrum pro katechezi Olomouc.* [Online] 21. dubna 2015. . [Cit. 2019-1-10]. Dostupné z: <http://download2.katechetiolomouc.cz/katechete/dokumenty/38-dokument-o-smerovani-katecheze.pdf>.

HERCIKOVÁ, Pavla, Edita. *Křesťanská výchova dětí.* Praha: Pastorační středisko, 2002.

HORÁK, Záboj. *Církev a české školství.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3623-5.

KADLECOVÁ, Erika. Výnos ministerstva kultury a informací ze dne 22. října 1968, čj. 14533/68 C o vyučování náboženství žáků škol I. cyklu. *Věstník Ministerstva školství a ministerstva kultury a informací.* 1968, Sv. 26, 370 - 371.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

*Katechetické a pedagogické centrum královehradecké diecéze.* [Online]. 2015. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <http://www.bihk.cz/pastorace/katecheticke-centrum>.

*Katechetické a pedagogické centrum Ostravsko-opavské diecéze.* [Online]. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <https://kpc.doo.cz/>.

- Katecheze.cz.* [Online]. 2019. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <https://www.katecheze.cz/>.
- Katecheze dobrého pastáře.* [Online]. 2019. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <https://www.katechezedobrehopastyre.cz/>.
- KOLÁČEK, Josef a další. *Katechismus katolické církve.* Kosetelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. ISBN 80-7192-473-3.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- MUROŇOVÁ, Eva. *Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 1. třídu ZŠ: Jsem s tebou.* Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2003.
- MUROŇOVÁ, Eva a MUCHOVÁ, Ludmila. *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1. - 9. ročníku základní školy.* [Online]. Praha : Sekretariát České biskupské konference, 2004. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: [https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297\\_00297/27-osnovy-k-vyuce-nv.pdf](https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/27-osnovy-k-vyuce-nv.pdf).
- NĚMEČEK, Michal. *vira.cz.* [Online]. 2019. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <https://www.vira.cz/>.
- PAVLÁSEK, Vojtěch. Vyučování náboženství na školách I. a II. stupně. *Věstník ministerstva školství věd a umění.* 1952, Sv. 8, 247.
- PAVLÍČEK, Václav. *Ústava a ústavní řád České republiky, 2. a podstatně doplněné rozšířené vydání.* Praha : Linde, 1999. ISBN 80-7201-170-7.
- PLACHT, Otto a HAVELKA, František. *Příručka školské a osvětové správy.* Praha : Státní nakladatelství, 1934.
- POKORNÁ, Věra. O metodě. In: *Programy rozvoje osobnosti Feuersteinovo instrumentální obohacování Učíme se učit.* [Online] 2008. [Cit. 2019-8-22]. Dostupné z: <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] 2016. [Cit. 2017-3-23]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf).

SOKOL, Jan. Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy ČR k náboženské výchově v základních, středních a speciálních školách. *Věstník ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 1998, Sv. 54, 5 - 7.

TRÁVNÍČKOVÁ, Jana. *Tematický okruh „Lidé a čas“ v prvnou 1. ročníku základní školy jako didaktická aplikace „Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta“*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové 2012.

TRDLIČKA, Jan. Škola dílna moudrosti (ŠVP ZV). In: *Církevní základní škola Hradec Králové*. [Online] 1. září 2013. [Cit. 2019-1-10]. Dostupné z: <http://www.czshk.cz/pro-zaky-rodice/formulare-dokumenty>.

VIKTORINOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pojetí studentů a učitelů*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2005.

*Využití křesťanských svátků*. [Online]. 2019. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <http://vkd.bihk.cz/>.

Was wir tun. In: *Institut für Franz-Kett-Pädagogik GSEB e. V.* [Online]. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <https://franz-kett-paedagogik.de/ueber-uns/was-wir-tun/>.

WILLIAMS, Steve (a). A brief history of p4c, especially in the UK. In: *p4c.com*. [Online]. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf>.

WILLIAMS, Steve (b). P4C: What, why and how? In: *p4c.com*. [Online]. [Cit. 2019-8-23]. Dostupné z: <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/Philosophy-for-Children-how-to-4.pdf>.

ZIMMERMANNOVÁ, Marie. Podklady pro Školní vzdělávací program. In: *Centrum pro katechezi Olomouc*. [Online] 25. dubna 2007. [Cit. 2019-1-10]. Dostupné z: <https://www.katechetiolomouc.cz/ke-stazeni/katechete/dokumenty/>.

## Zákony

- 226/1922 Sb. Zákon ze dne 13. července 1922, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských.
- 64/1925 Sb. Vládní nařízení ze dne 4. dubna 1925, kterým se provádí zákon ze dne 13. července 1922, č. 226 Sb. z. a n., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských.
- 292/1920 Sb. Zákon, jímž se upravuje správa školství Pozn.: úst. §§ 17 až 32 nabývají účinnosti dnem 13. 11. 1920
- Nařízení vlády č. 196/1948 Sb. Vládní nařízení, kterým se provádějí ustanovení školského zákona o školách národních a středních
- Zákon č. 95/1948 Sb. Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)
- Zákon č. 218/1949 Sb. Zákon o hospodářském zabezpečení církví a náboženských společností státem
- Ústavní zákon č. 100/1960 Sb. Ústava Československé socialistické republiky
- Zákon č. 308/1991 Sb. Zákon o svobodě náboženské víry a postavení církví a náboženských společností
- Zákon č. 3/2002 Sb. Zákon o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů (zákon o církvích a náboženských společnostech)
- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

## **8 Seznam příloh**

Příloha A - Přehled zvláštních práv církví a náboženských společností

Příloha B – Dotazník

Příloha C - Seznam zapojených sběru dat



## Příloha A - Přehled zvláštních práv církví a náboženských společností

Č.	Církev a náboženská společnost	vyučování náboženství na státních školách	duchovenská služba v ozbrojených silách ČR	duchovenská služba v místech, kde se vykonává vazba a trest odnětí svobody	konání obřadů, při nichž jsou uzavírány církevní sňatky	zřizování církevních škol	zachovávání povinnosti mlčenlivosti duchovními v souvislosti s výkonem zpovědního tajemství nebo výkonem práva obdobného zpovědnímu tajemství
1	Apoštolská církev	A	A	A	A	A	A
2	Bratrská jednota baptistů	ne	A	A	A	A	A
3	Církev adventistů sedmého dne	A	A	A	A	A	A
4	Církev bratrská	ne	A	A	A	A	A
5	Církev československá husitská	A	A	A	A	A	A
6	Církev Ježíše Krista Svatých posledních dnů	ne	ne	ne	A	ne	A
7	Církev řeckokatolická	ne	A	A	A	ne	A
8	Církev římskokatolická	A	A	A	A	A	A
9	Českobratrská církev evangelická	A	A	A	A	A	A

10	Evangelická církev augsburského vyznání v České republice	ne	A	A	A	ne	A
11	Evangelická církev metodická	ne	A	A	A	ne	A
12	Federace židovských obcí v České republice	ne	ne	ne	A	A	ne
13	Jednota bratrská	ne	A	A	A	A	A
14	Křesťanské sbory	A	ne	A	A	ne	A
15	Luterská evangelická církev a.v. v České republice	A	ne	ne	A	ne	A
16	Náboženská společnost českých unitářů	A	A	A	A	A	A
17	Náboženská společnost Svědkové Jehovovi	A	ne	A	A	ne	A
18	Novoapostolská církev v České republice	ne	ne	ne	A	ne	A
19	Pravoslavná církev v českých zemích	ne	A	A	A	ne	A
20	Slezská církev evangelická augsburského vyznání	A	A	A	A	A	A

21	Starokatolická církev v České republice	A	A	A	A	ne	A
----	---	---	---	---	---	----	---

## Příloha B - Dotazník

Dobrý den,

rád bych Vás požádal o vyplnění následujícího dotazníku. Jsem student 5. ročníku Univerzity Hradec Králové oboru Učitelství pro 1. stupeň. V rámci své diplomové práce zaměřené na metody a formy náboženské výchovy provádím dotazníkové šetření, ve kterém zjišťuji, jaké metody se běžně používají ve výuce náboženství na základních školách.

Dotazník je anonymní, jeho vyplnění zabere asi 15 minut. Předem děkuji za spolupráci.

Josef Machek

josef.machek@uhk.cz

1. Název ZŠ:
  
2. Ročník, ve kterém učíte náboženskou výchovu (ke kterému vztáhnete tento dotazník):
  
3. Na Vaší škole se vyučuje náboženství jako:
  - a) povinný předmět
  - b) povinně-volitelný předmět
  - c) nepovinný předmět

*Pro odpovědi na otázky 4. – 6. použijte tabulku na následující straně 3 a 4 tohoto dotazníku.*

4. Které výukové metody a formy používáte ve výuce náboženské výchovy?

5. U každé metody a formy zhodnoťte její efektivitu známkou 1 (nejvíce efektivní) / 5 (nejméně efektivní).
6. Jak často uvedené výukové metody a formy používáte?
7. Popište prosím stručně výhody pěti výukových metod, které jste uvedl/a jako nejvíce efektivní.

metoda	výhody

8. Popište prosím stručně nevýhody pěti výukových metod, které jste uvedl/a jako nejméně efektivní.

metoda	nevýhody

9. Popište prosím výhody dvou organizačních forem, které hodnotíte jako nejvíce efektivní.

<b>forma</b>	<b>výhody</b>

10. Popište prosím nevýhody dvou organizačních forem, které hodnotíte jako nejméně efektivní.

<b>forma</b>	<b>nevýhody</b>

11. Jaké výukové metody a formy mají podle Vás žáci nejraději a proč?

<b>metoda/forma</b>	<b>zdůvodnění</b>

Tabulka výukových metod a forem:

Výukové metody	Otázky										
	č. 3	č. 4					č. 5				
	Ano	1 nejvíce	2	3	4	5 nejméně	1 nejvíce	2	3	4	5 nejméně
1. vyprávění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. práce s textem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. rozhovor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. beseda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. exkurze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. výklad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. práce s obrazem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. pozorování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. demonstrační metody	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. studium v terénu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. napodobování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. pokus, laboratorní práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. produkční metody	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. problémové vyučování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. metody situační	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. dramatizace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. didaktické hry	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. brainstorming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19. projektová výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. výuka s podporou PC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21. audiovizuální výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22. otevřené učení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23. Jiné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Organizační formy	Otázky										
	č. 3	č. 4					č. 5				
	Ano	1 nejvíce	2	3	4	5 nejméně	1 nejvíce	2	3	4	5 nejméně
1. frontální výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. skupinové vyučování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. práce ve dvojicích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. individuální výchova	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jiné:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Příloha C - Seznam zapojených sběru dat

### 8.1 Zřízené římskokatolickou církví

1. Biskupské gymnázium, církevní základní škola, mateřská škola a základní umělecká škola Hradec Králové
  - a. Zřizovatel: Biskupství královehradecké
2. Katolická základní škola v Uherském Brodě
  - a. Zřizovatel: Arcibiskupství olomoucké
3. Základní škola Maltézských rytířů
  - a. Zřizovatel: České velkopřevorství Suverénního řádu maltézských rytířů
4. Mateřská škola, základní škola a gymnázium sv. Augustina
  - a. Zřizovatel: Česká provincie řádu sv. Augustina
5. Základní škola Salvátor
  - a. Zřizovatel: Arcibiskupství olomoucké
6. Základní škola sv. Voršily v Praze
  - a. Zřizovatel: Českomoravská provincie Římské unie řádu sv. Voršily
7. Církevní základní škola ORBIS - PICTUS, spol. s r. o.
  - a. Zřizovatel: Římskokatolická farnost v Táboře
8. Církevní základní škola a mateřská škola Přemysla Pittra
  - a. Zřizovatel: Biskupství ostravsko-opavské
9. Církevní základní škola v Kroměříži
  - a. Zřizovatel: Arcibiskupství olomoucké
10. Základní škola Antonína Bratršovského Jablonec nad Nisou
  - a. Zřizovatel: Biskupství litoměřické
11. Církevní základní škola ve Veselí nad Moravou
  - a. Zřizovatel: Arcibiskupství olomoucké
12. Církevní základní škola logopedická Don Bosco a mateřská škola logopedická
  - a. Zřizovatel: Arcibiskupství pražské
13. Základní škola svatě Zdislavy Kopřivnice
  - a. Zřizovatel: Biskupství ostravsko-opavské
14. Základní škola sv. Voršily v Olomouci
  - a. Zřizovatel: Českomoravská provincie Římské unie řádu sv. Voršily
15. Cyrilometodějská církevní základní škola, Lerchova 65, Brno



- a. Zřizovatel: Česká provincie Kongregace sester svatých Cyrila a Metoděje
16. Biskupské gymnázium J. N. Neumanna a Církevní základní škola
- a. Zřizovatel: Biskupství českobudějovické
17. Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně
- a. Zřizovatel: Arcibiskupství olomoucké

## **8.2 Zřízení jinou církví nebo náboženskou společností**

18. LAUDEROVA MŠ, ZŠ a gymnázium při Židovské obci – PRAHA ZŠ Komenského
- a. Zřizovatel: Židovská obec v Praze
19. NOE - Křesťanská základní škola a mateřská škola v Pardubicích
- a. Zřizovatel: ARCHA - Sbor Církve bratrské v Pardubicích
20. CZŠ a MŠ ARCHA, Petroupim – Benešov
- a. Zřizovatel: Pražská diecéze Církve československé husitské

## **8.3 Zřízení městem (státní školy)**

21. Základní škola, Praha 8, Žernosecká 3
- a. Zřizovatel: Praha 8
22. Základní škola Žižkov
- a. Zřizovatel: Kutná Hora
23. Základní škola Bystré, okres Svitavy
- a. Zřizovatel: Bystré
24. Základní škola Na Lukách Polička
- a. Zřizovatel: Město Polička
25. Základní škola Slatiňany, okres Chrudim
- a. Zřizovatel: Město Slatiňany
26. Masarykova základní škola Polička
- a. Zřizovatel: Město Polička
27. Základní škola a mateřská škola, Praha 8, Lyčkovo náměstí 6
- a. Zřizovatel: Městská část Praha 8

- 28. Základní škola Třešť
  - a. Zřizovatel: město Třešť
- 29. Základní škola Čeperka
  - a. zřizovatel: obec Čeperka
- 30. Základní škola Slavičín – Vlára, příspěvková organizace
  - a. Zřizovatel: Město Slavičín

#### **8.4 Neškolská zařízení**

- 31. Studenec, Nová Paka
  - a. zřejmě Římskokatolická farnost Studenec