



Využití skupinové práce v hodinách OV

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T023 – Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Daniela Šanovcová**
Vedoucí práce: Mgr. Marie Holá, Th.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Daniela Šanovcová
Osobní číslo: P15000514
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: Využití skupinové práce v hodinách OV
Zadávací katedra: Katedra filosofie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce se zaměří na problematiku skupinové práce v hodinách OV. Práce se zaměří na témata, pro která se skupinová práce využívá, a na efektivitu tohoto způsobu vyučování. Součástí diplomové práce budou přípravy na hodiny OV, při nichž bude skupinová práce využita. Metodami práce budou analýza a komparace literatury a zdrojů a ověření příprav k praxi.

Studentka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího diplomové práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Alena Vališová - Hana Kasíková. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.

Dagmar Sitná. Metody aktivního vyučování. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

Erika Mechlová - František Horák. Skupinové vyučování na základní a střední škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

Geoff Petty. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

Hana Kasíková. Učíme (se) spoluprací spoluprací. Praha: AISIS, 2005. ISBN-10: 80-239-4668-4.

Hana Kasíková. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

Jan Solfronk. Organizační formy vyučování. Praha: Univerzita Karlova, 1994. ISBN 80-7066-334-0.

Jarmila Skalková. Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi). Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

Josef Maňák - Vlastimil Švec. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Mel Silberman. 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené metody efektivního vyučování. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

Pavel Pecina - Lucie Zormanová. Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi. Brno: MU Brno, 2009. SBN-13: 978-80-210-4834-8.

Robert Čapek. Moderní didaktika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Marie Holá, Th.D.

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: 25. října 2015

Termín odevzdání diplomové práce: 30. dubna 2017



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. M. Holé, Th.D., jež byla původní vedoucí mé práce a pomohla mi s výběrem tématu a formulací zadání diplomové práce, a PaedDr. ICLic. M. Podzimekovi, Th.D., Ph.D., který v březnu 2016 vedení této práce převzal, poskytl mi cenné rady při utváření struktury obsahu a při konečném kompletování práce.

Anotace

Tématem této diplomové práce je využití skupinové práce v hodinách občanské výchovy. Práce pojednává o skupinové práci jako jednom z moderních trendů ve vyučování. Rozebírá její aspekty, klady a zápory, které jsou následně ověřovány v praxi v rámci vyučovacích hodin.

Práce je rozdělena do jednotlivých kapitol a podkapitol. V první části se zabývá teoretickým popisem skupinové práce a faktory, které ji ovlivňují. Součástí této kapitoly jsou i vybrané formy skupinových prací a krátké pojednání o tématech, na něž lze skupinovou práci aplikovat. Hlavní, praktickou část tvoří především přípravy a reflexe odučených hodin, které ověřují teoretické poznatky. Třetí a zároveň poslední kapitola hodnotí skupinovou práci na základě získaných zkušeností během praxe. Soustředí se na problémy, které se v průběhu skupinové práce vyskytovaly, ale také na pozitivní jevy, jež mohou sloužit jako inspirace pro další vyučovací hodiny.

Klíčová slova

Skupinová práce, občanská výchova, organizační formy, metody vyučování, žák, pedagog, vyučovací hodiny, hodnocení, pracovní skupiny, témata, klady, zápory, klíčové kompetence

Abstract

The key topic of my Thesis deals with group work used in civics which has become one of the modern trends in teaching. This Thesis focuses on various aspects of group work, its pros & cons which are subsequently verified in classes.

The Thesis is divided into separate chapters and subchapters. The first theoretical part describes group work and its influencing factors. This chapter involves selected forms of group work and a short treatise concerning themes which may be used for group work. The main part is practical and involves preparations and reflections of taught lessons which prove the theoretical knowledge. The third and final chapter evaluates group work thanks to experience gained during the practical training. It emphasizes issues which appeared during lessons but also positive phenomena which may be applied in future lessons.

Key terms

Group work, civics, organization forms, teaching methods, a pupil, a teacher, lessons, evaluation, working groups, themes, pros, cons, key authorities

Obsah

Úvod	9
1 Problematika skupinové práce.....	11
1.1 Skupinová práce jako organizační forma nebo jako metoda výuky.....	11
1.2 Předpoklady a podmínky skupinové práce	12
1.3 Vybrané formy skupinové práce	14
1.3.1 Klasická skupinová práce.....	14
1.3.2 Snowballing	15
1.3.3 Kmeny a kořeny.....	15
1.3.4 Hraní rolí.....	16
1.3.5 Metoda čtyř rohů	16
1.3.6 Kolotoč	16
1.3.7 Redakce produktu	17
1.3.8 Akvárium	17
1.4 Pracovní skupiny	18
1.4.1 Rozdělení žáků do skupin	18
1.4.2 Role žáků ve skupině	20
1.4.3 Problematika začlenění žáků do skupinové práce	21
1.5 Role a činnost pedagoga při skupinové práci.....	24
1.6 Hodnocení výsledků a průběhu skupinové práce	26
1.7 Skupinová práce jako nástroj pro rozvoj klíčových kompetencí.....	27
1.8 Témata pro skupinovou práci v hodinách OV	28
1.9 Klady a zápory skupinové práce	29
1.9.1 Klady skupinové práce.....	30
1.9.2 Zápory skupinové práce	32
2 Aplikace skupinové práce v hodinách OV	35
2.1 Použitá témata	35
2.2 Charakteristika tříd.....	37
2.2.1 Prima 1.A.....	37
2.2.2 Sekunda 2.A.....	37
2.2.3 Tercie 3.A.....	37
2.2.4 Kvarta 4.A.....	38
2.3 Přípravy na výuku.....	38

2.3.1 Prima 1.A.....	38
2.3.2 Sekunda 2.A.....	43
2.3.3 Tercie 3.A.....	48
2.3.4 Kvarta 4.A.....	53
2.4 Reflexe odučených hodin.....	58
2.4.1 Prima 1.A.....	58
2.4.2 Sekunda 2.A.....	64
2.4.3 Tercie 3.A.....	69
2.4.4 Kvarta 4.A.....	74
3 Zhodnocení skupinové práce na základě získaných zkušeností.....	79
3.1 Příprava skupinové práce.....	79
3.2 Pracovní skupiny.....	80
3.3 Hodnocení výsledků a průběhu skupinové práce.....	81
3.4 Shrnutí kladů a záporů skupinové práce na základě získaných zkušeností.....	83
Závěr.....	85
Seznam použitých zdrojů.....	87

Úvod

V březnu 2016 převzal vedení diplomové práce PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.

Od počátku nového tisíciletí je v českém školském prostředí kladen velký důraz na modernizaci stylu výuky. Požadavek změny úzce souvisí s novou definicí samotného cíle vzdělávání. Ještě nedávno bylo primárním cílem naučit žáky určitým dovednostem, vědomostem a návykům. Dnes je však pozornost soustředěna na komplexní rozvoj jejich osobnosti, jenž je definován v podobě klíčových kompetencí a hodnot. Reformy prováděné v tomto směru na našich školách mají modernizovat vyučovací proces a lépe tak připravit žáky pro co nejlepší uplatnění ve společnosti. Reformní kroky ve vzdělávání jsou tak odrazem požadavků dnešní společnosti, jež vyžaduje všestranné, kvalitní a flexibilní odborníky, kteří přispějí k jejímu rychlému a prosperujícímu rozvoji.

Novým požadavkům společnosti přestala klasická frontální výuka založená na výkladu stačit. V rámci tohoto typu výuky je žák pasivním příjemcem informací a vyžaduje se tak od něho pouhé mechanické učení. Není u něho rozvíjena samostatnost, schopnost pracovat v kolektivu, tvořivost a další dovednosti, jež by napomohly ke komplexnímu rozvoji žákovy osobnosti. Proto se pozornost obrací k inovativním formám a metodám výuky, které mají postupně klasické vyučování nahrazovat. Mezi tyto moderní formy a metody patří například projektové vyučování, exkurze nebo skupinové a kooperativní vyučování.¹

Právě skupinové vyučování se stává jedním z největších trendů dnešního vzdělávání, což je důvodem, proč se stalo předmětem zkoumání této práce. Skupinová výuka totiž představuje jakýsi model fungování společnosti. Člověk sám o sobě je tvor společenský, jenž žije ve světě plném nejrůznějších vazeb a vzájemných závislostí. Je od něj vyžadován vysoký výkon a především schopnost fungovat, resp. pracovat v týmu, který bývá často obměňován. Kde jinde by se žáci měli naučit těmto dovednostem, než ve škole. Škola má připravit děti na život ve společnosti, jež má na lidi stále více požadavků. Je to škola, která se musí těmto požadavkům společnosti přizpůsobit a efektivně na ně reagovat. Jen tak z ní mohou vyjít lidé plně připraveni na život ve stále komplikovanějším světě.

¹ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2016.

Ve své práci se zaměřuji na skupinovou výuku v hodinách občanské výchovy. Pokouším se na základě teoretických znalostí a vlastních zkušeností skupinovou práci analyzovat a popsat její přednosti i negativa. V první kapitole se zabývám skupinovou prací po teoretické stránce, jejíž závěry pak prověřuji v kapitole druhé prostřednictvím samotné praxe. Praxi jsem vykonávala na nižším stupni gymnázia v rámci všech čtyř ročníků (v primě, sekundě, tercii a kvartě). Odučila jsem celkem dvanáct hodin občanské výchovy (tři hodiny v každém ročníku), v nichž jsem použila skupinovou práci. Součástí této praktické části jsou přípravy na hodiny, jejich reflexe a také popis použitých témat. Ve třetí kapitole pak na základě nabytých zkušeností hodnotím skupinovou práci a její využití.

Jako zdroje jsem pro svou práci použila odbornou literaturu, jež se zabývá skupinovým a kooperativním vyučováním, zejména knihu od H. Kasíkové, která je momentálně jedinou odborníci v zemi, jež se tématem skupinové práce zabývá. Další významnou publikací, díky které mohla vzniknout první část této práce je kniha od R. Čapka, L. Zormanové, nebo D. Sitné. Neméně významným zdrojem jsou odučené hodiny, jejich přípravy a reflexe, prostřednictvím nichž bylo možné ověřit teoretickou část v praxi.

1 Problematika skupinové práce

1.1 Skupinová práce jako organizační forma nebo jako metoda výuky

Skupinovou výuku je možné pojímat jako organizační formu, ale také zároveň jako jednu z výukových metod. V případě organizační formy jde o celkové uspořádání vyučovacího procesu a všech jeho složek, které na sebe vzájemně působí v čase a prostoru. Mluví-li se o složkách výuky, je tím myšleno učivo, žák, učitel, prostor a čas. Je to daný organizační rámec, v němž vyučování probíhá. Z hlediska řízení učební činnosti žáků je pro skupinovou výuku typické, že učitel řídí učební proces několika početnějších skupin žáků, nikoli jednotlivců. Skupiny žáků řeší určité úkoly, přičemž se uplatňuje komunikace mezi žáky a učitelem, ale i mezi žáky navzájem. To vše se děje v určitém vyhrazeném čase (nejčastěji pětáctyřicetiminutová vyučovací hodina) a v daném prostoru, který by měl být uzpůsoben oné organizační formě.²

Na druhé straně je skupinová práce či výuka pojímána jak metoda výuky, tedy jako uspořádaný systém činností učitele a žáků, který má směřovat ke stanoveným výchovně-vzdělávacím cílům. Jedná se o didaktickou aktivitu učitele a žáka, cestu, která vede ke splnění daného cíle, a zároveň jde o postup, jímž si žáci osvojují učivo. V tomto případě má skupinová výuka určitým způsobem zprostředkovat učivo, má žáky aktivizovat, umožnit komunikaci a různými způsoby formovat osobnost žáka.³

Mnohdy je skupinová výuka učiteli používána v takové formě, kdy pedagog pouze nahradí frontální vyučování tím, že žáky rozdělí do skupin. Žáci sice sedí ve skupinách, ale každý pracuje na svém individuálním úkolu, který nesměřuje k žádnému společnému cíli. V takové situaci se však nejedná o skupinovou práci, jelikož nedochází k žádné kooperaci. Druhou velmi častou používanou formou je výuka, kdy členové skupiny dostanou totožný úkol, na kterém pracují samostatně. Ani v takovém případě nelze mluvit o skupinové práci v pravém smyslu slova, protože tato forma nezaručuje žádnou míru spolupráce.⁴

² VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., et al. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 180, 181.

³ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. 1. aktual. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7. S. 397.

⁴ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 21 – 23.

1.2 Předpoklady a podmínky skupinové práce

Základním předpokladem skupinové práce je vůbec samotný zájem ze strany žáků o tento způsob výuky. Učitelé se mnohdy domnívají, že žáci nemají ve škole zájem o nic a prahnou pouze po suchém výkladu, při kterém stačí sedět a pasivně poslouchat. Tento typ žáků se samozřejmě vyskytuje v každé třídě, ale většinou děti preferují výuku formou spolupráce se svými spolužáky, se kterými rády řeší problémové a praktické úkoly. Pasivitu žáků podporují učitelé, kteří používají výhradně tradiční a velmi málo efektivní vyučovací metody, ke kterým patří například výklad. Jestliže se žáci setkávají pouze s tímto typem učitelů, pak tomuto způsobu výuky přivyknou a těžko se pak adaptují na aktivnější metody, mezi které může patřit i skupinová práce.⁵

Nejen u skupinové práce, ale celkově pro vyučovací proces a jeho výsledky je velmi důležitá motivace žáků k učení. Pokud se žáci nechtějí z nějakého důvodu učit, je efektivita jejich učení nízká a mnohdy se tak nenaučí vůbec nic. Proto je nutné, aby si učitel připravoval kroky, kterými bude v hodině žáky motivovat. Měl by žákům připomínat užitečnost získaných znalostí a jejich využití v praxi, dále zdůrazňovat potřebu zvládnout dané učivo pro získání plánovaného vzdělání a v neposlední řadě posilovat sebevědomí žáků. S posilováním sebevědomí úzce souvisí potřeba žáky oceňovat a chválit. Pro většinu žáků je totiž hnacím motorem právě ocenění ze strany učitelů, ale také spolužáků a rodičů. Někteří se učí právě proto, aby je chválilo jejich okolí, a obávají se neúspěchu, nebo dokonce trestu.⁶

Vůbec prvním předpokladem pro podporu aktivního učení žáků, v tomto případě pro učení žáků v rámci skupinové práce, je aktivita ze strany učitele. Učitel musí dětem ukázat, že i jeho samotného dané učivo zajímá. Musí dětem předkládat zajímavosti a pokládat jim časté otázky. Vyučovaná látka nesmí být zcela izolována od praxe, reálného života. Žáci také ocení lidský rozměr, který by měl učitel vyučovanému předmětu dát. Fungování skupinového vyučování je podmíněno i cílem a celkovým směřováním celé práce. Tento způsob výuky se jen velmi těžko uplatňuje tam, kde jde o

⁵ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6. S. 9 - 13.

⁶ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 18 – 22.

pouhé naučení se faktům. V rámci skupinové práce by měli žáci plnit složitější úkol, kdy je vyžadována myšlenková námaha.⁷

Stejně jako má tradiční výuka svá specifická pravidla, tak i skupinová práce se řídí pravidly, která však na rozdíl od těch běžných zohledňují formu aktivizující vyučovací metody. Aby byla pravidla opravdu funkční, měli by se na jejich formulaci podílet všichni žáci, neměl by je vytvářet sám učitel. Nejvhodnější je pravidla ustanovit na začátku školního roku, a to v těch předmětech, kde se s využitím skupinové výuky počítá. Mezi nejběžnější skupinová pravidla patří respektování rozdělení do skupin, aktivní práce ve skupině, uznávání druhých a jejich názorů a například dodržování časového harmonogramu.⁸

Kromě výše zmíněných předpokladů pro skupinovou výuku se nesmí zapomínat ani na prostředí, ve kterém se má proces vyučování odehrávat. Jedná se o tzv. vnější podmínky výuky. I v dnešní době jsou třídy uspořádány takovým způsobem, že vytvářejí optimální podmínky především pro vyučování, kdy žáci pasivně sedí a poslouchají učitelův výklad. Pro skupinovou výuku je ale potřeba uspořádat prostor tak, aby skupiny mohly spolu dobře kooperovat. Do vytvoření vhodného prostředí patří mimo jiné velikost, osvětlení dané učebny, ale také vhodná teplota. Avšak základem je samotné uspořádání třídy, které by mohl usnadnit mobilní nábytek, jehož rozestavení lze snadno variovat. Pro práci větších skupin žáků jsou vhodná týmová pracoviště, kde žáci mohou spolupracovat na řešení určitého problému nebo vytvářet myšlenkové mapy. Naopak pro brainstorming či debatu je vhodnější auditorium nebo krokev, uspořádání podobná tomu klasickému pro frontální výuku. Učitel může využít i kruhového uspořádání, jež je typické pro diskusi a akvárium.⁹

Pro to, aby skupina žáků pracovala co nejefektivněji, musí být splněny některé podmínky a skupina musí vykazovat potřebné charakteristiky. Je důležité definovat interakci mezi žáky tak, aby byla nezbytná pro splnění úkolu, napomáhala porozumění a posunu práce vpřed. Žáci by měli pracovat s několika pohledy na daný úkol a následně tyto pohledy prodiskutovávat. Všichni členové nejdříve navrhnou své nápady bez jakýchkoliv komentářů, zaznamenají je například na papír a až po té dojde k diskusi a

⁷ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 23 – 24.

⁸ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 60 – 61.

⁹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. S. 225.

konfrontaci názorů. To vyžaduje od žáků určitou míru schopnosti vnímat, tolerovat, argumentovat a vhodně reagovat na názory ostatních.¹⁰

Problematické bývá využití skupinové práce v těch třídách, které byly doposud zvyklé pouze na klasický model výuky. V takových případech musí učitel se zaváděním nového způsobu vyučování začít postupně. Je lepší nejdříve vytvářet menší skupiny, případně začít u párové výuky a zadávání lehčích úkolů. Přitom by měl pedagog žákům neustále připomínat a dokazovat, že učení ve skupině je pro ně výhodné. Zároveň je u těchto tříd začínajících se skupinovou formou výuky doporučováno podporovat práci žáků pracovními listy. Nicméně učitel se musí vypořádat také se závislostí třídy, resp. žáků na něm samotném. Třída, která je zvyklá jen na frontální výuku, má tendenci se při skupinové práci neustále obracet na učitele, a to především co se týče zadání úkolů, postupů práce, korekce chyb apod. Učitel tedy musí žáky naučit určité míře samostatnosti.¹¹

1.3 Vybrané formy skupinové práce

Metod skupinové práce a jejich použití je velké množství. Jedná se o metody moderní, na žáka orientované, které fungují na principu aktivní spolupráce žáků rozdělených do různě velkých skupin, v nichž se pod vedením učitele učí novým poznatkům a kompetencím. Tyto metody využívají sociálních skupinových vztahů, kdy jsou všechny faktory závislé nejen na samotném učiteli, ale také na osobním přínosu každého jednotlivého žáka.¹²

1.3.1 Klasická skupinová práce

Tato forma skupinové práce je ve školách nejpoužívanější, zřejmě z toho důvodu, že je nejjednodušší a žáci se na ní učí práci ve skupinách. Pokud je tedy učitel v dané třídě s používáním skupinových metod na začátku, je vhodné začít právě touto formou. Učitel zadá - po rozdělení žáků - skupinám práci. Všechny skupiny mohou pracovat na stejném úkolu nebo může mít každá skupina úkol jiný. Před zahájením samotné práce, která by měla mít přesně vymezený čas, by měl učitel zadání a kritéria hodnocení napsat na tabuli nebo je představit formou prezentace. V případě, že si žáci

¹⁰ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 23.

¹¹ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 75.

¹² SKALKOVÁ, J., pozn. 9, s. 224.

nejsou schopni ve skupinách sami rozdělit práci, pak je možné, aby jim práci rozdělil učitel a určil role jednotlivým členům skupiny. Po vypršení předem určeného času následuje prezentace výsledků jednotlivých skupin, jejich hodnocení a případně sebehodnocení.¹³

1.3.2 Snowballing

Metoda sněhové koule nezačíná od skupiny, nýbrž od jednotlivce. Nejdříve žáci pracují samostatně, poté jsou rozděleni do dvojic, kde dále zpracovávají a rozvíjejí zadané téma. Po uplynutí předem daného časového limitu se vždy dvě dvojice spojí a vytvoří čtveřici, učitel opět vysvětlí, co je jejich úkolem a stanoví potřebný čas. Práce může dále pokračovat spojením čtveřic a vytvořením skupin po osmi členech, nebo může být ukončena již ve skupinách po čtyřech žácích. V úkolech jde zejména o nacházení řešení a jejich porovnání s dalšími postupně přichozími do skupiny. Po skončení práce ve skupinách jsou vyzváni mluvčí skupin, aby prezentovali výsledky a zdůvodnili je. V úplném závěru je potřeba výsledky všech skupin shrnout a ohodnotit. V této aktivitě je možné hodnotit nejen učivo, ale s žáky lze rozebrat také způsoby, jakými se rozhodovali, jak si dělili práci, jak mezi sebou komunikovali apod. Sněhové koule je velmi podobná metoda bzučících či mušičích skupin. Rozdíl je jen v tom, že se vždy začíná prací více žáků, nikoli jednotlivců.¹⁴

1.3.3 Kmeny a kořeny

Metoda kmenů a kořenů pracuje s volným prostorem, v němž by se žáci měli pohybovat. Každá z utvořených skupin si určí své stanoviště a učitel jí zadá otázku. Všichni členové skupiny („kmeny“) kromě jednoho si snaží otázku zapamatovat a získat co nejvíce odpovědí od ostatních žáků z jiných skupin. Pohybují se po třídě a sbírají odpovědi, které následně co nejpřesněji reprodukují svému „kořenu“, což je člen skupiny, jež zůstává na stanovišti a odpovědi svých spolužáků zapisuje. Tato metoda má mnoho variací, ale vždy je v ní zásadní spolupráce a paměť. V závěrečné fázi mají skupiny provést souhrn, analýzu, případně vytvořit definici.¹⁵

¹³ ČAPEK, R., pozn. 3, s. 398, 399.

¹⁴ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 71, 72.

¹⁵ ČAPEK, R., pozn. 3, s. 400.

1.3.4 Hraní rolí

Mezi skupinové metody lze zařadit také hraní rolí. Pro učitele je tato metoda jednoduchá, co se týče snadné přípravy, organizace i vedení. Žáci to mají poněkud těžší, musí zvládnout komunikativní a sociální dovednosti, které jsou při hraní rolí velmi důležité. Výuka je postavena na třech fázích. Žáci si nejdříve musí připravit a prostudovat scénář, následně musí své prostudované role přehrát a nakonec se většinou skupiny vzájemně hodnotí. Velkou výhodou je, že metodu je možné použít na všech úrovních vzdělávacího systému a je vhodná při výuce teoretických i praktických vyučovacích předmětů. U žáků se rozvíjí klíčové kompetence a jejich názory či postoje.¹⁶

1.3.5 Metoda čtyř rohů

Specifikum této metody tkví v tom, že si žáci sami volí téma, kterým se chtějí zabývat, a sami si volí složení své pracovní skupiny. Na začátku učitel po třídě rozvěsí různé úkoly, přičemž se každý z nich dotýká jiného tématu. Tyto úkoly by měly být problémové povahy nebo by měly fungovat jako opakování již probrané látky. Každý žák si může zvolit, jak úkol by chtěl řešit, a tak se může stát, že se vytvoří početně velmi nesourodé skupiny. Učitel však nesmí vzniklé skupiny nijak přeskupovat. Volný výběr úkolu by v případě učitelova zásahu do složení skupin ztratil veškerý smysl. Velkou výhodou použití metody čtyř rohů je relativně vysoká motivace žáků a zlepšování celkového třídního klimatu. Podobnou metodou jsou tzv. zájmová učební centra. Princip je stejný, avšak žáci si nevolí mezi jednotlivými úkoly, ale mezi obory, ve kterých budou budou zadaný úkol řešit.¹⁷

1.3.6 Kolotoč

Kolotoč je náročný na přípravu učitele i žáků. Žáci musí pochopit a přesně dodržovat organizační pravidla, musí mít určité znalosti a osobní vyspělost. Je to tedy metoda používaná spíše u starších žáků druhého stupně základních škol a u středoškoláků. Základem je připravený soubor názorů, které se zaměřují na různé aspekty jednoho zvoleného tématu. Počet připravených názorů musí být stejný jako počet dvojic ve třídě. Všichni žáci si zjistí doma nebo v rámci hodiny co nejvíce informací o daném tématu. Následně veškerá práce probíhá ve dvou soustředěných kruzích sestavených z židlí, kde žáci plní své úkoly v párech obličejí proti sobě. Během

¹⁶ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 80.

¹⁷ ČAPEK, R., pozn. 3, s. 405.

hodiny se žáci několikrát v rámci dvojic vymění, takže vznikají nové a nové páry, které od učitele dostanou kartičky s připravenými názory. Metoda je velmi časově náročná, většinou na ni nestačí jen jedna běžná vyučovací hodina. Obdobnou metodou jsou návštěvníci. Zde se však nemění žáci v rámci dvojic, ale v rámci skupin o čtyřech až šesti členech. Není tedy potřeba, aby učitel složení skupin určoval a jednotlivým žákům přiděloval role.¹⁸

1.3.7 Redakce produktu

V rámci metody redakce produktu se u žáků rozvíjí mimo jiné čtenářská gramotnost, především čtení s porozuměním. Po rozdělení žáků do skupin pracuje každá z nich na svém úkolu, na jehož řešení mají předem stanovený časový limit. Svou práci skupiny zaznamenávají na arch papíru, který po určitém čase posunou do další skupiny po směru hodinových ručiček. Následně skupiny hodnotí práci druhého týmu a doplňují své návrhy, které by řešení mohly vylepšit. Po té, co se všem skupinám vrátí jejich práce, prezentují ji i se vším hodnocením a všemi poznámkami, které jim tam připsal druhý tým. Obdobnou metodou je metoda rotace produktu, při níž je vhodné využívat tzv. INSERT značky.¹⁹

1.3.8 Akvárium

Akvárium patří k relativně náročným metodám. Vyžaduje schopnost pracovat formou diskuse, aktivně pozorovat a zaznamenávat výsledky pozorování. Metoda je vhodná tehdy, mají-li žáci pochopit dané téma a souvislosti s dalšími poznatky. Cílem akvária může být také rozvoj komunikace, a to jak verbální, tak neverbální. Základem akvária je diskuse, které se účastní zhruba polovina žáků z celé třídy. Ostatní žáci jsou pozorovatelé a zároveň hodnotitelé, jejichž úkolem je pozorovat a hodnotit diskutující spolužáky. Žáci se učí správně diskutovat, argumentovat a reagovat na názory druhých. Učí se naslouchat druhým, aktivně pozorovat a své pozorování vyhodnotit a následně shrnout. Jednu z nejdůležitějších rolí má při této metodě sám učitel, který musí zvládnout moderování, tedy vhodně vstupovat do diskuse a ovlivňovat její úroveň, délku a formu.²⁰

¹⁸ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 87, 88.

¹⁹ ČAPEK, R., pozn. 3, s. 407, 408.

²⁰ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 109.

1.4 Pracovní skupiny

1.4.1 Rozdělení žáků do skupin

Jedním z nejdůležitějších aspektů pro dobré fungování skupinové práce je samotné sestavení skupin. Vedou se neustálé diskuse o tom, podle jakých měřítek by měly být skupiny utvářeny. Nejčastějším hlediskem pro sestavení pracovní skupiny bývá otázka výkonnosti jednotlivých žáků. Pedagog může vytvořit skupiny výkonnostně vyrovnané nebo naopak výkonnostně různorodé. Skupiny, které jsou složeny z žáků s relativně stejnou úrovní vědomostí a intelektových dovedností, nazýváme skupinami homogenními. Naopak v heterogenních skupinách jsou žáci s rozdílnými školními výsledky. Pozitivní stránkou těchto různorodých skupin je intenzivní vzájemná pomoc a vysvětlování řešeného problému nebo probíraného učiva. Problém může nastat ve chvíli, kdy se veškeré práce chopí ten nejschopnější žák, a ostatní budou jen přihlížet. Skupiny homogenní skýtají výhodu v možnosti zadat jim přiměřeně obtížný úkol tak, aby se všichni žáci rozvíjeli a zažívali úspěch v podobě zdárně vyřešených povinností.²¹

Rozdělení žáků do skupin podle jejich školního prospěchu je podmíněno zásahem učitele. Pedagog má ale ještě možnost dát žákům dostatek prostoru k tomu, aby se rozdělili do skupin dle vlastní volby. V takovém případě se žáci s největší pravděpodobností rozdělí podle vzájemných sympatií. V této metodě rozdělování lze vidět výhodu v tom, že se žáci ve skupinách nebudou před sebou příliš ostýchat, jelikož se mezi sebou budou znát a budou vědět, co od sebe mohou očekávat. Je to velmi efektivní v případech, kdy je na skupinovou práci nedostatek času. „Svobodné“ rozdělování žáků však skýtá více negativních rysů než těch pozitivních. Pokud si žáci vytváří při všech skupinových pracích týmy sami, přispívá to k vytváření uzavřených skupin, které spolu velmi zřídka komunikují v rámci veškerého školního života. Bývá tím ohroženo třídní klima a tím i partnerské vazby mezi žáky. V případě, že pedagog nepodlehne naléhání žáků vytvořit si skupiny se svými oblíbenými spolužáky, pomůže tím mnohem více rozvoji některých klíčových

²¹ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 111.

kompetencí. U žáků se zlepšila schopnost pracovat s různými lidmi ve vhodném pracovním a sociálním prostředí.²²

Otázka utváření pracovních skupin je závislá na cílech a úkolech skupinové práce. Učitel si musí nejdříve stanovit funkci a samotnou podstatu činnosti skupin. Teprve ve chvíli, kdy učitel stanoví obsah a zejména cíl skupinové práce společně s výchovně-vzdělávacím cílem, může začít přemýšlet o způsobu stanovení jednotlivých pracovních skupin. Na základě toho se rozhodne, zda žákům v utváření týmů ponechá volnou ruku, nebo zda týmy sestaví podle jistého hlediska. Zvláště u tříd, které se skupinovou výukou začínají, je jistá manipulace se skupinou nutná. Žáci by si měli projít různě sestavenými skupinami, aby nabyli co nejvíce rozličných zkušeností. Je též příhodné o sestavování skupin s žáky diskutovat a zvážit společně s nimi klady a zápory jednotlivých řešení.²³

Stejně jako u způsobu sestavování skupin, také u určování velikosti skupin záleží na samotném úkolu a cílech skupinové práce. Avšak zapomínat nelze ani na důležitost míry zkušeností žáků a učitele se skupinovou výukou. Obecně je považováno za nejvhodnější vytvářet malé skupinky o třech až pěti členech. U početnějších skupin je mnohem větší riziko, že se někteří z žáků nebudou práce účastnit a ke kooperaci dojde jen mezi některými členy.²⁴

1.4.1.1 Vybrané způsoby rozdělování žáků do skupin

U samotných žáků je nejoblíbenější metoda rozdělování do skupin ta, která je založena na principu kamarádství. Pokud se učitel rozhodne nechat rozdělení na žácích, měl by alespoň pevně stanovit počet členů jednotlivých skupin. Zároveň by měl učitel počítat s tím, že tento způsob utváření skupin může být velkou překážkou, a to zejména v případě, jestliže chce působit na změnu postojů žáků. Tato metoda tak často nekoresponduje s výchovně-vzdělávacími cíli, které si pedagog stanoví.²⁵

Rozdělit žáky do skupin může pedagog také na základě náhody. Lze žáky rozpočítat podle stanoveného počtu skupin. Každému tak bude přiděleno jedno číslo a žáci se stejnými čísly vytvoří skupinu. K náhodnému rozdělení mohou pomoci i barvené kartičky, které si žáci losují, bonbony s různými příchutěmi apod. Méně praktické je

²² KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 78.

²³ ČAPEK, R., pozn. 3, s. 414.

²⁴ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 79.

²⁵ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 54, 55.

vytváření skupin podle barvy oblečení nebo třeba podle měsíců narození. Může se stát, že se vytvoří zcela početně nerovnoměrně skupiny. Skupiny sestavené takto na principu náhody mohou na začátku působit rozpačitě a neefektivně, avšak důležitějším aspektem je, že se tímto způsobem vytvářejí neustále pozměněné týmy, což přispívá ke zlepšování třídního klimatu. Pedagog těmito metodami mimo jiné ušetří čas, protože se jedná o rychlé a jednoduché způsoby utváření pracovních skupin.²⁶

Učitel se může rozhodnout i pro postup, jenž umožňuje, aby každá skupina postupovala svým vlastním tempem. V takové situaci jsou členové skupin vybírání podle jejich školních výsledků a zkušeností. Jedná se o velmi málo používanou metodu, a to z důvodu její náročnosti pro přípravu učitele, ale též z důvodu náročnosti časové. Navíc je zde větší riziko vyvolání rivality a nepřátelství mezi jednotlivými týmy.²⁷

Zabraňovat žákům v zaujatosti a umožňovat, aby se učili jeden od druhého, pomáhá utváření různorodých skupin, mezi jejichž členy panují rozdíly např. ve věku, pohlaví, povaze, znalostech apod. Učitel takto může žáky záměrně promíchat, avšak musí opět počítat s větší náročností na přípravu, jako tomu je u rozdělování na základě školních výsledků. Metoda je praktická zejména pro utváření názorů a postojů žáků.²⁸

K nejčastěji využívaným metodám rozdělování žáků do skupin je výběr podle zasedacího pořádku. Dvojice žáků se otočí v lavici dozadu ke svým spolužákům a tím vznikne pracovní skupina. Je to velmi rychlý způsob, který nevyžaduje žádnou přípravu.²⁹

1.4.2 Role žáků ve skupině

Nezbytným činitelem pro kvalitní práci ve skupinách je určování rolí jednotlivých členů, přičemž by se měly tyto role pravidelně obměňovat tak, aby si je každý žák mohl všechny vyzkoušet. Určování rolí je důležité především v těch třídách, kde nemají žáci se skupinovou prací příliš zkušeností a nejsou na tuto metodu zvyklí. Tím, že učitel určí skupinové role, dosáhne intenzivnějšího zapojení každého člena skupiny do práce. Může tak z velké části předejít situaci, kdy většina žáků bude jen pasivně přihlížet a do práce se zapojí minimálně, ne-li vůbec. Často dochází

²⁶ ČAPEK, R., pozn. 3, s. 414.

²⁷ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 78.

²⁸ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 55.

²⁹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 2, s. 187.

k tomu, že žák dělá ve skupině pouze to, co ho baví a co nejlépe ovládá. V takovém případě žákovi nepřináší práce ve skupině žádné nové podněty k učení. Právě podněty pro další učení přináší převzetí různých rolí. Žáci se tím mohou učit dané role analyzovat a přemýšlet nad jejich produktivitou.³⁰

Mezi typické skupinové role patří vedoucí týmu, na němž spočívá velká zodpovědnost. Většinou má na starosti organizaci práce celé skupiny, snaží se korigovat pracovní tempo jednotlivých členů a někdy dokonce uděluje role ostatním kolegům ve skupině. Vůdce skupiny by neměl být dosazován, především ne pedagogem. Snadno může totiž dojít k tomu, že se ostatní žáci budou cítit za svou práci méně odpovědní. Další běžnou rolí je mluvčí skupiny nebo zapisovatel. Tento žák by měl vést záznamy práce celé skupiny a nakonec sepsat shrnující výstup práce a následně jej prezentovat ostatním skupinám. Tuto roli je možné rozdělit mezi dva žáky. Záleží to především na velikosti skupin. K méně častým rolím patří např. časoměřič, který usměrňuje práci skupiny tak, aby vše stihla v předem stanoveném limitu, a pozorovatel, jenž sleduje, hodnotí a zaznamenává činnost jednotlivých členů týmu. Podle uvážení může učitel určit i další role. Žák může být pracovníkem s informacemi nebo třeba výtvarníkem.³¹

Při určování rolí jednotlivým žákům musí být učitel obezřetný a zvažovat vyspělost žáků i náročnost probíraného tématu. Právě podle míry vyspělosti žáků a náročnosti tématu by se měl učitel rozhodnout, jaké role žákům přidělí. Je velmi důležité brát v úvahu jejich sociální a komunikativní dovednosti. Ostýchavému žákovi by pedagog neměl hned na začátku přidělovat roli mluvčího či vedoucího skupiny, ale naopak by mu měl nejdříve opakovaně umožnit být v roli méně náročné, např. v roli pozorovatele. Pedagog musí být tedy při zadávání rolí velmi citlivý a uvážlivý, jelikož jedním ze základních cílů skupinové výuky je zvyšování sebevědomí žáků, nikoli jeho podryvání.³²

1.4.3 Problematika začlenění žáků do skupinové práce

Skupinová práce sama o sobě svým charakterem podporuje zájem a zaujetí žáků pro výuku. Při skupinové práci se aktivně do výuky zapojuje většinou 80 – 90 % žáků a jen malé množství se výuky zúčastňuje pasivně a práci ostatních jen přihlíží. To je znatelný rozdíl oproti výuce frontální, kde je poměr aktivních a pasivních žáků zcela

³⁰ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 2, s. 188.

³¹ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 56.

³² SITNÁ, D., pozn. 5, s. 56, 57.

opačný. Přesto je vždy nutné počítat s tím, že se do skupinové práce nezapojí zcela všichni a učitel by měl vědět, jak na tuto situaci reagovat a snažit se pasivní žáky aktivizovat. Zároveň je třeba mít na paměti, že obtížně zapojitelní žáci nejsou jen ti líní, ale v mnoha případech jde o žáky pomalejší, ostýchavější, nebo naopak o žáky velice nadané, rychlé. Práce ve skupinách může být komplikována také žáky, kteří jsou oproti ostatním dominantní a je pro ně obtížně tolerovat své spolužáky. Dosáhnout toho, aby byly skupiny ve své práci efektivní a dosahovaly dobrých výsledků, je velmi obtížně. Existuje mnoho proměnných, které mají na pozitivní sladění jednotlivých členů skupin vliv. Učitel pro řešení takto komplikovaných situací musí zvažovat, jaké jsou ve třídě vztahy mezi žáky, jaké je celkové třídní klima, ale např. také to, jaké téma se zrovna probírá.³³

Pedagog ve většině případů pozná, zda ve skupině pracují všichni žáci. Lze to usoudit z toho, co žáci říkají, jakým tónem, ale třeba také z neverbální komunikace. Aktivní zapojení žáků do výuky je komplexní problém a nelze ho tak zcela vyřešit změnou formy vyučování. Každý žák je jiný a každému vyhovuje jiný styl výuky. Jsou taci, kteří pracují nejraději sami, ať už to vyplývá z jejich osobnosti, či z toho, že pro ně samotné je individuální práce přínosnější, jelikož v ní dosahují lepších výsledků. Je tedy velmi důležité, aby učitel přemýšlel nad tím, jaký způsob práce je pro jednotlivé žáky optimální, a podle toho výuku připravoval. Je nezbytné počítat s určitou nerovnoměrností práce členů ve skupině. Nicméně je nutné hledat takové cesty, které napomůžou co k nejvyrovnanější angažovanosti všech žáků.³⁴

Pro učitele je nesmírně těžké přistoupit k celé problematice takovým způsobem, aby naučil všechny žáky pracovat ve skupině efektivně a zároveň ke všemu přistoupil co nejšetrněji vzhledem k rozdílným osobnostem jednotlivých žáků. K tomu, aby pedagog dokázal citlivě posoudit a následně vhodně reagovat na to, jak daný žák ve skupině pracuje, potřebuje bohaté zkušenosti z praxe. Je zapotřebí naučit se reagovat podle konkrétní situace v hodině a podle vývoje zvážit, zda bude lepší daného žáka a jeho práci pozorovat zpozodálí, nebo mu např. připravit individuální program. Nikdy není v silách pedagoga, aby dosáhl aktivního začlenění všech žáků do skupinové práce. Avšak měl by se o to alespoň pokoušet.³⁵

³³ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 57.

³⁴ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 85 – 87.

³⁵ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 85 – 87.

U ostýchavého žáka je potřeba zjistit, zda se jedná o chování, které si zvolil, nebo je to rys jeho osobnosti. Pro takový typ žáka je lepší, když ho učitel začleňuje do malých pracovních skupin, případně zpočátku jen do párové výuky. Dostane tak více možností zapojit se do práce. Zároveň by měl pedagog přemýšlet i nad tím, kdo ze třídy by mohl vytvořit nejvhodnější podmínky pro to, aby se žák nějakým způsobem zapojil. Vhodným podnětem pro ostýchavého žáka je přidělení takové role, která ho bude nutit k angažovanosti.³⁶

Pro žáky se slabšími schopnostmi je skupinová výuka mnohem přínosnější, než když pouze pasivně poslouchají učitelův výklad a opisovat poznámky. Při skupinové práci jsou více začleněni do učení, a to i přesto, že ke splnění úkolu přispívají menší měrou než ostatní členové. Schopnější žáci často těm slabším vysvětlují to, co nepochopili, a tak si zároveň nové znalosti a dovednosti ujasňují a fixují. Přesto se však mnohdy stává, že má slabší žák ve skupině nevýhodné postavení a jeho příspěvky jsou ostatními odmítány. To pak vede ke ztrátě motivace k jakémukoliv dalšímu úsilí. Učitel by měl proto důkladně zvažovat složení skupin a v případě, že učitel přiděluje jednotlivým členům ve skupině nějaké role, měl by slabému žákovi umožnit opakovaně zastávat roli jednodušší (pozorovatel) a postupně ho zasvěcovat do rolí obtížnějších (vedoucí skupiny). Nebylo by však vhodné, aby žák zůstal u jednodušších rolí napořád. Byl by pak ohrožen jeho další osobnostní rozvoj.³⁷

Pro žáka nadaného připadá v úvahu zadání individuálního náročnějšího úkolu. Pokud je ve třídě nadaných žáků více, lze z nich utvořit jednu celistvou skupinu, nebo je rozdělit do skupin mezi slabší spolužáky. Složitější se zdá být usměrňování dominantního žáka, který netoleruje názory svých spolužáků a snaží se být neustále středem pozornosti. I zde by měl učitel zvážit všechny možné varianty. Lze si s takovým žákem promluvit o samotě a požádat ho o vhodnější vystupování, či ho pověřit složitějším úkolem, u kterého je potřeba větší soustředěnosti. Učitel ho například může požádat o zhodnocení práce všech členů skupiny. Jiným nástrojem usměrňování je průběžné shrnování práce skupiny. Tím by bylo učiteli umožněno korigovat práci všech členů a vést žáky k tomu, aby se vyjadřovali o názorech dominantního spolužáka.³⁸

³⁶ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 89.

³⁷ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 88, 89.

³⁸ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 87 – 89.

Skupina je přirozený sociální útvar. Není možné se tedy zcela vyhnout tomu, aby byly týmy výkonnostně a sociálně rovnoměrné. Vždy budou mít někteří členové dominantnější chování a někteří naopak budou spíše submisivnější. Záleží na charakteristikách osobností jednotlivých žáků a druhu řešeného problému či úkolu. Nicméně je důležité, aby se dané vzorce chování u žáků stále neopakovaly, jelikož by mohlo dojít k omezování pokroku v učení.³⁹

1.5 Role a činnost pedagoga při skupinové práci

Role učitele je při skupinové práci zcela odlišná než při frontální výuce. Během skupinové práce je učitel svým žákům partnerem, konzultantem, průvodcem, jehož úkolem je žáky vést v jejich aktivní práci. Oproti tomu v klasické frontální výuce je pedagog v řídicí funkci, na něj je upínána veškerá pozornost pasivních žáků. Ač se na první pohled může zdát role učitele při skupinové práci žáků méně náročná, není tomu tak. Na tuto formu výuky musí být pedagog velmi důkladně připraven a zohledňovat mnohé proměnné, které při klasické výuce nehrají příliš důležitou roli.⁴⁰

Pedagog musí mít předem stanovený a jasně formulovaný výchovně-vzdělávací cíl vyučovací hodiny. Společně s tím by si měl rozmyslet, jakou klíčovou kompetenci chce u žáků v rámci skupinové výuky primárně rozvíjet. Není vyloučeno, že se rozhodne rozvíjet více klíčových kompetencí. Na základě všech důsledně stanovených cílů pedagog zvolí podobu dalších souvisejících úkonů. Mezi důležité věci, které je zapotřebí si v rámci přípravy ujasnit, je naplánování samotného obsahu učiva a způsobu práce s ním. Někdy je vhodné skupině poskytnout jeden učební materiál, jindy lze naopak vytvořit jakousi informační závislost tím, že se každému členovi skupiny poskytne jiný zdroj informací. Skupina má pak za úkol vytvořit ucelený systém z jednotlivě přidělených částí učiva.⁴¹

Úkolem role učitele je také samozřejmě utvoření jednotlivých skupin, rozhodnutí o jejich složení a počtu členů. Je to opět závislé na předem stanovených cílech celého vyučovacího procesu. V rámci toho je na učiteli, aby odhadl úroveň dovedností, šíři postojů žáků a jejich osobnostní a sociální schopnosti. Ještě než se ve třídě vůbec začne se skupinovou výukou, je příhodné žáky seznámit s jejím charakterem

³⁹ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 87.

⁴⁰ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 52, 53.

⁴¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 2, s. 187, 188.

a určit si společně s nimi pravidla jejího fungování. Jen tak se může dosáhnout efektivnosti skupinové práce. K těmto organizačním záležitostem, jež by měl učitel vykonat, patří i uspořádání místnosti, ve které se bude skupinová výuka odehrávat, a jasné vysvětlení úkolů a cílů žákům. Aby žáci porozuměli tomu, co mají dělat, je nezbytné definovat důležité pojmy a zřetelně formulovat cíle vyučování. Probírané učivo se žákům musí dát do souvislosti s tím, co už se naučili dříve, a s tím, co si mají osvojit během následující skupinové práce. Zabrání se tak kusému získávání informací, které si žáci nedokážou propojit s předchozím učivem.⁴²

Před zahájením skupinové práce učitel přidělí role jednotlivým členům týmů. Není to nutnost, ale pro lepší efektivitu práce skupin a aktivní začlenění co největšího počtu žáků, je to výhodné. Mnozí učitelé, kteří se rozhodnou pro využití skupinové práce ve výuce, se dopouštějí chyby spočívající v příliš velké vlastní pasivitě. Není výjimečné, že si učitelé berou do hodiny svou práci, např. písemky na opravování, a během skupinové práce si žáků vůbec nevšímají. Správně by měl pedagog jednotlivé skupiny obcházet, pozorovat činnost žáků a případně asistovat při plnění úkolů. Právě sledování skupin je převažující činností učitele při skupinové výuce. K pozorování si lze vytvořit jakýsi arch s několika položkami, který může učitel použít při každé další skupinové práci a sledovat tak vývoj činností a schopností jednotlivých žáků. Při obcházení skupin je důležité průběžně kontrolovat výsledky práce a v případě potřeby žákům ujasňovat úkoly, zpřesňovat pojmy apod. Mělo by se jednat spíše o rady v oblasti možností efektivnějšího způsobu práce a ovlivňování spolupráce mezi členy tak, aby se mezi nimi zlepšovala vzájemná kooperace.⁴³

Na počátku činnosti skupin, tedy před samotným zahájením práce, je zcela zásadní stanovit kritéria úspěchu a způsob hodnocení. To je také nutné po skončení práce dodržet a neodchylovat se od předem stanovených pravidel. Stejně jako se předem určují způsoby hodnocení, musí se žákům představit i forma prezentace výsledků, která od nich bude po dokončení činnosti vyžadována. Většinou výsledky skupiny prezentuje její mluvčí nebo vedoucí, případně skupina jako celek. V samotném závěru učitel uzavře výuku tím, že syntetizuje základní myšlenky výsledků prací a ohodnotí celé skupiny, případně jednotlivce, podle toho, jaká kritéria na začátku vyučování stanovil.⁴⁴

⁴² VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 2, s. 188.

⁴³ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 2, s. 188, 189.

⁴⁴ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 2, s. 189.

1.6 Hodnocení výsledků a průběhu skupinové práce

Důležitou součástí každého vyučovacího procesu je hodnocení. U metod aktivního učení se velice často používá především slovní hodnocení. Obvykle se tedy nehodnotí známkováním, jak to bývá v klasické výuce. Učitel si v rámci skupinové práce zaměřuje na to, co žák umí, nikoli na to, co neumí. Jedním ze specifíků hodnocení skupinové práce je, že se do hodnocení zahrnuje více aspektů, které mají souvislost se získáváním nových vědomostí. Hodnocení tak poskytuje žákům mnohem širší zpětnou vazbu, která vypovídá o jejich úrovni znalostí, zkušeností, dovedností apod.⁴⁵

Způsob hodnocení skupinové práce může být relativně různorodý. Lze hodnotit zápisy celé skupiny, rozebírat jejich klady a případné nedostatky, může se také porovnávat práce a výsledky mezi jednotlivými skupinami a nevylučuje se například ani individuální dílčí hodnocení žáků. Časté bývá sebehodnocení jednotlivců a sebehodnocení celé skupiny prostřednictvím jejích členů, případně jednoho vybraného člena. Typickou metodou hodnocení je hodnocení průběhu a především výstupů samotným učitelem.⁴⁶

K účinným a pro žáky užitečným druhům hodnocení při užití skupinové práce je sebehodnocení. I samotné sebehodnocení může být různě modifikované. Lze ho provádět v ústní i písemné formě, v podobě opakovaného zvažování či podle záznamového archu. Opakované zvažování je pro žáky velmi dobrá reflexe jejich práce ve skupině. Před začátkem činnosti si na papír zaznamenají, co už o právě probíraném tématu ví a jaké jsou jejich názory na dané téma. Po ukončení práce si vezmou onen papír a zaznamenají si, kam se jejich vědomosti a postoje posunuly. Tyto změny pak mohou prezentovat před třídou. K podobnému sebehodnocení může posloužit záznamový arch, který učitel sestaví z různých otázek, jež si zvolí podle toho, jakou oblast práce žáka chce sledovat.⁴⁷

Hodnocení své práce může provést skupina také samostatně, bez učitele. Každý její člen zhodnotí práci svých spolužáků uvnitř skupiny. Tuto formu lze provést i veřejně před třídou, kdy se členové skupiny nahlas vzájemně ohodnotí. Hodnocení jednotlivých členů skupiny může provést pouze jeden z jejích členů, kterému byla přidělena role pozorovatele, jehož hlavním úkolem bylo zaznamenávat si činnost

⁴⁵ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 94, 95.

⁴⁶ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 62, 63.

⁴⁷ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 63.

každého jednotlivce uvnitř skupiny. Tomuto pozorovateli nebo všem žákům, podle toho, jakou formu hodnocení učitel vybere, může být usnadněna práce předem připraveným seznamem oblastí, na které se mají hodnotitelé zaměřit.⁴⁸

Většině učitelů se hodnocení skupinové práce zdá být příliš složité. Při aktivním učení formou spolupráce ve skupinách je totiž potřeba používat jiné způsoby hodnocení, než jsou pedagogové obvykle zvyklí. I někteří samotní žáci a jejich rodiče pokládají hodnocení skupinových prací za zbytečné a málo vypovídající o znalostech dětí. Náš společenský systém je stále přivyklý spíše hodnocení formou známek, přičemž právě číselné hodnoty mají vypovídat o tom, jak je žák připravený. Mezi největší argumenty, kterými učitelé zdůvodňují své výhrady vůči hodnocení skupinových prací, je obtížné zaznamenávání bezprostředního efektu výuky. Dále je velmi obtížné nějakým způsobem měřit osobnostní rozvoj žáků, který by měl být tím hlavním výsledkem práce ve skupinách. S tím úzce souvisí složitost hodnocení jednotlivých členů ve skupině. Každý žák je osobnostně zcela jiný, má různé tempo a k celkovému výsledku práce ve skupině přispívá rozdílným způsobem. Navíc soustavné sledování výkonu každého jednotlivce je pro učitele takřka nemožné. Tyto a jiné argumenty vypovídající o složitosti hodnocení skupinové práce jsou podporovány i některými profesionály, kteří se touto problematikou zabývají. Zároveň uznávají, že je potřeba systém hodnocení práce ve skupinách stále inovovat a propracovávat.⁴⁹

1.7 Skupinová práce jako nástroj pro rozvoj klíčových kompetencí

Aktivní vyučování, konkrétně vyučování formou skupinové práce, je velmi efektivním nástrojem pro rozvoj klíčových kompetencí a jejich následné upevnění. Některé z klíčových kompetencí je možné nabýt pouze při jednání a vzájemném kontaktu s ostatními. Skupinové vyučování přináší žákům prostor k takovým činnostem, které se při klasické frontální výuce obvykle neuplatňují. Žáci si v rámci skupinové výuky budují relativně pozitivní vztah ke vzdělávání, učí se přijímat zodpovědnost za svůj vlastní přínos ve výuce a tím se učí odpovědnému postoji ke své

⁴⁸ SITNÁ, D., pozn. 5, s. 64, 65.

⁴⁹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6. S. 88 – 90.

budoucí profesi. Nejde tedy jen o rozvoj v oblastech znalostí a dovedností, ale též v oblasti morální.⁵⁰

Velmi významný je rozvoj komunikativních dovedností. Žáci se v průběhu práce ve skupině učí souvisle a srozumitelně formulovat své myšlenky, diskutovat, naslouchat druhým, ale také klást otázky a argumentovat. Tím si žáci mezi sebou vzájemně poskytují informace, které společně posuzují a aplikují k řešení problémů. Učí se tak vzájemné týmové spolupráci. Vyučování formou skupinové práce je velmi vhodným prostředkem k posilování sociálních vztahů v dané sociální skupině. Žáci získávají schopnosti adekvátně reagovat na hodnocení své práce a svého vystupování, zároveň se učí přijímat kritiku případně radu od druhých a vyhýbat se jakýmkoli předsudkům. Přátelská atmosféra mezi členy sociální skupiny zlepšuje výsledky, posiluje celý proces učení a zvyšuje motivaci.⁵¹

Klíčovými kompetencí, tedy obecně schopností, jež jsou založené na vědomostech, dovednostech, zkušenostech, hodnotách a postojích, které jedinci umožní úspěšně se začlenit do společnosti a zároveň si uchovat svou nezávislost, je velmi obtížné dosáhnout pouze prostřednictvím klasické výuky. Je proto potřeba vyučovací proces zakládat také na aktivním způsobu výuky, díky němuž učitelé u žáků zajistí rozvoj v oblastech, jako je kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů, občanská nebo komunikativní.⁵²

1.8 Témata pro skupinovou práci v hodinách OV

Skupinová práce má velké množství variant a lze ji použít v různých předmětech. Nejčastěji je však používána v rámci humanitních věd, které se zaměřují na problematiku člověka a jeho života. Přesto není vyloučené využít metodu skupinové práce i v přírodních či technických vědách, například v matematice nebo v biologii.

Občanská výchova je jedním z předmětů, v nichž je skupinová výuka používána vůbec nejčastěji. Je to dáno jejím objektem zkoumání, kterým je samotný člověk a jeho život ve společnosti. Občanská výchova v sobě zahrnuje spoustu diskutabilních témat,

⁵⁰ BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4. S. 37.

⁵¹ BELZ, H., SIEGRIST, M., pozn. 50, s. 39, 40.

⁵² SITNÁ, D., pozn. 5, s. 50.

především témat, která se dotýkají života nás všech. Nelze přímo určit, jaká konkrétní témata jsou pro skupinovou práci nejvhodnější. Skupinovou práci je totiž možné použít v rámci probírání lidských práv, rodinného života, druhů zaměstnání, ale třeba také v hodinách zaměřených na psychologii či historii.

Jednou z nejdůležitějších věcí, kterou musí každý učitel udělat v rámci přípravy na výuku, je určit konkrétní cíle, jichž chce v hodině dosáhnout. Tento krok je důležitý i z hlediska výběru metod výuky. Jestliže se kantor rozhodne, že explicitním cílem výuky má být rozvoj klíčových kompetencí, je nejvhodnější zvolit právě metodu skupinové práce. Skupinová výuka je nejefektivnější metodou, co se týče rozvoje sociální a personální kompetence, kompetence komunikativní, občanské i kompetence k práci a řešení problémů. V klasické frontální výuce se tyto klíčové kompetence u žáků téměř nerozvíjí. Už jen z tohoto důvodu by měl být dáván skupinové práci ve vyučovacích hodinách dostatečný prostor.

Pokud učitel zvolí za hlavní cíl hodiny získání určité teoretické znalosti, většinou je tendence volit klasickou frontální výuku v podobě obyčejného výkladu. Ale i v tomto případě je možné využít skupinovou práci, například v té formě, kdy si žáci ve skupinách dohledávají a zpracovávají dané informace sami. Učitel tak docílí toho, že si žáci teorii zapamatují mnohem lépe, než když jim ji bude předkládat vlastní monologickou přednáškou. Práci ve skupinách je tedy možné zařadit i do výuky zaměřené například na téma státu (státní symboly, definice státu, formy a druhy států, rozdělení moci ve státě), na historii (významné osobnosti, památná místa) či psychické procesy člověka.

Skupinová práce je využitelná jak v humanitních předmětech, tak i v těch technických a přírodovědných, jak v tématech zaměřených spíše na utváření určitých postojů, tak v tématech více teoretických. Vždy záleží především na výchovně-vzdělávacích cílech, kterých má být v dané hodině dosaženo, a následně na výběru konkrétní formy skupinové práce. V zásadě je však nejpříhodnější skupinovou výuku použít tam, kde má být rozvíjena paleta klíčových kompetencí, což lze zkombinovat i s dílčím cílem předat žákům určité teoretické znalosti.

1.9 Klady a zápory skupinové práce

V dnešní společnosti se postupně klade čím dál větší důraz na spolupráci dětí, která se stává podstatným prvkem vyučování. Nicméně přesto na našich školách

stále převládá klasický model výuky, jímž prošla většina současných učitelů, u nichž se zformovalo předávací pojetí výuky. Takové pojetí je založeno na předávání vědomostí učitelem žákům, tedy těm, jež si mají vědomosti osvojit. Tento model již ze svého principu odporuje skupinové práci a dělá z ní něco nadbytečného. Učitel je považován za jakéhosi garanta pravdy, který má předávat znalosti žákům vstupujícím do systému vzdělávání se stejnou úrovní vědomostí. To nahrává tomu, že i dnes ve školách stále přetrvává interakce učitel – žák. A to i přesto, že se mění obsahy i cíle vzdělávání.⁵³

1.9.1 Klady skupinové práce

Skupinové vyučování, forma výuky, kdy je třída rozdělena do několika skupin, se jeví jako vhodný metodický přístup, vychází-li se z poznatku, že člověk je primárně sociální bytost. Člověk je ve svém životě odkázán na různé skupiny, prostřednictvím nichž se mimo jiné začleňuje do společnosti.

Užitím skupinové práce ve výuce se zabrání stereotypu v procesu vyučování. V dnešní době stále nejvíce používaná frontální výuka žáky mnohdy nudí a demotivuje. Pokud učitel do výuky zařadí i skupinovou práci, může tak své žáky aktivizovat a motivovat k dalšímu učení. Při frontálním vyučování je převážná část žáků ve třídě pasivní, což se projevuje i v množství nových informací, které si z hodin odnášejí. Při skupinové práci se však aktivita žáků mnohonásobně zvýší, jelikož si musí informace vyhledávat a zpracovávat sami. Tím si učivo lépe zapamatují. V souvislosti se zvýšenou aktivitou se do práce zapojí více žáků, včetně těch pomalejších. Pomalejší žáci mají problémy při klasické výuce akceptovat učitelovo tempo, musí poslouchat výklad a zároveň si dělat poznámky do sešitu, při tom nemají dostatek času na porozumění látce a utřebením nových informací. Skupinová výuka jim v tomto ohledu poskytuje více času, a tak mají možnost se do výuky zapojit aktivně. Do jisté míry si totiž žáci mohou volit tempo své práce. Aktivitě jinak většinou pasivních žáků nahrává i skutečnost, že skupinová výuka vytváří pro člověka přirozenější prostředí. Pro žáka je proto mnohem snazší vyjadřovat své názory, argumenty a také emoce. Často i ti nejostýchavější žáci ztrácejí své zábrany a četnost jejich příspěvků ve výuce vzrůstá.⁵⁴

Jednotliví členové skupin působí na své spolužáky jako prostředek motivace. Stávají se lidmi, kteří jeví zájem o chování druhého, o jeho reakce a projevy. Tím se mimo jiné zvyšuje sebevědomí žáků, u kterých se rozvíjí schopnost prosadit sílu

⁵³ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 24, 25.

⁵⁴ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 18, 19.

vlastního já, prosadit vlastní názory. Prostřednictvím práce ve skupině, při které nastávají stále nové situace, se žák učí poznávat sám sebe, své pocity, schopnosti a reakce. Díky měnícím se konstelacím v rámci skupiny se musí žák přizpůsobovat a tím se učí mnoha různým rolím, které si postupně uvědomuje. Vytváří si svůj repertoár postojů, představ a způsobů chování.⁵⁵

Za jednu z největších výhod skupinové výuky je považována možnost učit se komunikativním dovednostem. Žáci rozvíjejí schopnosti přijímat jiné názory, přijímat kritiku od druhých, ale také obhájit svůj názor, argumentovat a naslouchat. Jedná se o schopnosti, které jsou pro úspěšnost v dnešní společnosti velmi důležité, ne-li nezbytné. Právě tyto dovednosti, které mohou žákům pomoci dosáhnout úspěchu, se v rámci školního vyučování rozvíjejí nejlépe v intenzivních interakcích, jež vznikají při skupinových pracích. Během klasické frontální výuky probíhá interakce pouze mezi učitelem a celkem třídou. Jen malá část žáků se při vyučování dostane ke slovu, navíc se většinou jedná jen o krátkou odpověď nebo dotaz, protože na intenzivnější komunikaci nezbyvá v hodinách prostor. Žáci se tak spíše učí nekriticky poslouchat učitelův výklad.⁵⁶

Jedním z hlavních úkolů každé skupiny, která má dosáhnout stanoveného cíle, je rozvržení práce mezi jednotlivé členy. Žáci jsou nuceni uvnitř své skupiny zorganizovat si práci takovým způsobem, aby v pevně stanoveném čase dosáhli co nejlepšího výsledku. Musí si rozdělit úkoly, posoudit své schopnosti a vybrat vhodné metody vedoucí ke splnění cíle. Jsou to úkony, které žáky připravují na budoucí profesní život a učí je to zároveň samostatnosti. Uvědomí si, že ne vždy nad nimi bude někdo stát a dávat jim pokyny k tomu, co a jak mají dělat. V rámci skupinové výuky se žáci nerozvíjí pouze v týmové spolupráci, ale také v samostatném rozhodování a odpovědnosti za učení a výsledky.⁵⁷

Kladnou stránku využití skupinové práce v hodinách představuje pro učitele čas, který v klasické výuce obvykle věnuje monologickému výkladu látky. Při skupinové výuce pracují žáci v rámci svých týmů převážně samostatně bez větších zásahů pedagoga. Učitel má tak dostatek času na to, aby se mohl věnovat přípravě dalších činností. Nicméně by učitel neměl zapomínat na svou roli při skupinové

⁵⁵ BELZ, H., SIEGRIST, M., pozn. 50, s. 39.

⁵⁶ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 19.

⁵⁷ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 19.

výuce, která od něj vyžaduje pozornost zaměřenou na práci jednotlivých skupin. Právě relativně volný čas dává pedagogovi prostor k tomu, aby se mohl věnovat slabší skupině, která si neví se zadaným úkolem rady, případně může pomáhat jedincům, kteří mají problémy se začleněním a spoluprací se svými spolužáky.⁵⁸

Jak již bylo výše zmíněno, skupinová výuka zabraňuje stereotypu klasického vyučování. Díky tomu, že se žáci mohou učit novým dovednostem a informacím uvnitř skupiny se svými spolužáky, roste jejich zájem o řešení zadaných úkolů. Učení se pro žáky stává atraktivnějším, což napomáhá k vyšší frekvenci úspěšné činnosti a prohlubuje se efekt samotného vyučovacího procesu.⁵⁹

1.9.2 Zápory skupinové práce

Kladů skupinové práce je relativně velké množství, avšak i tato forma výuky má své stinné stránky, které mnohé učitele odrazují od jejího zařazování do vyučovacích hodin. Žádná z vyučovacích forem není absolutně ideální, každá obsahuje určitá negativa, se kterými je nutné počítat.

Velkým úskalím skupinové výuky je nepochybně hodnocení. V dnešních školách stále převládá hodnocení formou známek, které jsou statickým označením, a tudíž neukazují perspektivu. Hodnotí se jimi zpravidla vědomosti žáka, tedy kognitivní oblast. Skupinová výuka je však zaměřena z větší části na rozvoj sociální oblasti, a ta se dá jen velmi těžko hodnotit prostřednictvím známky. Je tedy vhodnější při použití skupinové výuky využívat hodnocení slovní. Slovní hodnocení je ale pro učitele velmi pracné a časově náročné. Navíc při tom hrozí, že učitel začne používat klišé, nebo že se dopustí hodnocení osobnosti žáka. Slovní hodnocení může být funkční, může být kvalitní zpětnou vazbou, kterou žáci při své činnosti a úsilí potřebují. Nicméně i takový způsob hodnocení má svá rizika, včetně náročnosti pro učitele.⁶⁰

Nejen hodnocení žáků ve výuce, při níž se k procesu učení využije skupinové práce, je náročné. Náročnost této formy výuky tkví i v její samotné přípravě. Při ní musí brát pedagog v potaz úroveň vědomostí, dovedností, schopností, ale i zájmů jednotlivých žáků ve třídě. Spolu s tím je nutné velmi důkladně promyslet výchovně-vzdělávací cíl skupinové práce a následně zvolit velikost a počet jednotlivých skupin. Pokud učitel v dané třídě se skupinovou výukou teprve začíná, měl by žákům přidělit

⁵⁸ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 20.

⁵⁹ BELZ, H., SIEGRIST, M., pozn. 50, s. 39, 40.

⁶⁰ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 20, 21.

také role, a to na základě jejich dosavadních sociálních schopností a dovedností. K této přípravě patří i uspořádání prostoru, kde se má vyučování odehrávat, neboť ve školách stále převládají učebny pro klasickou frontální výuku.⁶¹

Zejména u nižších ročníků se často stává, že si žáci neumí sami organizovat práci ve skupině. Pokud jim za takové situace učitel nepomůže, je velmi pravděpodobné, že se předem stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle nedosáhne. Mnohdy se tak dává žákům příležitost, aby odbíhali od zadaného úkolu, a postupně se vytvářela atmosféra chaosu. Nevědí-li žáci, co mají se zadaným úkolem dělat, jak mají postupovat, začnou se věnovat jiným záležitostem, které obvykle nemají s vyučovanou problematikou nic společného. S tím souvisí i přílišná hlučnost skupin.⁶²

Žáci, kteří ve výuce nějakým způsobem vyrušují, jsou v každé třídě. Zvláště v průběhu skupinové práce není možné dosáhnout ve třídě takového ticha, jako je tomu při výuce frontální. Členové uvnitř skupin potřebují mezi sebou komunikovat a to se bez jistého hluku neobejde. Přesto by měla být stanovena určitá mez a pravidla, žáci by se mezi sebou neměli překřikovat. V některých případech je pedagog vyučující skupinovou formou pokládán za neschopného a je vnímán jako ten, kdo nemá u žáků autoritu a nezvládá kázeň ve třídách, a to právě kvůli zvýšenému hluku při skupinové práci. Pedagogy tedy od užití skupinové práce neodrazuje jen její náročnost, ale také nepříjemné komentáře od kolegů. Nicméně ve třídách, kde se skupinová výuka využívá pravidelně, se žáci naučí pracovat bez nadbytečného hluku.⁶³

Skupinová výuka je poměrně časově náročná a vzhledem k tomu, že obvykle není primárně zaměřena na kognitivní oblast, neprobere se příliš učiva. To je v dnešním stále přetrvávajícím tlaku na množství probírané látky dosti velké úskalí. Učitel se musí snažit vybavit žáky dovednostmi užitečnými a nezbytnými pro jejich budoucí život a zároveň mít stále na paměti to, že žáky čekají zkoušky, jež jsou založené na faktech a se skupinovým způsobem výuky se vylučují.⁶⁴

Rizikem skupinové výuky je také pasivita některých žáků. Skupinová práce sama o sobě motivuje žáky k aktivnímu přístupu k učení, nicméně nelze zaručit, aby pracovali všichni členové uvnitř skupiny rovnoměrně. Je obvyklé, že se ve skupině objeví žáci, kteří se spoléhají na práci svých aktivnějších spolužáků. Pasivita uvnitř

⁶¹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., pozn. 49, s. 88, 89.

⁶² KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 20, 21

⁶³ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 93.

⁶⁴ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 20, 21.

skupiny může mít hned několik příčin. Může se jednat o ostýchavého jedince, který se velmi těžce začleňuje do náhodně vytvořené skupiny a obává se dávat své názory najevo. Je též možné, že jde o žáka líného, jenž využívá schopností svých kolegů. Je na učiteli, aby příčinu pasivity žáků odhalil a následně se ji pokusil vyřešit. K tomu je však potřeba množství času, trpělivosti a také praxe.⁶⁵

Tato kapitola pojednávající o kladech a záporech skupinové práce ve vyučovacích hodinách bude v následující druhé a zároveň praktické části této práce ověřována vlastní výukou. V závěrečné části pak budou všechna zjištění a zkušenosti shrnuta, přičemž bude porovnána teorie s praxí.

⁶⁵ KASÍKOVÁ, H., pozn. 1, s. 20.

2 Aplikace skupinové práce v hodinách OV

2.1 Použitá témata

Pro účely této práce byla v hodinách použita taková témata, která korespondovala se školním vzdělávacím plánem dané školy. Jelikož nebylo žádoucí nabourávat posloupnost učiva v daných třídách, byla skupinová práce využita v rámci témat, jež se zrovna v onom období probírala. Výběr témat tedy nebyl libovolný, což více odpovídá realitě, ve které si pedagog také nemůže určovat, jaké učivo by se mu zrovna hodilo nejvíce. Skupinová výuka byla naopak přizpůsobována daným tematickým celkům a aplikována v hodinách s rozličným obsahem učiva.

V šestém ročníku, resp. v primě osmiletého gymnázia bylo použito téma – spravedlnost, zajímavá a památná místa, nejstarší formy náboženství. Poslední z témat bylo nejnáročnější, co se týče času, jelikož zabralo tři vyučovací hodiny. Jeho největším pozitivem však bylo mezipředmětové propojení. Slučovalo učivo občanské výchovy a dějepisu, konkrétně látku zaměřenou na náboženství a vznik a vývoj člověka. Velmi podobným tématem vzhledem k formě obsahu, byla zajímavá a památná místa. Obě témata jsou totiž založena spíše na teorii, nejde v nich o prožitek nebo zkušenost. Pravým opakem je téma spravedlnost, u něhož je obtížné předat žákům nějaké teoretické znalosti. Žáci si z něj mají odnést především určité schopnosti, dovednosti a postoje, případně uvědomění si jisté problematiky.

Zatímco v primě se probírala různá témata, v sekundě se velká část hodin zabývala státem a jeho fungováním. Skupinová práce byla tedy zařazena do vyučovacích hodin zaměřených na volby, občanskou angažovanost jako hodnotu a na dělení moci ve státě. První dvě témata jsou hlavně o pochopení principu, v tomto případě principu fungování voleb a důležitosti participace člověka na věcech veřejných. Není zde primárním cílem reprodukovat žákům teoretické poznatky, ale naopak jim předat občanské a demokratické hodnoty, ukázat jim jejich důležitost a nesamozřejmost. Právě k tomu je velmi příhodná skupinová práce, jež je v tomto ohledu pro žáky větším přínosem, než klasický frontální výklad. Látka o rozdělení státní moci je už spíše o teoretických znalostech, a tak skupinová výuka aplikovaná na toto téma měla za cíl samostatné zpracování informací a následnou prezentaci nově nabytých vědomostí.

Základní práva a svobody bylo jedním ze tří použitých témat v tercii. Obsah tohoto učiva se přímo nabízí k použití pro skupinovou práci ve výuce. Žáci si prostřednictvím ní uvědomí, jak funguje společnost a co je zapotřebí, aby vůbec mohla

fungovat. Největší podíl učiva v onom ročníku se zabývá ekonomikou. A i na taková témata, jako je podnikání nebo racionální chování a tržní systém, lze aplikovat skupinovou práci. Ač se na první pohled může zdát, že jde o učivo, u něhož jde především o teoretické znalosti, není tomu tak. Žáci by měli především pochopit, jak funguje tržní systém a na čem je založené podnikání, a prakticky si třeba prostřednictvím skupinové práce fungování trhu a podnikání vyzkoušet a dobrat se tak k vlastním poznatkům. Jen stěží může pedagog pomocí výkladu vysvětlovat, jakým způsobem funguje podnikání či trh. Samozřejmě to lze, ale je k tomu zapotřebí obrovská míra abstrakce, zatímco při skupinové výuce mohou žáci pracovat s konkrétními situacemi, na jejichž základě pak pochopí obecné principy.

Velmi vhodná témata pro skupinovou práci byla v kvartě. Zejména reklama a kvaziargumentace jsou učivem, jež si musí žáci tzv. osahat. U reklamy lze žákům vysvětlit její účel, ale jakým způsobem na člověka opravdu působí, musí prožít sami. To stejné se dá říci o kvaziargumentaci. Obecně vše, co je spojené s komunikací, by si měli žáci vyzkoušet, nelze to postavit jen na teorii. U argumentačních klamů je praxe obzvláště důležitá. Žáci se díky ní naučí řečnické triky rozeznávat a dávat si tak pozor na pravdivost předkládaných informací. Podobné je to s praxí v rámci hodiny zaměřené na reklamu. Když si žáci vyzkouší reklamu analyzovat, je pak velká šance, že se na všechny reklamy budou dívat s jistou kritičností. Onu praktickou část hodin lze jen těžko realizovat jiným způsobem než v rámci skupinové práce. Třetím tématem v daném ročníku byla globalizace. Jedná se o jedno z vůbec nejaktuálnějších témat, které vyžaduje dostatek prostoru, jelikož jeho záběr je opravdu veliký. Jedním z cílů výuky na dané téma je, aby si žáci uvědomili, s jakými globálními problémy se dnešní svět potýká. K tomu je opět žádoucí využít skupinovou práci, při níž budou žáci přemýšlet nad konkrétními problémy a jež jim umožní si všechno prožít, nejlépe v pozadí emocí, které napomáhají k upevnění poznatků a zkušeností.

Vzhledem k tomu, že nebyla témata vybírána podle toho, zda se hodí pro využití skupinové práce či nikoli, ale naopak skupinová práce byla uzpůsobována rozličným tématům, lze konstatovat, že skupinovou práci je možné aplikovat v podstatě na jakékoli téma. Ať se jedná o téma více teoretické, nebo naopak více praktické, může pro jeho výuku pedagog zvolit nějakou formu skupinové práce. Nejdůležitější a vlastně nezbytné pro použití skupinové práce v rámci jakéhokoli tématu, je určení jejího cíle. Hlavním cílem skupinové práce může být nabytí teoretických poznatků nebo získání

jistých dovedností, schopností či postojů. Právě podle cíle se pak pedagog rozhodne pro určitou formu skupinové práce a zároveň pro výstup z ní plynoucí.

2.2 Charakteristika tříd

2.2.1 Prima 1.A

Velmi početná třída o 32 žácích. Obecně třídy osmiletého gymnázia bývají příliš početné. Tato třída je navíc specifická v tom, že je v ní pouze šest chlapců. Třída jako celek se v průběhu mé praxe na nové prostředí ještě neadaptovala. Pro žáky to byl první rok na gymnáziu. Navíc se mezi sebou ještě příliš neznali. Možná i to se promítlo do chování třídy. Nemusela jsem v ní řešit v podstatě žádný kázeňský problém. Zajímavé bylo pozorovat velké vědomostní rozdíly mezi jednotlivými žáky, přestože třída je výběrová. Výhodou v této třídě byla obrovská aktivita žáků. Nahoře byl neustále les rukou hlásící se o slovo.

2.2.2 Sekunda 2.A

Třída o 32 žácích. Jako každá třída osmiletého gymnázia, i tato je velmi početná, přesto se v ní učilo dobře. Může se zdát, že ve třídách, kde je více jak 25 žáků, se dá výuka organizovat pouze formou výkladu. Tak to ale není. Záleží na charakteru třídy. V této třídě jsem se setkala s tím, že žáci byli vděční za každou hodinu, ve které nemusejí pouze poslouchat výklad učitele. Navíc žáci byli aktivní, spolupracovali a ochotně odpovídali na otázky. Možná tam existovala viditelnější rivalita zejména mezi dívkami, které se předháněly v tom, která toho umí víc. Na jednu stranu jde o pozitivní jev v tom, že funguje jako motivační činitel. Na druhou stranu to může nenarušovat kompatibilitu třídy.

2.2.3 Tercie 3.A

Tercie je nejpočetnější třída, ve které jsem měla možnost učit. 34 žáků v jedné třídě je opravdu příliš. Je to dosavadním systémem financování škol, kdy školy dostávají peníze podle počtu žáků. Učit v takové třídě není jednoduché, zvláště když se jedná o velmi divokou třídu, kterou stěží zvládne zkušený kantor. V každé hodině jsem se setkávala s nevhodnými poznámkami a vyrušováním.

2.2.4 Kvarta 4.A

Třída o 28 žácích. V této třídě žáci nebyli zdaleka tak aktivní jako v sekundě nebo v tercii. Našlo se jen pár jedinců, kteří v hodinách aktivně spolupracovali. Většinou se jednalo o chlapce. Dívky tvořily tu pasivnější částí. Vědomostně na tom byla třída výborně. Žáci jsou v ní opravdu šikovní. Horší to bylo s kázní. Chlapci většinou vyrušovali, čímž na sebe chtěli strhnout pozornost. U některých dívek se však jednalo o arogantní chování a rezignaci na práci v hodině.

2.3 Přípravy na výuku

2.3.1 Prima 1.A

1. Spravedlnost

Datum: 24. 2. 2017

Třída: prima 1.A

Vyučovací hodina: třetí (9.55 – 10.40)

Téma hodiny: spravedlnost

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (vysvětlování, výklad), práce s textovým a obrazovým materiálem

Tematické zařazení učiva: zásady lidského soužití, lidská setkání – rovnost a nerovnost, solidarita, vztahy mezi lidmi

Předchozí učivo: komunikace

Následující učivo: pomoc lidem v nouzi

Cíle hodiny: žák se aktivně zapojuje do spolupráce ve skupině, ví o důležitosti solidarity a spolupráce, rozlišuje negativní a pozitivní diskriminaci, diskutuje o pojmu spravedlnost

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence k řešení problémů

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím modelové situace - motivace (5 - 10 minut):

Představme si houpačku - kládu, která nemá osu otáčení uprostřed, a na ní dva jedince o stejné hmotnosti. Řekněme, že se na takovou houpačku posadí chlapec a

dívka. Dívka je dominantnější a sedne si na tu stranu houpačky, na které nemusí vynaložit žádnou sílu, a chlapec zůstane ve vzduchu. Chlapec se snaží zhoupnout dolů, ale dívka mu to neumožní.

Je to model situace, která může vést ke konfliktu. Příležitosti chlapce a dívky na houpačce jsou nerovné. Nabízí se zde i otázka rovnosti pohlaví. Dívka možná podvádí, porušuje zákon. Nebo naopak užívá nějakou výhodu jí poskytnutou zákonem, která nadměru kompenzuje diskriminaci žen a dívek v minulosti. Je to tedy férová hra? Je rovnoprávnost vždy spravedlivá?

Na houpačce je nakreslen symbol paragrafu. Ten nabízí další hledisko. Kdo vytvořil pravidla hry? Zákony jsou důležité, převádějí lidská práva na práva občanská. Zákony tedy chrání lidská práva v případě jejich porušení. Lidská práva však mohou být porušena nejen občany, ale i samotným nespravedlivě nastaveným zákonem.⁶⁶

2. Aktivita ve skupinách (10 minut):

Žáci se sami rozdělí do skupin nejlépe po 3 – 4 členech. Každá skupina dostane balíček s hracími kartami. Jedná se o karty se státními symboly, které již byly v této třídě probrány. Poslouží tedy mimo jiné také jako opakování odučené látky. Tato skupinová aktivita má především navodit pocit nespravedlnosti, a tak se do některých balíčků přidají karty navíc, u jiných se zase nějaké karty uberou.

Úkolem žáků je správně pospojovat hrací karty v daném časovém limitu. Zároveň si mohou jednotlivé skupiny během práce mezi sebou pomáhat (např. výměnou kartiček). Aby aktivita probíhala efektivněji, lze žákům ve skupinách přidělit role – žák, který bude vykonávat úkol, žák, který bude zabraňovat konfliktům (soudce), žák zodpovědný za zdroje a čas a vyjednávač.

3. Zhodnocení aktivity na základě otázek – reflexe (10 minut):

- *Jaký jste měli pocit, když jste zjistili, že skupiny mají odlišné materiály?*
- *Jaký byste měli pocit, kdybyste patřili do jiné skupiny?*
- *Jaký jste měli pocit z toho, že patříte do skupiny, která má kartiček málo/příliš?*
- *Jaký typ chování pomohl/zabránil úspěchu skupiny?*
- *Měla role soudce pro skupinu nějaký význam?*

⁶⁶ RÖHLICHOVÁ, M. Aby spravedlnost fungovala. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 16. 11. 2012 [vid. 11. 4. 2017]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16581/aby-spravedlnost-fungovala.html/>

- *Jaká pravidla jste během aktivity dodržovali?*⁶⁷

4. Shrnutí (10 minut):

Společně se žáky se sepíší příklady pozitivní a negativní diskriminace, které se objevily ve skupinové aktivitě. Označí se spravedlivé a nespravedlivé situace. Zároveň se žáci zamyslí, zda je možné považovat jakoukoli situaci za čistě nespravedlivou či naopak za čistě spravedlivou. Na úplný závěr rozvineme diskuzi o reálných situacích, v nichž mají lidé omezený přístup k důležitým zdrojům, jako jsou práce, peníze nebo pitná voda.

Klíčové pojmy

Spravedlnost, nespravedlnost, pozitivní a negativní diskriminace.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Žáci se sami pokusí pojmenovat, co je diskriminace na základě předešlé skupinové aktivity. Dále popíší, co se jim jevilo jako spravedlivé a nespravedlivé a zkusí to dát do souvislosti s negativní a pozitivní diskriminací. Prostřednictvím spolupráce celé třídy vznikne souhrnný zápis na tabuli.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Hrací karty (státní symboly) pro každou skupinu.

Sešity a psací potřeby.

2. Zajímavá a památná místa

Datum: 3. 3. 2017

Třída: prima 1.A

Vyučovací hodina: třetí (9.55 – 10.40)

Téma hodiny: zajímavá a památná místa v ČR

Organizační forma: skupinové vyučování

Vyučovací metody: slovní – dialogické (diskuze), práce s textovým a obrazovým materiálem, metoda názorně demonstrační - prezentace

Tematické zařazení učiva: naše vlast – zajímavá a památná místa, co nás proslavilo

Předchozí učivo: pojem vlasti a vlastenectví

⁶⁷ RÖHLICHOVÁ, M., pozn. 66.

Následující učivo: majetek, vlastnictví

Cíle hodiny: žák uvede příklady zajímavých či památných míst naší vlasti, prohloubí si zájem o českou národní minulost

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence komunikativní

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu prostřednictvím motivačních otázek (5 minut):

Které české památky jste navštívili? Co vás na nich zaujalo? Co podle vás znamená pojem „památné místo“?

2. Skupinová aktivita – tzv. metoda kmeny a kořeny (25 – 30 minut):

Žákům bude nejdříve vysvětlen úkol a následně se rozdělí do skupin po čtyřech lidech na základě losování barevných kartiček. Poté si každá ze skupin vybere své stanoviště ve třídě a určí si svůj „kmen“, tedy žáka, který bude zapisovat všechny informace, jež mu budou reprodukovat jeho „kořeny“, ostatní členové skupiny. „Kořeny“ budou chodit po třídě a hledat informace o památce, kterou si skupina vylosovala. Informace budou rozloženy po celé třídě, „kořeny“ si je budou muset zapamatovat a následně je reprodukovat svému „kmenu“, jenž je bude zapisovat na papír. Po nahromadění všech dostupných informací vytvoří skupina plakát o dané památce.

3. Prezentace plakátů a reflexe aktivity (10 – 15 minut):

Na závěr hodiny jednotlivé skupiny představí svůj plakát ostatním a vyjádří se k tomu, jak se jim aktivita líbila a zda musely řešit nějaké rozpory.

Klíčové pojmy

Památky, historie národa.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Daná hodina je zařazena do tematického okruhu věnujícímu se historii naší vlasti. Explicitním výstupem z hodiny není teoretická znalost, ale především schopnost vyjmenovat alespoň některé z historických památek a rozvoj klíčových kompetencí.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Barevné kartičky.

Pastelky, fixy, psací potřeby.

Velké čtvrtky.

Obrázky památek a informace o nich.

3. Nejstarší formy náboženství

Datum: 28. 9. 2016

Třída: prima 1.A

Vyučovací hodina: šestá (12.40 – 13.25)

Téma hodiny: mýty o stvoření člověka

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (vysvětlování), dialogické (diskuse), práce s textovým materiálem; názorně demonstrační (prezentace)

Tematické zařazení učiva: člověk a kultura – rozmanitost kulturních projevů, nejstarší formy náboženství

Předchozí učivo: naše obec

Následující učivo: naše škola

Cíle hodiny: žák definuje pojem mýtus, respektuje odlišné názory a pohledy na svět, žák zná rozličné teorie o stvoření člověka

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence sociální a personální

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivačních otázek, případně krátkého výkladu (5 minut):

Jakým způsobem vznikl člověk? Co je to mýtus?

2. Skupinová práce (35 minut):

Žáci se rozdělí do skupin po pěti až šesti členech. Vzhledem k celkovému počtu žáků se utvoří čtyři skupiny po pěti a dvě skupiny po šesti. Žáci se rozdělí na základě losování barevných lístečků. Každá skupina dostane jeden mýtus, který v průběhu práce převede do komiksové podoby (řecký mýtus o stvoření člověka, židovský mýtus o stvoření člověka, mezopotamský mýtus o stvoření člověka, mayský mýtus o stvoření člověka, čínský mýtus o stvoření člověka, aztécký mýtus o stvoření člověka). Skupiny si

zároveň zvolí svého vedoucího, jenž bude dohlížet na práci všech členů. Do předem připraveného archu bude zapisovat jednotlivé kroky celé skupiny i postup a příspěvky jednotlivých členů.

Klíčové pojmy

Mýtus, stvoření člověka, náboženství, kultura.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Konečným výstupem je prezentace práce žáků, tedy představení mýtu o vzniku člověka v komiksové podobě. Žáci si tímto způsobem uvědomí, že lidé mají různé pohledy i na takové věci, jako je původ člověka a světa.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Barevné kartičky.

Psací potřeby a velké čtvrtky.

Mýty o stvoření člověka v textové podobě.

2.3.2 Sekunda 2.A

1. Volby

Datum: 6. 3. 2017

Třída: sekunda 2.A

Vyučovací hodina: sedmá (13.35 – 14.20)

Téma hodiny: volby

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – dialogické (diskuze), monologické (výklad), metoda názorně demonstrační – prezentace, předvádění

Tematické zařazení učiva: principy demokracie – význam a formy voleb

Předchozí učivo: typy a formy státu

Následující učivo: smlouvy – kupní, darovací, leasingové ...

Cíle hodiny: žák popíše, jak probíhají volby, posoudí význam voleb, uvede, jaké nástroje používají politické strany ve své volební kampani a jak působí na voliče

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence komunikativní

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivačních a opakovacích otázek (5 - 10 minut):

Co jsou politické strany? Jaké politické strany znáte? Co je to volební kampaň? Zkuste vysvětlit pojem „politický program“.

2. Skupinová práce (15 – 20 minut):

Žáci se rozdělí podle svého uvážení do skupin po čtyřech až pěti členech. Každá skupina si vymyslí název své politické strany a svůj politický program, který zpracuje na velký arch papíru. Zpracování by mělo být co nejzajímavější a nejoriginálnější, aby zaujalo voliče. Každá skupina, respektive politická strana si zvolí svého hlavního lídra, jenž by měl dohlížet na práci svých straníků.

3. Hraní rolí – politická strana vs. voliči (15 – 20 minut):

Každá skupina postupně předstoupí před tabuli jako politická strana, jež se pokusí svým politickým programem zaujmout voliče, které bude představovat zbytek třídy. Poté, co skupina prezentuje svůj politický program, dostanou prostor voliči k dotazům a kritickým poznámkám.

4. Hodnocení (10 minut):

Během výstupů jednotlivých skupin, si žáci budou zapisovat poznámky a své názory. V samotném závěru se pak žáci zkusí vzájemně ohodnotit a svá hodnocení zdůvodnit.

Klíčové pojmy

Politická strana, volby, politický program, voliči.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Výstupem z hodiny nebude žádný zápis do sešitu. Žáci by si spíše než teoretické poznatky měli z hodiny odnést poznatek o tom, jakým způsobem fungují volební kampaně, kterými prostředky politické strany působí na své voliče. Dále by si měli žáci uvědomit, jak jsou volby důležité a proč by se měli zajímat o politické dění ve státě.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Psací potřeby a papír/sešit.

Velký arch papíru.

Barevné fixy/pastelky.

2. Rozdělení státní moci

Datum: 10. 10. 2016, 13. 10. 2016

Třída: sekunda 2.A

Vyučovací hodina: sedmá (13.35 – 14.20), druhá (8.55 – 9.40)

Téma hodiny: rozdělení státní moci

Organizační forma: frontální a skupinové vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (vysvětlování), dialogické (diskuse), práce s textovým materiálem; názorně demonstrační (prezentace)

Tematické zařazení učiva: právní základy státu, Ústava ČR, složky státní moci

Předchozí učivo: státní správa a samospráva

Následující učivo: znaky státu, typy a formy státu

Cíle hodiny: žák uvede, jak je rozdělena státní moc, vysvětlí důvody rozdělení státní moci, uvede orgány státní moci a některé příklady úkolů a pravomocí těchto orgánů

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence k učení

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím brainstormingu a krátkého výkladu (10 minut):

Pedagog položí dětem otázku - „*Kdo řídí náš stát?*“. Všechny odpovědi žáků se zapíše na tabuli a celá třída následně posoudí, jaké odpovědi jsou správné a které nikoli. Žáci dále zkusí uvést, proč je správných odpovědí více. Pedagog poté žákům stručně vysvětlí, co je to Ústava ČR.

2. Skupinová práce (20 – 25 minut):

Žáci se rozdělí do pěti skupin, přičemž utvoření skupin je ponecháno na nich samotných. Každá ze skupin dostane Ústavu ČR a pracovní list zaměřený na určitou část státní moci. V rámci skupiny si žáci rozdělí práci tak, aby někteří z nich pomocí ústavy vyplňovali správné odpovědi do pracovních listů a zbylá část, aby zpracovávala

prezentaci na počítači, do které zahrne informace z daných pracovních listů a doplní je obrázky.

3. Presentace (10 - 15 minut):

Skupiny jednotlivě předstoupí před třídu a prostřednictvím své prezentace představí ostatním spolužákům danou část státní moci, kterou měly zpracovat. Žáci si na základě těchto prezentací udělají zápisky do sešitu.

Klíčové pojmy

Státní moc, Ústava ČR.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Žáci si do sešitu udělají zápisky z jednotlivých prezentací skupin. Výstupem z hodiny budou jak teoretické znalosti, tak rozvoj kompetencí v rámci skupinové práce.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Psací potřeby a sešit.

Pracovní listy.

Ústava ČR.

Počítač.

3. Občanská angažovanost jako hodnota

Datum: 20. 3. 2017

Třída: sekunda 2.A

Vyučovací hodina: druhá (8.55 – 9.40)

Téma hodiny: občanská angažovanost

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (vysvětlování, výklad), dialogické (diskuse), práce s textovým materiálem

Tematické zařazení učiva: principy demokracie – znaky demokratického způsobu rozhodování, význam voleb

Předchozí učivo: právní základy státu

Následující učivo: právo v každodenním životě

Cíle hodiny: žák si uvědomí výhody vlastní občanské angažovanosti pro dobro celé

společnosti a jeho samotného

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence komunikativní

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivačních otázek a krátkého výkladu (10 minut):

Koho mohou volit občané ČR? Na tuto otázku se naváže krátkým vysvětlením, jaké druhy voleb v ČR máme. *Jak mohou lidé kromě voleb zasahovat do dění ve státě, ve své obci nebo například škole?* Následuje společné vysvětlení pojmů petice, demonstrace a stávka.

2. Skupinová práce (15 - 20 minut):

Žáci vytvoří libovolné trojčlenné skupiny. Každý člen dostane jednu část textu zabývající se občanskou angažovaností. Jedná se o výňatek textu sepsaného Karlem Čapkem, který je upraven do takové podoby, aby byl pochopitelný pro žáky sedmého ročníku. Každý člen skupiny si přečte svou část textu a poté sdělí jeho obsah svým dvěma kolegům.

3. Shrnutí, diskuse, video (15 – 20 minut):

Třída utvoří velký kroužek, ve kterém bude diskutovat o přečtených textech. Každá ze skupin vyjádří svůj názor na dané texty. V závěru učitelka shrne vyučovací hodinu a připomene, proč je důležité chodit k volbám a účastnit se veřejných záležitostí. Pokud zbude čas, lze pustit třiminutové video *Jak a proč volit v krajských volbách*, kde je mimo jiné vysvětlen důvod, proč by se lidé měli voleb účastnit.

Klíčové pojmy

Volby, občanská angažovanost, loajálnost, společenské hodnoty, demokracie.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Výstupem z hodiny je teoretická znalost druhů voleb v demokratickém státě a jiných možností občanské angažovanosti. Žáci si především uvědomí důležitost voleb a participace ve veřejných záležitostech. Dalším výstupem je rozvoj kritického čtení a schopnost přečtený text reprodukovat ostatním.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Upravený text o občanské angažovanosti.

Sešity a psací potřeby.

Počítač a dataprojektor.

2.3.3 Tercie 3.A

1. Podnikání

Datum: 20. 9. 2016, 27. 9. 2016

Třída: tercie 3.A

Vyučovací hodina: pátá (11.45 – 12.30)

Téma hodiny: podnikání

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (výklad, vysvětlování), dialogické (diskuze), projekce, metoda názorně demonstrační - prezentace

Tematické zařazení učiva: podnikání – druhy a struktura organizací, formy podnikání, drobné a soukromé podnikání

Předchozí učivo: hospodaření s penězi, majetkem a různými formami vlastnictví

Následující učivo: banky a jejich služby

Cíle hodiny: žák rozlišuje náklady a zisky podnikatele, žák uvede rozdíly mezi zaměstnancem a podnikatelem

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence komunikativní

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti, motivační otázky s krátkým výkladem (10 - 15 minut):

Definice podnikání, cíl podnikání, výsledek podnikání (výnosy x náklady, zisk x ztráta), rozdíly mezi podnikatelem a zaměstnancem.

2. Motivační video (10 minut):

Ukázka z pořadu Den D.

3. Skupinová práce (25 minut):

Žáci se rozdělí do skupin po pěti členech na základě rozpočítání. Každému je uděleno číslo od jedné do pěti. Jednotlivé skupiny si následně zvolí svého vedoucího, který organizuje práci a dohlíží na její průběh. Úkolem každé skupiny je

vymyslet si svůj podnikatelský záměr a co nejvíce ho rozpracovat tak, aby následně dokázaly přesvědčit investory.

Klíčové pojmy

Podnikání, podnikatel, podnikatelský záměr, výnosy a náklady podnikání, zaměstnanec.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

V úvodní části hodiny si třída společnými silami a prostřednictvím návodných otázek utřídí hlavní rozdíly mezi zaměstnancem a podnikatelem a pokusí se dát dohromady jednoduchou definici podnikání. Zároveň žáci zkusí přijít na to, co je hlavním cílem podnikání a které proměnné v něm hrají stěžejní roli. Poslouží to jako teoretický úvod. Druhým a praktickým výstupem bude výsledek skupinové práce. Žáci si uvědomí, jaké faktory se musí při podnikatelském záměru zvážit, aby byl jeho výsledkem zisk.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Sešity a psací potřeby.

Čtvrtky.

Počítač a dataprojektor.

2. Základní práva a svobody

Datum: 7. 3. 2017

Třída: tercie 3.A

Vyučovací hodina: pátá (11.45 – 12.30)

Téma hodiny: základní práva a svobody

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – dialogické (diskuse); názorně demonstrační (prezentace)

Tematické zařazení učiva: lidská práva – základní lidská práva

Předchozí učivo: právní řád České republiky

Následující učivo: práva spotřebitele, práva dítěte, jejich ochrana

Cíle hodiny: žák vyjmenuje příklady lidských práv, uplatňuje svá práva, objasní, proč práva chápeme také jako povinnosti

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence sociální a personální

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivačních otázek (5 minut):

*V jakých oblastech života se setkáváme s nějakými pravidly? Musí člověk znát svá práva? Nestačí, aby dodržoval jen své povinnosti? Kam se můžete obrátit, když jsou poškozována vaše práva?*⁶⁸

2. Skupinová práce, metoda sněhové koule (30 minut):

Aktivita začne u jednotlivců, jejichž úkolem bude napsat, jak by řešili následující situaci.

*Úřady nabízejí rodině velkou částku za jejich dům, který stojí v cestě plánované dálnici. Odklonit ji by stálo desítky milionů korun, ale rodina se ze svého domu stěhovat nechce. Má rodina právo si nechat dům, v němž žije po několik generací? Měly by je úřady k prodeji domu nějak donutit?*⁶⁹

Po pěti minutách jednotlivci utvoří dle své volby dvojice, ve kterých své názory krátce prodiskutují a porovnají. Následně dvojice sepiší svůj názor na to, jak by vyřešily jinou situaci.

*Parlament jednal o novém zákonu zakazujícím kouřit na veřejných místech, včetně restaurací. Mnozí kuřáci však považují zákon za omezování své osobní svobody. Mají lidé právo chránit své zdraví? Je omezení práv kuřáků oprávněné?*⁷⁰

Po uplynutí deseti minut se z jednotlivých dvojic utvoří čtveřice, ve kterých žáci porovnají a krátce prodiskutují své názory. Konečným úkolem žáků bude v daných čtveřicích vyjádřit pomocí jednoduchého komiksu, obrázku či příběhu pravidlo – *právo jednoho končí tam, kde začíná právo druhého.*

⁶⁸ JANOŠKOVÁ, D., et al. Občanská výchova 8, Rodinná výchova 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 2. aktual. vyd. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-317-7.

⁶⁹ JANOŠKOVÁ, D., et al., pozn. 68.

⁷⁰ JANOŠKOVÁ, D., et al., pozn. 68.

3. Presentace a shrnutí (10 minut):

Na konci hodiny představí každá skupina svůj obrázek, příběh či komiks vyjadřující výše zmíněné pravidlo. Této činnosti by mělo být věnováno maximálně pět minut. V závěrečných minutách bude shrnut průběh a výsledek celé aktivity.

Klíčové pojmy

Práva, svobody, omezení.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Hlavní cílem hodiny je rozvoj klíčových kompetencí s tím, že by si žáci měli při skupinové aktivitě a plnění jednotlivých úkolů uvědomit, že mezi právy jedinců dochází často ke konfliktům. A k vyřešení těchto konfliktů je nezbytná diskuze vedoucí k nějaké dohodě či kompromisu.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Psací potřeby a sešit/papír.

Barevné fixy/pastelky.

3. Racionální chování a tržní systém

Datum: 14. 10. 2016

Třída: tercie 3.A

Vyučovací hodina: pátá (11.45 – 12.30)

Téma hodiny: racionální chování a tržní systém

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (vysvětlování, výklad), dialogické (diskuse), práce s textovým a obrazovým materiálem

Tematické zařazení učiva: principy tržního hospodářství – podstat fungování trhu

Předchozí učivo: hospodaření s penězi

Následující učivo: právní formy podnikání

Cíle hodiny: žák vysvětlí principy tržní ekonomiky, definuje pojem trh a neviditelná ruka trhu, vysvětlí princip racionálního chování

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence k učení

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivační otázky (5 minut):

Jakou činností, aktivitou strávíte nadcházející víkend?

2. Aktivita na téma racionální chování (10 minut):

Z úvodní otázky učitelka vybere čtyři odlišné odpovědi a zapíše je na tabuli. Každý žák pak rozdělí 20 hodin volného víkendového času mezi tyto vybrané čtyři aktivity, přičemž dva dobrovolníci zapíší výsledek i na tabuli. Následují otázky – Je možné určit, kdo z vás si zvolil rozumnější aktivitu? Kdo se bude chovat racionálněji? Poté se třída za pomoci učitelky dostane k vysvětlení racionálního chování a žáci si doplní chybějící slova ve větách v pracovním listu a tím si vyzkouší, zda všemu porozuměli. Daný pracovní list se skládá ze tří částí. První část je věnována racionálnímu chování, druhá část tržnímu systému a třetí část ekonomickému koloběhu.

3. Skupinová práce (20 minut):

Žáci se rozdělí na základě rozpočítání do čtyřčlenných skupin. V rámci skupiny si rozdělí práci. Jejich úkolem je vyplnit druhou a třetí část pracovního listu. Jedna dvojice v rámci skupiny vypracuje jednu část, týkající se tržního systému, a druhá dvojice vypracuje část na téma ekonomický koloběh. Ve chvíli, kdy budou mít jednotlivé dvojice ve skupině vyplněnou svoji část, zkusí získané informace vysvětlit svým kolegům.

4. Reflexe skupinové práce (5 minut):

Skupina, jež bude se svou prací hotová jako první, dostane šanci získat jedničku. Předstoupí před tabuli a pokusí se celé třídě vysvětlit obsah pracovního listu.

5. Shrnutí hodiny (5 minut):

Pedagog ve stručnosti shrne dílčí aktivity a informace z nich nabyté. Lze udělat krátký zápis do sešitu.

Klíčové pojmy

Trh, racionální chování, tržní principy, ekonomický koloběh, neviditelná ruka trhu.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Do sešitu si žáci zapíší vlastními slovy definici pojmu trh a jeho základní charakteristiky. Z hodiny by si měli především odnést porozumění fungování tržního systému a jeho složkám. K výstupům z hodiny patří i schopnost vysvětlit a reprodukovat získané informace.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Pracovní listy.

Sešity a psací potřeby.

2.3.4 Kvarta 4.A

1. Reklama

Datum: 22. 9. 2016

Třída: kvarta 4.A

Vyučovací hodina: šestá (12.40 – 13.25)

Téma hodiny: reklama

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (výklad, vysvětlování), dialogické (diskuse)

Tematické zařazení učiva: prostředky masové komunikace, masmédiá, reklama

Předchozí učivo: lidská práva

Následující učivo: manipulativní komunikace, sekty

Cíle hodiny: žák dokáže kriticky číst a vnímat mediální sdělení, žák objasní úlohu médií ve společnosti

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence komunikativní

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivačních otázek a zajímavých údajů (10 - 15 minut):

V průměru nás každý den zasáhne zhruba 4000 reklamních sdělení. Pokud jdeme nakupovat do hypermarketu, tak toto číslo stoupá k 10 000. Velký počet reklamních sdělení můžeme vidět v jediném médiu - a to v televizi. V Evropě se v roce 1987 denně vysílalo v průměru 500 reklam denně (země EU). V roce 1997 se tento počet zvedl na 11 000 a do roku 2007 se očekával jeho nárůst až na 33 000. Reklama je tedy

fenomémem, který nás obklopuje. Nicméně poměrně malá část jejich příjemců je schopná odhalit veškeré aspekty, které takové sdělení obsahuje.⁷¹

Diskuse vyvolaná prostřednictvím otázek:

- *Co děláte, když v televizi běží reklama? Přepnete na jiný program? Odejdete od televize?*
- *Zůstanete, ale reklamě nevěnujete pozornost? Nebo reklamu sledujete?*
- *Myslíte si, že vás někdy nějaká reklama ovlivnila? Která? Čím?*
- *Přemýšleli jste někdy o tom, jakým způsobem reklama působí?⁷²*

2. Aktivita ve skupinách (15 - 20 minut):

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech členech, a to tak, že se spojí dvě za sebou sedící dvojice. Každá skupina si zvolí svého vedoucího, který bude dohlížet na práci jednotlivých členů. Poté skupiny dostanou pracovní list rozdělený na čtyři části. Žákům bude puštěna reklama, jíž znají z televize. Pomocí pracovních listů se ji pokusí analyzovat.

3. Závěrečné shrnutí a diskuze (10 – 15 minut):

Po skupinové práci se rozvine diskuze na základě odpovědí skupin. Každá skupina navíc postupně sdělí, jakým způsobem pracovala, jak si práci rozvrhla apod. Pokud by zbyl ještě nějaký čas, lze udělat společný zápis o funkci a dělení reklam.

Klíčové pojmy

Reklama, manipulace, vliv reklamy, média, funkce reklamy.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Žáci by si měli z hodiny odnést především poznatek o tom, jak velkou měrou reklamy působí na člověka a jaké prostředky jsou k tomu využívány. Teorie, ze které

⁷¹ MIČIENKA, M. Maminka vždy ví. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 28. 7. 2008 [vid. 11. 4. 2017]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1851/maminka-vzdy-vi.html/>

⁷² MIČIENKA, M., pozn. 71.

bude složen zápis do sešitu, se zaměří hlavně na funkce reklam a dělení reklam, případně jejich umístění do médií podle různých hledisek.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Sešity a psací potřeby.

Počítač a dataprojektor.

2. Globalizace

Datum: 6. 4. 2017

Třída: kvarta 4.A

Vyučovací hodina: šestá (9.55 – 10.40)

Téma hodiny: globalizace

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (vysvětlování, výklad), dialogické (diskuse), práce s textovým materiálem

Tematické zařazení učiva: globalizace – projevy, klady, zápory; významné globální problémy, způsoby jejich řešení

Předchozí učivo: mezinárodní spolupráce

Následující učivo: autodestruktivní závislosti

Cíle hodiny: žák vysvětlí, proč o moderní společnosti hovoříme jako o globálním světě, uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny a důsledky pro život lidstva

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence sociální a personální

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivační otázky (5 minut):

Co znamená, když se řekne, že se svět stává „globální vesnicí“?

2. Práce ve dvojicích (15 minut):

Žáci pracují ve dvojicích ve svých lavicích. Každá dvojice dostane jeden pracovní list složený ze dvou částí. Obě části pracovní listu vyplní. Pracovní list má ukázat, jak začít uvažovat o světě jako o „globální vesnici“. Žáci si představí, jak by vypadal svět, kdybychom ho zmenšili na vesnici, která má sto obyvatel. V první části

pracovního listu žáci rozdělí obyvatele podle národnosti a mateřského jazyka. Ve druhé části pak obyvatele rozdělí podle věku, přístupu k životně důležitým potřebám, podle majetku a příjmů.

3. Reflexe a shrnutí práce (5 - 10 minut):

Pedagog sdělí žákům správné odpovědi a vysvětlí, co je příčinou dané skutečnosti. Dále se žáků ptá na různé okolnosti související s vyplňováním pracovního listu.

Čím jste se řídili při vyplňování pracovního listu? Dosavadními znalostmi či logickým úsudkem? Kde jste se nejvíce spletli a proč?

4. Práce ve dvojicích (5 minut):

Každá dvojice si vybere jedno tvrzení z druhé části pracovního listu a pokusí se vymyslet, jak by onu skutečnost vylepšila. (Např. Přibližně 10 % lidí nemá přístup k nezávadné vodě.)

5. Práce ve skupinách (5 - 10 minut):

Původní dvojice se spojí do skupin po čtyřech až pěti členech. Každá skupina si opět vybere jedno tvrzení a pokusí se navrhnout, jak by danou skutečnost zlepšili, resp. jak by ji řešili.

6. Shrnutí skupinové práce (2 minuty):

Podobným způsobem se snaží obdobné problémy řešit členové OSN. Výsledek je vždy neurčitý. My nevíme, jak oněm lidem pomoci, jelikož nežijeme v jejich podmínkách.

Klíčové pojmy

Globalizace, globální vesnice, globální problémy.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Výstupem z hodiny není teorie, ale uvědomění si, jaké je rozložení obyvatelstva podle několika různých faktorů. Především si však žáci mají z hodiny odnést povědomí o globálních problémech týkajících se života lidí a náročnosti jejich řešení.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Psací potřeby.

Pracovní listy.

3. Kvaziargumentace

Datum: 16. 3. 2017

Třída: kvarta 4.A

Vyučovací hodina: šestá (12.40 – 13.25)

Téma hodiny: kvaziargumentace

Organizační forma: skupinové a frontální vyučování

Vyučovací metody: slovní – monologické (vysvětlování, výklad), práce s textovým a obrazovým materiálem

Tematické zařazení učiva: manipulativní komunikace

Předchozí učivo: diskriminace

Následující učivo: sekty

Cíle hodiny: žák rozezná manipulativní informace, rozezná falešnou argumentaci, dokáže ekriticky nahlížet na předkládané informace, představí některé argumentační klamy

Preferovaná klíčová kompetence: kompetence komunikativní

Časový průběh a organizace hodiny

1. Organizační záležitosti a uvedení do tématu učiva prostřednictvím motivační otázky a videa (10 minut):

Žáci zkusí odpovědět na otázku - *co je to povětroň?* Poté se podívají na krátké video o tzv. tunguzské katastrofě (záhadě).

2. Skupinová práce (15 – 20 minut):

Žáci se na základě rozpočítání rozdělí do pěti skupin. Každá z nich dostane jeden způsob náhledu na tunguzskou katastrofu (N. Tesla - pohled amerického vynálezce, fyzika a konstruktéra elektrických strojů, vědecko-fantastické pohledy, přírodovědecké názory). Jednotlivé skupiny sepiší text, v němž popíší danou událost z perspektivy, která jim byla přidělena. Text sepiší za použití jednoho nebo více komunikačních klamů, jejichž seznam a vysvětlení dostane každá ze skupin.

3. Prezentace a diskuse (15 minut):

Zástupci jednotlivých skupin před třídou přečtou napsané zprávy (texty). Ostatní skupiny na sebe vezmou roli kritiků, popíratelů dané teorie a budou si dělat důkladné poznámky o tom, co nelze dokázat a proč. Poté vyjádří své názory a uvedou argumenty, které jim připadají špatné či kontroverzní. Na základě svých perspektiv vyvracejí, kritizují a zpochybňují předkládané texty. Zároveň s tím odhalují jednotlivé typy argumentačních klamů, jež daná skupina ve své zprávě použila. Argumentační klamy mají žáci k dispozici v doprovodném materiálu.

4. Shrnutí (3 minuty):

Třída vysvětlí a zopakuje, co je to argumentační klam, jak ho lze rozpoznat, k čemu se používá a v jakých oblastech se s ním lze setkat nejčastěji.

Klíčové pojmy

Tunguzská katastrofa, manipulace, argumentační klam, kvaziargumentace.

Výstup z hodiny, zápis na tabuli/do sešitu

Základním výstupem z hodiny není teoretická znalost, nýbrž schopnost žáků kriticky posuzovat předkládané informace a rozpoznat tzv. řečnické triky neboli argumentační klamy.

Použité pomůcky, didaktická technika, literatura

Doprovodný materiál: seznam některých argumentačních klamů a různé náhledy na tzv. tunguzskou záhadu -pro každou skupinu.

Papír a psací potřeby.

Počítač a dataprojektor.

2.4 Reflexe odučených hodin

2.4.1 Prima 1.A

1.Spravedlnost

Průběh vyučovací hodiny

Již v předešlých vyučovacích hodinách se učitel věnoval mimo jiné tématům dotýkajících se v menší či větší míře pojmů, jako je rovnoprávnost žen a mužů nebo

lidská práva. Tato skutečnost umožnila na úvod hodiny použít daný motivační příklad společně s otázkami k zamyšlení, na které si měli žáci sami pro sebe odpovědět. Někteří jedinci se však i přesto neubránili potřebě svůj názor sdělit nahlas celé třídě.

Po úvodní, motivační části hodiny následovala skupinová aktivita. Nejdříve byly žákům vysvětleny požadavky a pravidla. V této fázi je vždy nutné přesvědčit se, zda zadání všichni rozumí. Zvláště tehdy, když by se vysvětlováním v průběhu aktivity narušil její záměr a efektivnost. Jelikož bylo potřeba ušetřit čas, mohli se žáci rozdělit do skupin dle vlastního uvážení, a to po čtyřech členech. Ve chvíli, kdy byly skupiny utvořeny, byla každému z členů náhodně přidělena určitá role. Už ze samotné podstaty aktivity, která měla v jednotlivých skupinách navodit pocity nespravedlnosti, byl průběh velice hlučný a plný emocí. Po uplynutí časového limitu, který skupiny na splnění úkolu dostaly, tak vznikl problém s navrácením třídy do klidového stavu.

Ve chvíli, kdy se žáci uklidnili, dostal každý z nich otázku, na které písemně odpověděl. Poté několik jednotlivců sdělilo celé třídě své dojmy formou odpovědí. Následně se rozvinula menší diskuse. Žáci měli z aktivity rozdílné pocity a postřehy. Hýřili aktivitou, měli potřebu něco sdělit. Avšak musel zbýt čas na závěrečné shrnutí. S pomocí celé třídy se na tabuli sepsaly situace ze skupinové aktivity, které lze označit za pozitivní a negativní diskriminaci, za spravedlivé či nespravedlivé. Konečným a hlavním cílem bylo dospět k závěru, že nelze jakoukoli situaci označit jako striktně spravedlivou nebo nespravedlivou. Vždy záleží na mnoha okolnostech a úhlu pohledu na danou věc. K této skutečnosti došli žáci sami.

Zhodnocení vyučovací hodiny

V dané třídě je velké množství žáků a není jednoduché udržet jejich pozornost ani při klasické frontální výuce. O to obtížnější to bylo při skupinové práci a diskusi. Přesto, že byla před skupinovou aktivitou pevně stanovena pravidla mimo jiné o pohybu po třídě a mezi skupinami a o hlasitosti při práci, vznikl poměrně velký neklid a hluk. Příčin této skutečnosti bylo několik. Vyplývalo to už ze samotné podstaty aktivity, jež měla navodit u žáků pocity nespravedlnosti. U dětí to vyvolávalo emoce, které si mezi sebou sdělovali. To byl hlavní cíl. K rozvášněnému průběhu napomáhal také fakt, že daná třída je celkově velmi aktivní a soutěživá. Každý chce být tím nejlepším. Pro klidnější práci scházelo určení nějakých postihů pro skupinu, pokud by porušila stanovená pravidla. To by však musela být stanovena také kritéria pro konečné hodnocení práce skupin. I když explicitním cílem žáků bylo správně pospojovat

kartičky, tím hlavním byl cíl implicitní, tedy vyvolat v žácích určité pocity a emoce. Proto nelze velký hluk vnímat jako něco, co by nějakým způsobem výuce uškodilo.

Velký problém nastal s ukončením skupinové aktivity. Žáci byli rozčarováni z časového presu, který jim neumožňoval práci včas dokončit. Nevěděli, že splnění zadaného úkolu není cílem aktivity. Pravdu se dozvěděli až při odpovídání na následující otázky, které sloužily k reflexi. Dlouhou dobu trvalo, než se třída uklidnila, aby se mohlo pokračovat. Žáci zabraní do práce často učitele vůbec nevnímali, a tak jen těžko postřehli, že časový limit již uběhl. Bylo to zbytečné plýtvání časem. Předejít se tomu mohlo domluvou o nějakém ukončovacím znamení, k čemuž lze použít například píšťalku nebo zvonek.

V závěru hodiny se nestihl udělat žádný výstup v podobě zápisu a konečné shrnutí proběhlo spíše povrchně. Toto téma by si zasloužilo více pozornosti a času. I kvůli diskusím probíhajícím v rámci hodiny, které se mnohdy rozvinuly více, než bylo v plánu, nezbyval dostatek času. K tématu a skupinové aktivitě se tedy třída vrátila ještě následující hodinu. Je otázkou, zda by bylo příhodnější diskuse více korigovat tak, aby trvaly jen určitou dobu, anebo jim nechat volnější průběh s tím, že ukrojí z hodiny mnohem více času.

2. Zajímavá a památná místa

Průběh vyučovací hodiny

Začátek vyučovací hodiny proběhl v relativně rychlém tempu, jelikož byla přichystána časově poměrně náročná aktivita. Rychlý úvod mohl proběhnout i díky tomu, že celkový tematický okruh zaměřený na historii vlasti se probíral již třetí hodinu. Proto byla motivační část složena jen ze tří jednoduchých otázek, v rámci kterých se k velkému překvapení zjistilo, že žáci s návštěvou památných míst nemají příliš velké zkušenosti.

Již před zahájením hodiny byla požádána služba, aby třídu, ve které výuka probíhala, přizpůsobila plánované skupinové aktivitě. Bylo nutné přemístit lavice tak, aby se žáci mohli po místnosti volně a především bezpečně pohybovat. Zároveň byly ještě o přestávce po učebně rozmístěny jednotlivé informace k aktivitě, jež byla pro celou vyučovací hodinu stěžejní.

Po spěšném úvodu byla žákům vysvětlena následná skupinová práce, což zabralo více času, než se předpokládalo. Třída se s podobnou aktivitou setkala vůbec poprvé, a tak mnozí potřebovali její princip vysvětlit důkladněji a vícekrát. Rozdělení

do skupin proběhlo na základě losování barevných kartiček, přičemž se spojili ti žáci, kteří si vylosovali stejnou barvu. Předěšlo se tak situaci, že by se utvořily skupiny založené na kamarádství. Poté si každá skupina vybrala jednoho člena, jenž představoval roli „kmene“ a zapisoval všechny poznatky, které mu reprodukovali ostatní členové skupiny. Zpočátku práce probíhala v neklidné atmosféře, ale postupem času se vše uklidnilo a žáci se do aktivity velice zabrali. Ve chvíli, kdy měly skupiny nashromážděné všechny informace, vrhly se do tvorby plakátu, na němž pracovala celá skupina.

V závěrečné fázi vyučování měly skupiny prezentovat své plakáty a reflektovat spolupráci mezi jednotlivými členy. Bohužel se nedostalo na všechny, takže tato část musela být rozdělena a několik skupin prezentovalo svou činnost až další hodinu občanské výchovy.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Časové naplánování hodiny nevyšlo podle představ. Jednou z příčin bylo zdlouhavé vysvětlování principu skupinové aktivity. Primární cíli žáci šesté třídy se dosud setkali pouze s klasickou skupinovou prací a možná jim chybí jakási vyzrálost k aplikaci složitějších metod. I když žáci tohoto věku bývají často podceňováni a mnohdy zvládnou obtížnější úkoly, než se učitelé domnívali. Dalším faktorem, jenž nahrával tomu, že se nestihly všechny naplánované činnosti, byl počet žáků ve třídě. Je téměř nemožné, aby ve třídách s počtem více jak třiceti žáků probíhaly skupinové aktivity tak efektivně, jak by měly. Učitel není schopen důkladně sledovat příliš velký počet skupin a jen těžko se může stihnout reflexe výsledků. To se potvrdilo i v této vyučovací hodině, na jejímž konci nestihly prezentovat svou práci všechny skupiny a větší část prezentací musela být odsunuta na začátek další hodiny.

I když zpočátku probíhala aktivita poněkud v neklidném duchu, žáky zaujala a probudila v nich soutěživost. V tomto ročníku je ještě patrný zájem o školu a o to, zaujmout svými výkony učitele i ostatní spolužáky, což průběhu hodin velmi prospívá. Také při této skupinové práci se žáci snažili o co nejlepší a hlavně nejrychlejší výsledek. Motivací pro ně bylo i hodnocení konečných výstupů ve formě plakátů, u nichž se hodnotila vzhledová stránka, zahrnutí všech informací, které měli žáci k dispozici, ale také například formulace textu a pravopisné chyby. Znamka tedy měla spíše motivační charakter, nehodnotila nabyté znalosti.

Se vzrůstající mírou soutěživosti, narůstá i riziko vzniku konfliktů. V tomto případě se jednalo o konflikty zejména mezi dívkami uvnitř jedné ze skupin. Díky tomu, že skupiny nevznikly na základě vzájemných sympatií žáků, ale byly dílem náhody, nastala situace, kdy se v jedné skupině sešly dvě dívky, které se neměly příliš v lásce. Jedna z dívek napadla druhou s tím, že není dostatečně rychlá a kvůli tomu je jejich skupina nejpomalejší. A to i přesto, že rychlost v oné aktivitě nehrála žádnou roli. Obě dívky byly po vyučovací hodině vzaty stranou a byl jim důkladně vysvětlen účel skupinové práce, která je má mimo jiné naučit i spolupráci ve skupině, toleranci a umění se přizpůsobit.

3. Nejstarší formy náboženství

Průběh vyučovací hodiny

Vyučovací hodina byla využita k propojení probíraného učiva dějepisu a občanské výchovy. V dějepisu se jednalo o téma pravěku, konkrétně téma vzniku a vývoje člověka. Naproti tomu v občanské výchově byly poslední hodiny věnovány kultuře a s tím úzce souvisejícímu náboženství a jeho nejstarším formám. Daná vyučovací hodina byla tedy jakousi ukázkou interdisciplinárních vztahů.

Ihned v úvodu žáci odpovídali na motivační otázky, na které plynule navázala skupinová práce. Na otázku, jakým způsobem vznikl člověk, odpovídali žáci rozličnými způsoby, což je navedlo k výstupu, že na toto i jiná podobná témata existují různé hodnotící názory, které by měly být všechny respektovány. Objasnění pojmu mýtus nebylo pro žáky složité, jelikož se s ním setkali už v jiných předmětech. V další fázi hodiny, byla žákům důkladně vysvětlena následující aktivita ve skupinách. Jednotlivé skupiny byly utvořeny na základě losování barevných kartiček, aby se zabránilo spojení na základě vzájemných sympatií. Skupiny si poté zvolily svého vedoucího, který dostal předtištěný arch papíru. Do tohoto papíru vyplnil vedoucí název skupiny a jména jejích členů. Další kroky doplňoval v průběhu práce. Jednalo se o dílčí postup práce celé skupiny, ale také o jednotlivé kroky a příspěvky každého člena skupiny. V tomto listu byl napsán i postup, dle kterého se měly skupiny řídit. Kromě těchto záznamových archů dostala každá skupina jeden mýtus o stvoření člověka, který vylosoval vedoucí práce. Úkolem skupin bylo tento mýtus v textové podobě převést do podoby komiksové.

Během práce byly jednotlivé skupiny obcházeny učitelkou, která se dotazovala na dílčí kroky, jež daná skupina učinila. Žáci byli prací zaujati, což se ukázalo na jejich

aktivitě. Po první fázi, kdy měli žáci shromáždit nápady na realizaci projektu od všech členů skupiny a následně vybrat ty nejlepší, si v rámci skupiny rozdělili práci a na velkou čtvrtku začali projekt uskutečňovat. Komiks měl mít 8 – 10 obrázků. Pět minut před koncem hodiny skupiny začaly uklízet svá stanoviště a jejich vedoucí všechny materiály vložili do desek a odevzdali učitelce. Na začátku následující hodiny občanské výchovy si vedoucí skupin materiály opět vyzvedli a skupiny pokračovaly v práci. Až následná třetí hodina byla věnována prezentacím, kdy každá skupina předstoupila před třídu se svým komiksem a ústně ho převyprávěla. Po samotných prezentacích vedoucí skupin představili, jak práce v jejich skupině probíhala a jak se na ní jednotliví členové podíleli.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Pro skupinovou práci v této hodině byl využit záznamový arch, který v průběhu práce vyplňovali vedoucí skupin. Do jisté míry to napomohlo efektivnější práci a zapojování všech členů. Každý chtěl mít u svého jména napsaný co největší počet příspěvků a odvedených činností. K tomu, aby zadaný úkol žáci plnili efektivně, byl do archu sepsán i přesný postup práce (vybrat vedoucího skupiny, shromáždit nápady na realizaci projektu od všech členů skupiny, vybrat nápady, které budou uskutečněny, rozdělit práci jednotlivým členům skupiny, prezentovat, hodnotit). Vedlo to i k menšímu počtu organizačních dotazů. Navíc žáky tento druh aktivity opravdu bavil, jelikož se nejednalo o typické nabývání teoretických znalostí.

Na zadaný úkol neměli žáci stanovený žádný časový limit. Všichni mohli pracovat svým tempem, které jim vyhovovalo, nebyl na ně vyvíjen časový nátlak. Žáci nebyli tak vystresovaní jako obvykle, naopak to z velké části brali jako zábavu a práci si užívali. Jejich rozdílné tempo bylo znatelné už na konci první vyučovací hodiny, kdy vedoucí skupin odevzdávali materiály. Některé skupiny už měly rozpracované projekty na čtvrtkách, některé byly naopak teprve u výběru nápadů. Proto byl nakonec přece jen stanoven časový limit. Žáci museli své projekty dokončit během následující druhé hodiny tak, aby třetí hodinu mohli svou práci prezentovat.

Celá skupinová práce zabrala v podstatě tři vyučovací hodiny. To se vzhledem k hodinovým dotacím jeví jako příliš dlouhý čas. Avšak je nutné si uvědomit, co je hlavním cílem dané aktivity. V tomto případě to byl rozvoj klíčových kompetencí, nikoli nabytí teoretických znalostí. Zvláště u šestých ročníků je důležité věnovat kompetencím velkou pozornost. Pokud učitel nezačne s žáky praktikovat skupinové

práce a jiné netradiční formy výuky včas, děti si na ně nezvyknou a na vyšším stupni vzdělávání s tím mohou mít problémy. Je tedy důležité stanovit si priority a vytyčit si, co je pro učitele, resp. žáky v danou chvíli přednější.

2.4.2 Sekunda 2.A

1. Volby

Průběh vyučovací hodiny

Předchozí vyučovací hodiny byly věnovány především teoretickým výkladům o politice, politických stranách, o formách voleb apod. Proto tato hodina byla jakýmsi shrnutím a opakováním již nabytých znalostí. Opakovací byla i úvodní část hodiny, kdy bylo žákům položeno několik otázek na téma volby a politické strany. Těmito otázkami se plynule přešlo k vysvětlení aktivity, jež spočívala v hraní rolí politických stran a potenciálních voličů.

Než se žáci rozdělili do skupin, bylo jim zdůrazněno, že jde především o to zaujmout voliče tak, aby volili právě jejich stranu. Každá skupina si zvolila svého lídra, jenž měl za úkol dohlížet na práci svých politických straníků a dovést je ke zdárnému cíli. Byl tedy za práci své skupiny a její výsledky zodpovědný. Na tabuli byl mezi tím, než se žáci rozdělili, napsán přesný návod, jak mají skupiny postupovat. Nejdříve si měly zvolit svůj název a odůvodnit ho. Posléze si měly pomocí brainstormingu sepsat všechny nápady na politický program, přičemž každý z členů by měl něčím přispět. Následně si politické strany prostřednictvím diskuse vybraly ty nejlepší nápady a nějakým zajímavým způsobem je ve stručné podobě znázornily na svůj politický plakát. Během této fáze, kdy žáci intenzivně pracovali na svých úkolech, byly skupiny obcházeny učitelkou, kterou vždy jeden z členů informoval o dosavadním průběhu.

Skupiny byly se svou prací hotovy poměrně rychle a tak zbylo dostatek času na prezentaci jejich „produktů“ i následné hodnocení. Jednotlivé skupiny postupně předstupovaly před třídu a předkládaly ostatním svůj politický program. Mnohé ze skupin přišly opravdu s velmi originálními a někdy i vtipnými nápady, které všechny pobavily. Povedené byly také části, kdy měli žáci prostor ptát se prezentující skupiny na to, co je zajímavé v souvislosti s představovaným politickým programem. Ukázalo se, že někteří z žáků jsou rozenými řečníky. Ani při hodnocení aktivita žáků neopadla a vyjadřovali své názory, kritické i pochvalné poznámky k jednotlivým skupinám.

Zhodnocení vyučovací hodiny

V hodině byl tentokrát, až na drobné výjimky, splněn časový plán. Jednak měli žáci dostatek teoretických znalostí z předešlých hodin, jednak je aktivita bavila, takže práce byla mnohem efektivnější, než kdyby ji vnímali jako nudnou nezajímavou povinnost.

Do skupin se žáci přiřadili podle svých vzájemných sympatií, čímž vznikl problém zařazení některých jedinců. V každé třídě se najdou tací, již jsou uzavřenější vůči okolí a nemají tak pevné kamarádské vztahy se svými spolužáky. Důsledkem toho nastávají situace, kdy někteří žáci nevědí, do jaké skupiny se mají přiřadit. V takovém případě musí zakročit učitel a celou záležitost vyřešit. Pro slabší povahy to mohou být velmi nepříjemné chvíle. Mohou se cítit ostrčeně. Z tohoto hlediska je lepší použít jiné způsoby rozdělování žáků do skupin, než nechat volbu na nich. Lze tak předejít nepříjemným situacím.

Pro samotnou aktivitu však bylo samostatné utvoření skupin spíše přínosem. Žáci se uvnitř týmů vzájemně dobře znali a věděli, co od sebe mohou očekávat. Práce tak byla velmi efektivní, což mimo jiné ušetřilo spoustu času, který byl potřebný v závěru hodiny. Kamarádství v rámci jednotlivých skupin se promítlo i v prezentacích před tabulí. Žáci se velmi dobře doplňovali a někteří z výstupu udělali show, jež všechny pobavila. Je to důkaz toho, že ne vždy musí výuka probíhat ve vážné atmosféře, ale lze ji udělat i zábavnou formou.

Podstatnou byla i úloha učitelky v probíhající skupinové aktivitě. Vždy jeden člen ze skupiny musel sdělit, v jaké fázi se jejich práce nachází a zda se nepotýkají s nějakým problémem. To umožnilo mít do jisté míry skupiny pod kontrolou a mohl tak být případně korigován jejich postup. Celé toto opatření pro efektivní průběh bylo doplněno zapsáním jednotlivých kroků na tabuli. Žáci měli před sebou přesný postup, o který se mohli opřít vždy, když se ve své práci ztratili. Skutečně všechny skupiny předepsaný postup dodržovaly a počet dotazů ohledně plnění úkolu klesl na minimum.

2. Rozdělení státní moci

Průběh vyučovací hodiny

Vyučovací hodina zaměřená na rozdělení státní moci proběhla v počítačové učebně. Součástí práce žáků totiž byla kromě jiného tvorba prezentace. V úvodu hodiny byla použita metoda brainstormingu, při níž se zapisovaly návrhy, resp. názory žáků na

to, kdo řídí náš stát. Většina návrhů byla správná, a tak se plynule mohlo přejít ke stručnému vysvětlení pojmu ústava.

Prostřední fáze hodiny začala udělením pokynů žákům. Ti měli utvořit libovolných pět skupin, které dostaly Ústavu ČR a k ní pracovní listy s příslušnou částí zaměřenou na určitou složku státní moci. Uvnitř skupiny si museli žáci dobře rozvrhnout práci, jelikož na ni měli jen dvacet minut a úkol byl dosti rozsáhlý. Kromě správného vyplnění pracovního listu podle Ústavy ČR měli na počítači zpracovat prezentaci, jejímž cílem bylo představit informace z pracovního listu a obrázky související s daným tématem (např. fotografie prezidenta, obrázek budovy, v níž sídlí vláda apod.). Samotná skupinová práce probíhala bez problémů, až na jednu výjimku, kdy se v jedné ze skupin vyskytl konflikt mezi některými jejími členy. Nemohli se dohodnout, kdo bude vykonávat jaký úkol. I když byly jednotlivé skupiny obcházeny a kontrolovány, do konfliktů se záměrně nezasahovalo.

Žáci měli na práci striktně vymezený čas, jakékoli průtahy byly vyloučeny. Vzhledem k tomu, že pracovní listy nebyly příliš obsáhlé a prezentace měla být velmi stručná, nebyl problém se do stanoveného časového limitu vejít. Všechny skupiny své úkoly stihly splnit včas, a tak se mohlo přejít k samotným prezentacím. Před tabulí přišli vždy dva libovolně vybraní členové skupiny a svým spolužákům zprostředkovali informace nabyté během skupinové práce. Žáci si z těchto vystoupení dělali zápisky do sešitu. Dvě z pěti skupin bohužel svou prezentaci nestihly, muselo být přesunuty na další vyučovací hodinu. Nestihlo se tedy ani závěrečné hodnocení, které bylo též přesunuto na následující hodinu občanské výchovy. Skupiny si jednak zhodnotily vzájemně svá vystoupení a následně žáci provedli hodnocení i uvnitř jednotlivých skupin. Žákům byla předložena kritéria, dle kterých měli hodnocení provádět.

Zhodnocení vyučovací hodiny

V rámci skupinové práce bylo téměř všechno ponecháno na samotných žácích. Ti měli pouze jasně vymezený úkol a časový limit k jeho splnění. Utvoření skupin a rozdělení práce záviselo jen na nich. Právě ve fázi, kdy si žáci dělili mezi sebe úkoly, došlo k problémům. V jedné skupině se její členové nemohli shodnout na tom, kdo bude dělat práci na počítači, kdo bude vyplňovat pracovní list a kdo si vezme na starosti hledání informací v ústavě. Záměrně do těchto sporů nebylo zasahováno. Žáci si měli sami uvědomit, že se daným chováním pouze okrádají o čas a jejich práce se stává neefektivní. K tomuto uvědomění u žáků skutečně došlo, nakonec si práci zdárně

rozdělili a všechno včas stihli. Pokud by do těchto záležitostí vstoupil pedagog a sám by každému přidělil určitý úkol, tak by si žáci postupně navykli tomu, že tu bude vždy někdo, kdo rozhodne za ně. Ale jedním z cílů skupinové práce je naučit děti samostatnému jednání a rozhodování, především pak zdárnému řešení různých komplikací a sporů uvnitř kolektivu, jehož jsou součástí.

K nepříliš vydařené části vyučovací hodiny patřil její závěr. Skupiny stihly svou práci dokončit včas, ale k samotné prezentaci se nedostaly všechny, a tak to muselo být odloženo na příští hodinu. Odložení dvou prezentací nebylo velkým problémem, i když by bylo lepší všechno stihnout v době, kdy mají žáci ještě poznatky čerstvě zažité. Větší komplikace však nastala s hodnocením práce. Jedna část hodnocení se skládala z provedení prezentace a z toho, zda byly získané informace správné a úplné. Druhou část hodnocení prováděli samotní žáci, kteří k tomu dostali určitá kritéria, dle kterých měli své spolužáky ohodnotit. Tyto dvě části se vztahovaly přímo k samotným prezentacím. Avšak hodnocení mělo mít i část třetí, ze které se sice neskládala známka, ale byla velmi důležitá. Žáci se měli ohodnotit navzájem uvnitř svých skupin a tím si uvědomit, kde mají své přednosti a kde se naopak musí zlepšit. Jenže toto hodnocení bylo vázané na bezprostřední chvíli po ukončení skupinové práce, pokud to mělo mít nějaký efekt. Kvůli nedostatku času a přesunutí prezentací do další hodiny, nebylo možné tento typ sebehodnocení provést, jelikož by to v danou chvíli postrádalo smysl.

3. Občanská angažovanost jako hodnota

Průběh vyučovací hodiny

Jedna z hodin věnovaných velkému tematickému celku, jímž jsou volby, se zaměřovala jednak na samotné volby a jednak na občanskou angažovanost obecně. Počátek hodiny byl spíše diskusní a do jisté míry výkladový. Žáci odpovídali na otázky zaměřené na druhy voleb a možnost jiné participace na veřejných záležitostech. Jejich odpovědi byly doplňovány krátkými vstupy pedagoga a vysvětlováním určitých pojmů. Mnohé z toho bylo pro žáky spíše opakováním, nešlo o zcela nové informace.

Po opakovací úvodní části hodiny žáky čekala skupinová práce. Dle svého uvážení se rozdělili do trojčlenných skupin. Každý člen skupiny dostal jednu část textu pojednávající o občanské angažovanosti, jenž sepsal Karel Čapek. V originální podobě je text poměrně složitý, proto byl upraven do takové formy, aby ho pochopili žáci sedmého ročníku. Žáci měli zhruba patnáct minut na to, aby si texty přečetli a poté o

nich poreferovali svým kolegům ze skupiny. I přesto, že byl text zjednodušen, někteří žáci si s ním nevěděli rady. Především ti vietnamští, kteří mívají občasné problémy s českým jazykem. Bylo tedy zapotřebí jednotlivé skupiny postupně obcházet a případně vysvětlovat některé pojmy. Tím, že byl text trochu složitější a ne každý mu ihned napoprvé porozuměl, objevoval se ve třídě neklid a hluk.

Ve chvíli, kdy měly skupiny úkol splněn, vytvořila celá třída kroužek, v rámci něhož začala poslední fáze vyučovací hodiny. Žáci diskutovali o daných textech, vyjadřovali své názory a případně navrhovali různá řešení. Diskuse proběhla hlavně díky moderování učitelky a jejím dotazům. Bez toho by se zřejmě žádná diskuse nerozvinula. V samotném závěru byly shrnuty všechny poznatky z hodiny a puštěno krátké video o krajských volbách. Nakonec se stihla i reflexe k danému videu. Žákům byly kladeny otázky, které se k němu vztahovaly.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Vyučovací hodina nebyla věnována příliš jednoduchému tématu. Už samotný text využitý pro skupinovou práci byl i po úpravě poměrně složitý. Bylo zapotřebí velké pozornosti při jeho čtení. Žáci však byli v danou hodinu v nepříliš dobrém rozpoložení. V takovém případě by byla vhodnější jednodušší aktivita, jež by nevyžadovala takové soustředění. Již v úvodu hodiny nebyli žáci aktivní a k odpovědím museli být vyzýváni. To vše se ještě vystupňovalo v průběhu skupinové práce a závěrečné diskusi. Nebýt některých jedinců, kteří projevovali zájem o dané téma, celá hodiny by se rozpadla.

Dalším negativním jevem bylo utvoření velkého počtu skupinek. Vzhledem k samotné aktivitě se vytvořily malé skupinky po třech žácích. Avšak celkový počet žáků ve třídě byl příliš velký, proto vzniklo tolik skupinek, že nebylo v silách učitele, je všechny pravidelně kontrolovat. Někteří žáci toho bohužel zneužívali a věnovali se jiným záležitostem, než byla samotná práce. Ve třídě byl v jistých chvílích nadměrný hluk, který musel být potlačován případnými sankcemi. Na druhou stranu se díky tékavosti žáků a jejich nezájmu o diskuse stihlo probrat větší množství teorie a na konci hodiny mohlo být puštěno krátké video, na nějž ještě navázala sada otázek završujících celou hodinu.

Jsou dny, kdy žáci nebývají v nejlepším rozpoložení a vyučovacích hodin se účastní pouze pasivně. V takových situacích by měl pedagog přehodnotit svůj plán na výuku a přizpůsobit ho pracovní atmosféře ve třídě. Kantor chodí většinou do třídy s připraveným programem, ale v zásobě by měl mít i program náhradní, a to právě pro

podobné případy. Nemá totiž význam za každou cenu uplatnit svou přípravu, když na to žáci nejsou správně naladěni. Může se totiž stát, že si žáci z hodiny neodnesou nic a příprava přijde vniveč. Je tedy vhodnější program přesunout na jinou hodinu a nahradit ho něčím jiným.

2.4.3 Tercie 3.A

1. Podnikání

Průběh vyučovací hodiny

V úvodu hodiny bylo žákům sděleno, co je v následujících pětáctyřiceti minutách čeká a s jakým tématem se bude pracovat. Nejdříve přišla na řadu krátká teorie, jejímž úkolem bylo připravit žáky na následující aktivity. Žáci společně za pomoci učitelky utvořili jednoduchou definici podnikání a sepsali hlavní rozdíly mezi podnikatelem a zaměstnancem. Dále se sami pokusili přijít na to, jaký je hlavní cíl podnikání a které proměnné v něm hrají nejvýznamnější roli. Žáci i díky návodným otázkám postupně dokázali téměř na vše najít odpověď sami, přičemž si udělali stručný zápis do sešitu.

Po teoretické části přišla na řadu motivace v podobě krátké videoukázky z pořadu Den D, kde různí podnikatelé předstupují se svými nápady před investory a snaží se je přesvědčit, že právě do jejich podnikatelského plánu se vyplatí investovat. Žáci si měli dělat co nejpodrobnější poznámky, zejména co se týče otázek investorů. Po skončení videa měli žáci prostor pro dotazy, pokud neporozuměli nějakým pojmům nebo potřebovali něco dovysvětlit.

Závěrečná část hodiny patřila skupinové práci. Žákům byl vysvětlen jejich úkol a zároveň jim byla sdělena pravidla pro jeho splnění. Jednotlivé skupiny tvořilo pět členů. Každému bylo přiděleno číslo od jedné do pěti. Žáci se stejnými čísly pak vytvořili vždy jednu skupinu. V každé skupině si měli zvolit svého vedoucího, který by řídil práci a dohlížel na to, aby se do ní zapojovali opravdu všichni. Hlavním úkolem každé skupiny bylo vymyslet si svůj podnikatelský záměr a co nejvíce ho rozpracovat tak, aby následně dokázala přesvědčit investory. Jelikož se práce do konce hodiny nestihla, byla přesunuta ještě na další hodinu, v níž se dokončila.

Následující hodinu, která se konala o týden později, žáci pokračovali ve svých skupinách v rozdělané práci. Měli na to zhruba dvacet až třicet minut. Bylo potřeba, aby na konci hodiny alespoň dvě skupiny svou práci prezentovaly. Jednotlivé skupiny pracovaly velmi intenzivně, protože je tlačil čas. Byly průběžně obcházeny učitelkou a

kontrolovány, jak jejich práce postupuje. Nemohlo se tak stát, že by některá ze skupin nic nedělala. V poslední třetině hodiny dvě z pěti skupin prezentovaly svou výslednou práci, přičemž se učitelka stavěla do role investora, kterého měla prezentující skupina přesvědčit o kvalitě svého záměru. Ostatní skupiny, které prezentaci nestihly, odevzdaly své materiály, jež jim byly vráceny na začátku další hodiny. A to především z toho důvodu, aby nebyly nijak zvýhodněny a dále již nemohli přepracovat svůj výsledný produkt.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Skupinová práce, v rámci níž měli žáci vytvořit nějaký zajímavý podnikatelský plán, produkt či záměr, byla pro žáky velice atraktivní. Do práce se pustili s velkou vervou, měli spoustu dotazů a zajímavých nápadů. Největší slabinou byl ale čas. Tím, že se aktivita protáhla na dvě, respektive tři vyučovací hodiny, nebyl průběh práce kontinuální. Čtyři skupiny byly navíc zvýhodněny tím, že svou práci prezentovaly až třetí hodinu, i když své materiály musely odevzdat. Nebyly tak zajištěny stejné podmínky pro všechny. Všechny skupiny měly mít možnost prezentovat svůj podnikatelský záměr až třetí hodinu. Problémem je ale dotace hodin občanské výchovy v tomto ročníku. Třída má občanskou výchovu pouze jednu hodinu týdně, což do jisté míry brání použití jiných vyučovacích metod než těch klasických, mezi kterými převažuje frontální výklad.

Rozdělení žáků do skupin proběhlo takovým způsobem, aby se skupiny neutvořily na základě vzájemných sympatií či antipatií uvnitř třídy. Žáci si nemohli vybrat, s kým chtějí ve skupině být. Učí se tak kooperovat s lidmi, se kterými si například příliš nerozumí, rozvíjí se u nich schopnost přizpůsobovat se a tolerovat ostatní. Takového efektu se nedosáhne, pokud žáci dostanou prostor vytvořit skupiny podle svého uvážení.

Během první hodiny byla použita jako motivace a zároveň návod pro skupinovou práci ukázka z pořadu Den D. Ukázka měla být vybrána pečlivěji, především měla být kratší. Žáci už jí po pěti minutách nevěnovali příliš pozornosti a začínali být hluční. Zároveň by se ušetřil nějaký čas pro následnou aktivitu.

2. Základní práva a svobody

Průběh vyučovací hodiny

Vyučovací hodina, která byla úvodní hodinou do tématu lidských práv a svobod, se nesla v duchu aktivity žáků. Jelikož byla v plánu skupinová práce formou tzv. snowballingu, musela být urychlena úvodní část hodiny. Ta se skládala z motivačních otázek, na které žáci dokázali rychle odpovědět i s odůvodněním svých názorů. Velkou roli měla aktivita žáků, bez níž by se to časově nedalo zvládnout.

Stěžejní fází byla skupinová práce, konkrétně metoda sněhové koule. Nejdříve byl žákům vysvětlen princip aktivity a především jim byl zdůrazněn časový limit, který bylo nezbytné dodržovat. Začalo se u jednotlivců, pokračovalo se v rámci dvojic a posléze ve čtveřicích. Během aktivit byli žáci poháněni a upozorňováni na čas, kterého neměli příliš. Aby se trochu času ušetřilo, vždy se spojovali žáci sedící vedle sebe, respektive za sebou. Zamezilo se tak chaotickému přeskupování se po třídě, což by celý průběh hodiny dosti zkomplikovalo.

Největší problém měly skupiny v závěrečné části aktivity, kdy měly vymyslet nějaký velmi krátký příběh, komiks nebo obrázek vyjadřující pravidlo o právu, respektive svobodě. Byl na ně vyvíjen tlak k urychlení práce, a to některým žákům neschvělo. Naštěstí se v každé skupině vždy našel někdo, kdo měl bohatou fantazii a pracovat pod tlakem mu spíše vyhovovalo. Již nezbývalo mnoho času, a tak vždy jeden člen ze skupiny představil během jedné minuty konečný „produkt“. Poté následovala diskuse o tom, jak se jednotliví členové shodovali či neshodovali v názorech a jakým způsobem případnou neshodu řešili. Na celkové závěrečné shrnutí a teoretický výstup nezbyl prostor, a tak hodina nebyla zakončena příliš ideálně.

Zhodnocení vyučovací hodiny

V rámci vyučovací hodiny byla vyzkoušena forma skupinové práce zvaná snowballing, čili sněhová koule. Tato metoda je časově velmi náročná, což se v průběhu hodiny potvrdilo. Přestože byla co nejvíce urychlena úvodní, respektive motivační část, zbylo jen velmi málo prostoru na stěžejní fázi výuky, a to na závěrečné shrnutí, které více méně neproběhlo. Je tedy otázkou, zda by nebylo vhodné danou skupinovou metodu využívat spíše v tzv. dvouhodinových nebo volit méně náročná témata, která by nevyžadovala tolik času. V případě, že by se shrnutí skupinové aktivity přesunulo na další vyučovací hodinu občanské výchovy, nemělo by to téměř žádný efekt a přínos pro

žáky. Obecně by reflexe podobných aktivit měla probíhat bezprostředně po nich, tedy ve chvíli, kdy je to pro žáky čerstvě zažité.

Během jednotlivých fází skupinové aktivity byli žáci neustále pod velkým tlakem a mnohdy ani zadaný úkol nestihli splnit tak, jak by bylo potřeba. Tím celá skupinová práce ztrácela na efektivitě. Proto je velmi důležité v přípravě na hodinu zvážit časový rozvrh a nesnažit se do pětáctyřiceti minut vměstnat co nejvíce činností. I když se všechny naplánované činnosti stihnou, proběhnou jen povrchově a ztratí tak předem stanovený a očekávaný význam. V tomto konkrétním případě byla nadbytečná aktivita se ztvárněním pravidla o právu a svobodě. Žáci měli během patnácti minut prodiskutovat své názory a navíc vymyslet obrázek či krátký příběh. Mimo jiné se zde ukázalo, jak jsou jednotliví žáci rozdílní. Někteří potřebují na plnění úkolů více času a nejsou schopni pracovat pod velkým tlakem. Jiní zase velký tlak potřebují k tomu, aby předvedli co největší výkon.

Nemalým úskalím byl velký počet žáků ve třídě. Díky tomu se utvářelo příliš mnoho skupin na to, aby mohly být všechny kontrolovány. Nebylo tak možné předejít situacím, kdy se žáci věnovali něčemu jinému než zadanému úkolu. Na druhou stranu skupinová metoda sněhové koule žáky zaujala. Bylo to poprvé, co si něco takového mohli vyzkoušet. Vzhledem k tomu, že ji je ve třídě více jak třicet, nikdo z učitelů se příliš neodvážil praktikovat jiné formy výuky než ty klasické.

3. Racionální chování a tržní systém

Průběh vyučovací hodiny

Jedna z prvních hodin v rámci tematického celku zabývajícího se trhem se zaměřila na obecné fungování tržních principů a vztahů mezi nimi. Do tématu uvedla žáky první aktivita zaměřená na racionální chování, které je základním stavebním kamenem celého tržního systému.

Žáci byli hned na počátku hodiny dotázáni, jak budou trávit nadcházející víkend. Ze spousty odpovědí byly vybrány čtyři (sport, hra na PC, výlet, návštěva příbuzných) a zapsány na tabuli. Žáci následně rozdělili dvacet hodin volného víkendového času mezi tyto čtyři vybrané aktivity. Dva dobrovolníci pak své rozdělení napsali na tabuli. Všichni se poté zamysleli nad tím, kdo se chová rozumněji, a kdo se naopak chová nerozumně a měl by zvážit, jak tráví svůj volný čas. Žáky aktivita velmi zaujala, jelikož se spontánně rozvinula diskuse, která byla posléze nasměrována k výsledku, k němuž měla dospět. Cílem aktivity bylo, aby si žáci uvědomili skutečnost, že z rozdílných

názorů lze poznat pouze to, kdo dává čemu přednost. Lze poznat preference lidí, které ovšem neznamenají, resp. neurčují, kdo se chová rozumněji. Zda žáci pochopili princip racionálního chování, si vyzkoušeli v rámci doplňování slov v pracovním listu, který dostali.

Druhá aktivita již probíhala ve skupinách. Žáci byli na základě rozpočítávání rozděleni do čtyřčlenných skupin, které dostaly pracovní listy rozdělené na dvě části. Práce navazovala na první aktivitu týkající se racionálního chování. Nejdříve si v rámci skupiny žáci rozdělili práci, jedna dvojice vyplňovala první část listu a druhá dvojice zpracovávala část druhou. Poté, co obě dvojice ve skupině dokončily svou práci, vzájemně si vyměnily informace nabyté při plnění úkolu. Skupina, jež celý úkol splnila jako první, mohla získat jedničku, pokud by šla před tabuli a nabyté informace vysvětlila celé třídě. První skupina, která měla splnění úkol, se k tomu neodvážila, a tak jedničku získala skupina druhá v pořadí.

V závěrečných minutách hodiny si vzala slovo učitelka, jež shrnula všechny aktivity a zopakovala to nejdůležitější, co si měli žáci z hodiny odnést. Tedy především povědomí o tom, že každý člověk má nějaké cíle a jedná tak, aby je splnil, nebo se k nim alespoň přiblížil. V rámci trhu se člověk snaží vyměnit svou práci (svůj vklad) za statky, které potřebuje, v tomto případě za peníze. Další informace, jež bylo potřeba shrnout a zopakovat, se týkaly vazeb mezi tržními složkami.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Hodina byla sestavena z rozličných aktivit tak, aby žáky zaujala. Důležitou roli mělo zaměření aktivit, které se bezprostředně dotýkaly života žáků. Zejména úvodní část byla pro žáky atraktivní. Pracovala konkrétně s jejich způsobem života a nebyla zaměřena na teoretické znalosti. To byl jeden z důvodů, proč se žáci podíleli na hodině velmi aktivně. Jejich zaujatost pro téma přispěla mimo jiné k rychlejšímu tempu práce. Zbýval tak prostor pro diskuse, které se rozvíjely v této hodině spontánně, a účastnila se jich většina žáků.

Přestože hodina byla z pohledu pedagoga téměř ideální, našli se mezi žáky i tací, kteří měli tendenci neustále vyrušovat. Dva chlapci na sebe chtěli za každou cenu strhávat pozornost. Proto byli často vyvoláváni, avšak bez hodnotných odpovědí. Kromě toho způsobovala menší problémy i samotná místnost, v níž se hodina odehrávala. Nebyla to totiž klasická třída se třemi řadami lavic. Jednalo se o učebnu fyziky, jež je uzpůsobena spíše hodinám založených na klasickém výkladu. Obvykle se

v této třídě hodiny občanské výchovy nekonají, ale v rámci změn v rozvrzích, došlo k určitým přesunům. V podobných učebnách je obtížné aplikovat skupinové práce, avšak pedagog musí být připraven a umět v jistých situacích improvizovat.

V průběhu skupinové práce a následně výstupu jedné ze skupin před tabulí se ukázalo, že žáci nejsou příliš schopni reprodukovat ostatním nově nabyté informace, a to i přesto, že mají u sebe poznámky s vyplněnými pracovními listy. Právě z tohoto důvodu je důležité, aby do vyučování byly zařazovány takové aktivity, kdy si žáci vzájemně vysvětlují učební látku. Nejen, že se naučí lépe vyjadřovat své myšlenky, ale také si učivo snadněji zapamatují.

2.4.4 Kvarta 4.A

1. Reklama

Průběh vyučovací hodiny

Daná vyučovací hodina byla již třetí v pořadí, jejíž čas byl věnován tématu médií. Tentokrát se jednalo konkrétně o reklamu a její vliv na člověka. V samotném úvodu byly žákům sděleny některé zajímavosti ohledně počtu reklam působících na člověka a následně byla vyvolána menší diskuse na základě připravených otázek. Bylo obtížné u žáků vyvolat alespoň nějakou aktivitu. Svůj podíl na tom měla i skutečnost, že byla poslední vyučovací hodina a navíc po tělesné výchově.

V prostřední části hodiny se žáci rozdělili do skupin po čtyřech lidech a to tím způsobem, že se spojily vždy za sebou sedící dvojice. Ještě předtím jim byla vysvětlena samotná aktivita a její cíl. Každá skupina pak dostala pracovní list rozdělený na čtyři části tak, aby měl každý z členů jednu. Jak si ale žáci práci rozdělili, bylo ponecháno na nich samotných. Ve chvíli, kdy se utvořily skupiny, byla přehrána reklama. Čtyřikrát se zvukem a poté se nechala běžet bez zvuku až do doby, kdy žáci byli se svou prací hotovi.

Závěrečná fáze patřila prezentaci odpovědí a diskusi. Všechny skupiny dostaly prostor k tomu, aby sdělily třídě své odpovědi a nějakým způsobem je okomentovaly. Prezentace byla ponechána na vedoucích skupin, kteří byli určeni svými skupinami již na začátku aktivity. Jelikož se žáci příliš nechtěli zapojovat a čím dál více vyrušovali, bylo shrnutí práce provedeno velmi rychle a povrchně. Proto zbyl čas na krátkou teorii o funkci a dělení reklam, což posloužilo jako zápis do sešitu.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Šestá vyučovací hodina, která byla pro třídu v daný den poslední a navíc jí předcházela tělesná výchova, neprobíhala v klidné atmosféře. Žáci od začátku neprojevovali téměř žádnou aktivitu a do všeho museli být postrkováni. Samotná skupinová práce se jevila některým spíše jako čas pro relaxaci a prostor k povídání si se spolužáky. Chyběla zde motivace k práci. Žáci si byli vědomi toho, že nebudou nikterak hodnoceni a tudíž neměli potřebu být aktivní. Naštěstí se našli i tací, které práce bavila, a měli zájem se na hodině podílet. I když jich byla menšina. Kombinace poslední hodiny, únavy z tělocviku a chybějící motivace tak vzala za své. Přestože učitelka obcházela jednotlivé skupiny, v případě nutnosti vysvětlovala některé pojmy, nepovedlo se docílit maximálního zapojení žáků do aktivity. Částečně tomu pomohla až hrozba v podobě písemné práce z dané skupinové aktivity.

Diskuse, jež měla shrnout skupinovou práci, probíhala v podstatě jen mezi vedoucími skupin. Ostatní se příliš nezapojovali a spíše vyrušovali. Na prezentaci závěru skupinové práce by se měla podílet celá skupina, nebo by měl být vybrán někdo z jejích členů, který by nebyl předem určen. Žáci by si tak byli vědomi toho, že to mohou být právě oni, kdo bude výsledky prezentovat a více by se soustředili na práci.

2. Globalizace

Průběh vyučovací hodiny

Daná vyučovací hodina navazovala na hodiny, které již byly věnovány tématu globalizace. Žáci už tedy věděli, co pojem globalizace znamená a co s ním souvisí. Z tohoto důvodu nebyl potřebný zdlouhavý úvod a ihned se mohlo přejít ke konkrétnímu učivu, jež žáky v hodině čekalo. Nejdříve se žáci pokusili s pomocí učitelky vysvětlit pojem globální vesnice. Poté jim byla vysvětlena následující aktivita ve dvojicích. Žáci zůstali ve svých lavicích a společně se sousedem vyplnili pracovní list, který obsahoval dvě části. Ve chvíli, kdy měli všichni pracovní list vyplněný, byly jim sděleny správné odpovědi. Následovala menší diskuse, jež byla rozvíjena učitelkou na základě několika otázek týkajících se vyplňování pracovního listu. Zde se projevila pasivita některých dvojic, a tak musely být vyvolávány a vyzývány ke sdělení nějakého názoru. Spolu s pasivitou se ukázala i nepozornost mnohých jedinců, již si špatně přečetli zadání.

Diskusí práce žáků neskončila. Ve stejných dvojicích, v nichž vyplňovali pracovní list, si vybrali z druhé části listu jedno tvrzení o rozložení obyvatelstva a měli

za úkol vymyslet, jak by danou situaci obyvatel změnili k lepšímu (např. jestli by zvýšili raději gramotnost obyvatel nebo by jim umožnili přístup k nezávadné vodě a jakým způsobem by to řešili). Na prodiskutování této problematiky měly dvojice zhruba pět minut. Poté se dvojice spojily libovolně do čtveřic, v nichž se měly dohodnout na jedné věci, kterou by chtěly změnit, a vymyslet nějaký způsob řešení. V závěrečné části práce si každá ze skupin vybrala jednoho mluvčího, který celé třídě sdělil, jaký problém si zvolili, z jakého důvodu a jakým způsobem by ho řešili.

V jedné ze čtveřic došlo k ostré hádce, když se nemohli její členové shodnout na tom, který z problémů, s nímž se obyvatelé potýkají, je nutné řešit primárně. Každá dvojice v rámci skupiny prosazovala něco jiného. Tato skupina nakonec zůstala rozdělena, nedokázala se dohodnout na jednotné variantě. Závěrečná diskuse se vyhrotila do takové fáze, že se začala přít celá třída. Každý měl ke svému názoru, jenž zastával, nějaké argumenty. Hodina byla ukončena vstupem učitelky a vysvětlením principu, resp. účelu dané aktivity.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Vyučovací hodina byla velmi specifická. Nešlo v ní o zprostředkování teorie, ale prostřednictvím jednotlivých aktivit žáci získali povědomí o rozložení obyvatel ve světě a o jejich problémech. Přestože byla hodina relativně pestrá a netradiční, ne všichni žáci to ocenili. Především chlapci byli poměrně pasivní a nepříliš výrazně se zapojovali do diskusí. Někteří debatovali o věcech, které se vyučovaného tématu netýkaly, a jiní zase pospávali na lavicích. Tato třída se chová obdobným způsobem ve všech hodinách a vyučovacích předmětech. Jsou v ní žáci, kterým se pedagog nezavděčí v podstatě ničím. Naštěstí jsou tam i tací, kteří jsou velice aktivní a dokážou projevit zájem o probíranou problematiku. I proto vyučovací hodina probíhala tak, jak měla, a nedošlo k jejímu rozbití. I když k tomu byl v jistých situacích potřeba zásah učitelky.

Ve druhé části práce, kdy si čtveřice měly vybrat problém, který by byl podle nich potřeba vyřešit, a měly vymyslet, jakým způsobem by ho řešily, se rozvinula horlivá debata. Nejdříve to začalo uvnitř jedné čtveřice, jejíž součástí byly mimo jiné dvě temperamentní dívky. Těm se nelíbila argumentace jejich kolegů, kterým se zase nezamlouvaly názory daných dívek. V jisté chvíli byla vyzvána celá třída, aby se vyjádřila k předmětu dané diskuse. Vyvrcholilo to dohady v rámci celé třídy, při kterých byly užívány různorodé argumenty, k jejichž sdělení byl nejednou použit důrazný tón hlasu. V naprosté většině vyučovacích hodin by byl tento průběh brán jako nežádoucí.

V tomto případě se však jednalo o situaci, která měla nastat. Žáci si prostřednictvím sporů mezi sebou měli uvědomit, jak těžké je shodnout se na řešení globálních problémů a že obdobným způsobem probíhají jednání i na mezinárodní scéně. Z tohoto hlediska se vyučovací hodina zdařila, avšak mnohem efektivnější by to bylo v případě, kdyby ve třídě bylo méně jak dvacet žáků. Ve velkém počtu se jen stěží zapojí všichni a není možné jít příliš hluboko do probíraného tématu.

3. Kvaziargumentace

Průběh vyučovací hodiny

Témata související obecně s komunikací, nemohou být založena na teorii. Je to problematika, jíž si musí každý vyzkoušet a prožít. Nejdříve žáci dostali otázku, co je to povětroň. V rámci ní došlo do jisté míry k propojení s českým jazykem. Brzy pochopili, proč jim byla položena právě tato otázka. Zhlédli třiminutové video o tzv. tunguzské události, jež doposud nebyla objasněna.

Po skončení videa byl žákům vysvětlen jejich nadcházející úkol. Následně vytvořili pět skupin, nikoli libovolně, ale byli rozpočítáni, což urychlilo jejich seskupení a předešlo se případným dohadům. Každá skupina dostala list s vytištěnými argumentačními klamy a také si vylosovala jeden z pěti pohledů na tunguzskou záhadu. Úkolem skupin bylo sepsat zprávu o záhadě, a to z toho pohledu, který si vylosovaly. Podmínkou bylo, že daný text musel obsahovat alespoň jeden argumentační klam. Skupiny neměly určena žádná jiná pravidla či podmínky, což způsobilo naprostou nečinnost některých žáků.

Jediným limitem pro skupiny bylo, že měly na práci nanejvýš dvacet minut. Poté jednotlivé skupiny prezentovaly své texty a ostatní žáci se vžili do role kritiků, kteří poukazovali na různé nesrovnalosti, na základě nichž se pokusili prezentovanou teorii vyvrátit. Zároveň v jednotlivých textech hledali použité řečnické triky, jejichž seznam měli vytištěný. Tato závěrečná část hodiny byla velmi odlehčená. Třída si užila spoustu legrace, přičemž se ale učila argumentovat a zároveň pozorně sledovat příspěvky druhých. V samotném závěru hodiny se na pár minut ujala slova učitelka, která s pomocí třídy shrnula celou aktivitu a definovala argumentační klam, jeho funkci a použití.

Zhodnocení vyučovací hodiny

Samotná aktivita byla pro mnohé žáky zajímavá už jen v tom ohledu, že o tzv. tunguzské události slyšeli vůbec poprvé. Obecně byli danou problematikou zaujati spíše chlapci, zatímco některé dívky dávaly najevo svůj nezájem a myslely pouze na to, že už chtějí být doma.

Hlavním nedostatek, který zapříčinil jisté problémy, byla scházející konkrétní pravidla pro skupinovou práci. Žáci sice měli na práci stanovený časový limit, měli jasně daný úkol, avšak chyběl požadavek na rozdělení práce ve skupině. Toho někteří žáci zneužili a pouze se tzv. vezli. Čekali, až za ně práci vykonají ti schopnější a zaujatější. K takové situaci přispěla i skutečnost, že se vzhledem k celkovému počtu žáků ve třídě vytvořily poměrně početné skupiny. Bylo tedy v podstatě nemožné ohlídat, aby pracovali skutečně všichni a nevěnovali se záležitostem, jež neměly s daným tématem nic společného.

Mnohým žákům chyběla i motivace. Nebylo stanoveno žádné hodnocení práce, žáci už od začátku věděli, že půjde jen o prezentaci, a tak jim nehrozí případná špatná známka či jiné ohodnocení. Naštěstí byli ve třídě i tací, které aktivita opravdu zajímala a snažili se svou práci odvést co nejlépe. Na to však pedagog nemůže spoléhat a je nutné, zejména v některých třídách, stanovit jasná pravidla a hodnocení. Jinak se může stát, že celá aktivita ztratí význam a žáci si hodinu jen pasivně odsedí. Tomu je potřeba předcházet.

Poslední fáze hodiny byla hlučnější, což se dalo předpokládat. Žáci kritizovali, argumentovali, diskutovali, a to v tichosti provádět nelze. V rámci toho si třída užila i spoustu legrace, byla to tedy odlehčená část hodiny. To by se mohlo jevit jako selhání učitele a jeho schopnosti korigovat dění ve třídě. Někdy je však zapotřebí vést hodinu v méně vážné atmosféře, jelikož to mimo jiné prospívá k utužení třídního kolektivu i vztahu mezi pedagogem a žáky.

3 Zhodnocení skupinové práce na základě získaných zkušeností

V rámci této práce bylo odučeno ve čtyřech ročnících celkově dvanáct vyučovacích hodin občanské výchovy, v nichž byla použita skupinová výuka. Průběh těchto vyučovacích hodin byl ovlivněn mnoha faktory, mezi něž patřil například počet žáků ve třídách, vyučovaná témata, pracovní prostředí, ale také duševní rozpoložení žáků a pedagoga či jejich vzájemný vztah. Každá vyučovací hodina je svým způsobem výjimečná a specifická, přesto lze na základě reflexí vyzorovat určité proměnné, které mívají pokaždé obdobné důsledky, ať už pozitivní, nebo negativní. Proto je žádoucí analyzovat odučené hodiny a následně eliminovat postupy, jež nevedou k dobrým výsledkům.

3.1 Příprava skupinové práce

Základem pro každou vyučovací hodinu je její příprava. Příprava na hodiny je základním kamenem celého procesu vyučování, od kterého se vše odvíjí. Platí to samozřejmě i pro vyučovací hodiny s použitím skupinové práce, jejichž příprava je o něco složitější, než příprava na vyučování založeném na klasickém výkladu.

Na hodiny, jež sloužily k účelům této práce, trvaly přípravy v průměru jednu hodinu. Ze všeho nejdříve byly stanoveny hlavní cíle vyučování a poté cesty k nim vedoucí. V tomto případě tou hlavní cestou byly skupinové práce. Při výběru skupinové práce, resp. výběru její formy, bylo nezbytné brát ohled na věk žáků, cíl, kterého měli žáci v jejím průběhu dosáhnout, a v neposlední řadě také čas. Právě s načasováním byly největší problémy. Je těžké odhadnout, kolik času na práci budou žáci potřebovat, zda je lepší jim dát určitý časový limit, nebo je nechat pracovat tak dlouho, dokud bude potřeba. V mnoha případech se proto stalo, že na konci vyučovací hodiny vznikla časová tíseň, a reflexe práce byla příliš povrchná. Někdy musela být reflexe dokonce odsunuta na další hodinu, což je velmi neefektivní z hlediska cíle dané hodiny a upevnění učiva. Je tedy výhodné si po použití skupinové práce sepsat její průběh včetně času, který byl na ni potřeba, aby se vše při jejím dalším využití mohlo přizpůsobit daným okolnostem.

Během příprav se nesmělo zapomenout ani na určení počtu skupin, které měly být utvořeny, a na samotné rozdělení žáků do skupin. Ani tyto záležitosti se neobešly

bez problémů. Při určování počtu skupin se musela brát v potaz forma skupinové práce, její cíl, ale také celkový počet žáků ve třídě. Tyto faktory bylo velmi těžké sjednotit a ne jednou se stalo, že práce byla vzhledem k počtu členů ve skupinách neefektivní. Neméně složité bylo stanovení pravidla pro vytváření skupin. I v tomto případě se muselo propojit mnoho proměnných, ale těmi nejdůležitějšími byly cíl práce a čas, kterého nebylo nikdy nazbyt. Kromě přípravy věcí týkajících se samotné skupinové práce se nesmělo zapomenout ani na materiály a pomůcky, jež měly být v hodině použity.

3.2 Pracovní skupiny

Pracovní skupiny byly většinou utvářeny třemi způsoby. V některých hodinách se žáci spojovali libovolně dle svých vzájemných sympatií či antipatií, jindy byli rozpočítáni nebo si losovali barevné kartičky. Tyto způsoby se totiž jevily jako nejrychlejší. Kdyby žáci měli vytvořit skupinu například na základě barvy oblečení, měsíce narození apod., zabralo by to spoustu času, kterého je v hodinách založených na skupinových aktivitách opravdu málo.

V praxi realizované v rámci této práce se příliš neprojevil rozdíl mezi tím, kdy žáci vytvořili skupiny sami a kdy je vytvořili na základě losování nebo rozpočítání. Efektivita práce ve skupinách tímto faktorem nebyla nijak výrazně ovlivněna. Podobně tomu bylo také u vztahů, komunikace a dorozumívání uvnitř skupin. Předpokládá se, že ve skupinách, které nejsou utvořené podle vztahů mezi žáky, bude docházet k různým konfliktům a nedorozuměním. Tento předpoklad se však nepotvrdil. Naopak nastaly situace, v nichž se konflikty objevily právě v rámci skupiny, kterou tvořili dobří kamarádi. Opravdovou a zároveň jedinou nevýhodou libovolného utváření skupin se ukázala být skutečnost, že se žáci spojují stále do stejných skupin. Nemají tak možnost poznat spolupráci s jinými lidmi, což je ochuzuje o zkušenosti a omezuje se tak i rozvoj klíčových kompetencí, jenž v tomto případě ustane na určitém bodě.

V ideálním případě by se mělo vytváření skupin ohlížet i na schopnosti, dovednosti, míru dosavadních znalostí i charakterové vlastnosti jednotlivých žáků. To má však jednu zásadní podmínku. Pedagog musí jednotlivé žáky výborně znát, což vyžaduje spoustu času a práce s danou třídou. Tato praxe ale byla realizována pouze ve dvanácti vyučovacích hodinách, třech v každém ročníku, během kterých nelze třídu

blíže poznat. Z tohoto důvodu nebylo možné při tvorbě skupin pohlížet na individuální schopnosti a vlastnosti žáků.

V rámci většiny skupinových prací nebyly žákům uděleny konkrétní role, a pokud ano, tak šlo především o roli vedoucího skupiny, který měl zejména regulovat práci jednotlivých členů. Udílení konkrétních rolí má smysl především ve třídách, kde se se skupinovou výukou teprve začíná a žáci na ni nejsou zvyklí, nemají s ní zkušenosti. Na druhou stranu jsou žáci mnohdy nespokojeni s tím, jaká role jim byla přidělena, jelikož nelze stanovit takové role, aby měly všechny stejnou váhu. Proto byla zvolena varianta, kdy si práci uvnitř skupin rozdělovali žáci sami. Většinou šlo totiž o takové úkoly, jež by nebylo možné bez rozdělení práce mezi jednotlivé členy splnit. Tak bylo zajištěno, že si žáci dělili práci ve svém zájmu tak, aby byli schopni zadaný úkol včas vypracovat. Samozřejmě se v některých případech vyskytly kvůli rozdělení práce problémy. Někdy žáci uvnitř skupin nesouhlasili s tím, co navrhovali jejich kolegové, a spory přerostly v hádky. Ale právě i tyto situace pomáhají u žáků rozvíjet určité kompetence a schopnosti. Vzájemné spory musí nějak řešit a nalézat cesty ke kompromisu, i když je k tomu občas zapotřebí zásah pedagoga. Je však pravdou, že si žáci mnohdy tyto vzájemné neshody vyřešili sami, jelikož poznali, že bez spojení sil zadaný úkol nezvládnou splnit.

Ty nejmladší žáky, v tomto případě primu, bylo potřeba během skupinové práce vést. Tou nejlepší možnou formou bylo připravení archu s vytištěným postupem, dle kterého se měli žáci řídit, a s prostorem pro zapisování kroků při práci, a to jak kroků celé skupiny, tak i jednotlivců. Žáci díky tomu věděli, co mají dělat, jak mají postupovat, takže se zamezilo různým zmatkům a zbytečným dotazům. Je to jedna z možností, jak celou práci zefektivnit a urychlit.

3.3 Hodnocení výsledků a průběhu skupinové práce

Jak se během praxe ukázalo, hodnocení je tou nejproblematictější fází v rámci použití skupinové práce v hodinách. Týká se to hodnocení skupiny jako celku, ale i hodnocení jednotlivých členů skupiny. V některých hodinách se hodnocení opominulo, jelikož jsou témata a formy aktivit, kdy hodnocení pozbývá smyslu. Má to ale jeden negativní důsledek, žákům v těchto situacích chybí motivace a to se odráží na kvalitě jejich práce.

Za dobu praxe byly použity rozličné formy hodnocení skupinové práce. Jednou z nich je hodnocení výsledného produktu skupiny, tedy hodnocení prezentace, plakátu apod. V této záležitosti bylo obtížné určit kritéria, dle kterých by se výsledná práce ohodnotila. Většinou se známkovalo na základě teoretické stránky, tedy zda práce obsahovala všechny potřebné informace, dále se do toho započítávala stránka estetická, forma provedení a samozřejmě pravopis. Kromě hodnocení provedené pedagogem, je vhodné, aby hodnocení provedli i samotní žáci. Naučí se tak kriticky a zároveň taktně hodnotit ostatní. Žáci v naprosté většině dostávají z těchto prací dobré známky, mohou si tak vylepšit průměr, jenž jim v mnoha případech kazí výsledky testů a ústních zkoušení.

Náročnější je hodnocení průběhu skupinové práce a hodnocení jednotlivců. Je k tomu zapotřebí dostatek času, protože se většinou jedná o hodnocení ústní nebo písemné. Právě čas mnohdy nedovolil tuto formu hodnocení provést, a pokud ano, tak se to muselo přesunout na začátek další hodiny, což zcela podlomilo efekt, který má z takové hodnocení vzejít. V rámci hodnocení uvnitř skupiny se ukázalo být nejefektivnější použití vytištěného archu papíru, kam vedoucí skupiny zapisoval veškeré příspěvky a kroky jednotlivých členů s tím, že na konci skupinové práce tyto skutečnosti představil celé třídě, především pak pedagogovi. Žáci tímto způsobem byli motivováni k předvedení co nejlepší práce a snažili se co nejvíce přispět svými schopnostmi celé skupině.

Pokud si chce pedagog ulehčit práci, žádné hodnocení proběhnout nemusí. Může se spokojit s tím, že žáci během aktivity budou rozvíjet klíčové kompetence a možná získají i nějaké teoretické znalosti. V těchto případech však musí počítat s tím, že většině žáků bude chybět sebemenší motivace. V hodinách, kdy nebyla v rámci skupinové práce stanovena žádná kritéria pro hodnocení, se vyskytoval problém s pasivitou žáků. Mnozí členové skupin se věnovali jiným záležitostem, které se netýkaly zadaného tématu, nebo jen přihlíželi tomu, jak za ně veškerou práci odvádí jejich spolužáci. Těmto situacím nelze zcela zabránit, ale je možné tento jev eliminovat na minimum, a to například stanovením kritérií pro hodnocení, a to jak celé skupiny, tak především jednotlivců.

3.4 Shrnutí kladů a záporů skupinové práce na základě získaných zkušeností

Stejně jako má svá negativa i pozitiva klasický výklad, je tomu tak i u skupinové práce. Jednou z jejích nevýhod je poměrně náročná příprava. Pedagog při ní musí brát ohled na velké množství faktorů, jež jsou často velmi obtížně propojitelné. O to náročnější je to ve chvíli, kdy danou třídu, v níž chce skupinovou práci využít, příliš nezná. Neví, do jaké míry mají žáci se skupinovou výukou zkušenosti, a především nezná schopnosti, dovednosti a znalosti jednotlivých žáků. To jsou věci, které jsou nezbytným předpokladem pro důkladnou přípravu ideální skupinové práce.

Neméně významným problémem je časová náročnost skupinové práce. Čím více je skupinová aktivita a její příprava důkladnější a propracovanější, tím více zabere času. Proto je mnohdy od některých věcí opouštěno a průběh skupinové práce je zjednodušován. Do vyučovací hodiny by kromě samotné aktivity měl být zahrnut i nějaký úvod v podobě motivace a samozřejmě závěr jako shrnutí či reflexe, což je opravdu časově velmi náročné. Při využití skupinové práce se ve většině případů pedagog potýká s časovou tísňí právě v závěrečné fázi hodiny. Důsledkem toho je provedena reflexe ve velmi zrychlené a povrchové podobě, přestože je to nesmírně důležitá část hodiny.

Negativním faktem, jemuž nelze nikdy úplně zabránit je pasivita žáků. Během praxe bylo možné vysledovat, že někteří žáci, a to napříč všemi ročníky, brali skupinovou výuku jako zábavu nebo způsob relaxace. Tento jev se vystupňoval v okamžiku, kdy nebylo stanoveno žádné hodnocení provedené práce. To se stalo pro mnohé žáky signálem k tomu, aby se tzv. vezli a nechali vše na svých aktivnějších spolužácích. Obdobná situace nastávala i tehdy, když byly utvořeny více jak čtyřčlenné skupiny. Žáci se schovávali ve stínu těch schopnějších, kteří za vypracování úkolu převzali veškerou zodpovědnost.

Právě s případnou pasivitou úzce souvisí hodnocení výsledků a průběhu skupinové práce. Hodnocení bylo v rámci praxe vůbec tou nejsložitější fází výuky. I proto nebylo použito ve všech hodinách, ale pouze v těch, kde se zdálo být nezbytným. Největší dilema nastávalo při určování kritérií hodnocení a jeho načasování. Nejčastější otázky byly: co hodnotit, podle čeho hodnotit, jakou formou hodnotit a kam hodnocení vměstnat. Zcela nejjednodušší se ukázalo být hodnocení výsledných produktů a prezentací. Jednotlivé skupiny představily celé třídě svůj plakát, prezentaci a na základě

předem stanovených kritérií byly ohodnoceni. Další formou bylo vzájemné ústní hodnocení skupin. Skupiny si své práce vzájemně ohodnotily, přičemž se žáci učili argumentovat a kriticky nahlížet na práci druhých. Nejobtížnější se ukazuje být hodnocení práce jednotlivých členů uvnitř skupin. Vzhledem k tomu, že toto hodnocení vyžaduje určité zkušenosti a velký časový prostor, nebylo v rámci praxe v podstatě využito. V některých hodinách se pouze vedoucí skupin vyjádřili k tomu, jak skupiny během práce postupovaly, případně jak postupovali jednotliví žáci. K tomu výborně posloužil již zmíněný vytištěný arch, do kterého vedoucí skupiny zapisoval postupné kroky a příspěvky nejen celé skupiny, ale také všech jejích členů.

Skupinová práce má však i své velké klady. Asi tím nejvýraznějším je rozvoj klíčových kompetencí. V hodinách se občas vyskytly uvnitř skupin určité konflikty, se kterými se musí počítat. Konflikty nejsou zrovna příjemnou záležitostí, ale i v rámci nich se u žáků rozvíjí jisté dovednosti, jako je například řešení problémů a schopnost učinit kompromis. Jinou kompetencí je kompetence komunikační, která byla rozvíjena především během prací, kdy si žáci vzájemně vysvětlovali a sdělovali nově nabyté informace a poznatky. V rámci skupinové práce se rozvíjí celá škála kompetencí, což u klasického výkladu není v takové míře možné.

Kromě toho, že se žáci prostřednictvím skupinové výuky učí spolupracovat s ostatními, je to pro ně jakési zpestření v rámci celého vyučování. Ne všichni žáci jsou příznivci skupinových prací, někteří raději pasivně poslouchají monolog vyučujícího a zapisují si poznámky do sešitu, což mnohdy vyplývá z jejich samotné povahy. Avšak většina žáků skupinovou práci uvítá a stává se pro ně jakousi motivací, novým impulsem. Tím, že žáky skupinová aktivita zajímá a mnohdy ji mají spojenou také s určitými emocemi, navíc si nové informace zpracovávají sami, si lépe probírané učivo zapamatují a zafixují, než když sedí v lavici a poslouchají suchý výklad.

Závěr

Pro zpracování této práce jsem použila odbornou literaturu, prostřednictvím které jsem popsala principy skupinové výuky, a vlastní odučené hodiny občanské výchovy, v nichž jsem skupinovou práci použila. V první kapitole jsem se skupinovou prací zabývala teoreticky na základě odborných publikací. Ve druhé části jsem teorii ověřila v praxi v rámci dvanácti vyučovacích hodin občanské výchovy na nižším stupni gymnázia. V každém ročníku nižšího stupně gymnázia jsem odučila tři vyučovací hodiny, v nichž byla použita skupinová práce. Praktickou část tedy tvoří přípravy a reflexe odučených hodin a také krátké pojednání o tématech, v rámci kterých byla skupinová práce použita. V poslední, třetí kapitole jsem zhodnotila skupinovou práci na základě získaných zkušeností v praktické části.

S největšími nesnázemi jsem se setkala při shromažďování zdrojů pro teoretickou část práce. Bylo nelehké nalézt publikace, jež by se zbývaly výhradně skupinovou výukou. Většina odborných prací se tímto tématem zabývá jen okrajově v jedné ze svých kapitol. Proto jsem se obrátila přímo na odborníky, kteří se zaměřují na formy a metody vyučování. Výsledkem bylo zjištění, že se skupinovou prací zabývá pouze Hana Kasíková. Z tohoto důvodu je hlavním zdrojem teoretické části práce právě publikace od této autorky.

Nejdelší fází v rámci zpracovávání této práce bylo shromažďování materiálů pro praktickou část. Nejdříve bylo potřeba se domluvit s vyučujícími daných ročníků na gymnáziu na termínech, poté vytvořit přípravy na hodiny, následně je odučit a nakonec sepsat jejich reflexe. Velkou nevýhodou se stala moje neznalost daných tříd a zejména jednotlivých žáků. Díky tomu, že jsem neměla možnost žáky důkladně poznat, především jejich míru schopností, dovedností, ale také charakterové vlastnosti, nemohla jsem na tyto faktory během tvorby příprav brát ohledy. Přesto byly vytvořeny přípravy, jež mohou posloužit jako inspirace do hodin. Jejich analýza pak ukazuje, čemu je dobré se vyvarovat a co je naopak žádoucí při skupinové práci využít.

Třetí kapitola je zhodnocením skupinové práce na základě získaných zkušeností v praktické části. Obsahuje popis pozitivních i negativních jevů, se kterými jsem se v rámci dvanácti vyučovacích hodin setkala. Praxe ukázala, že eliminací výkladu ve vyučování a primárním využíváním skupinových prací se nedosáhne převratné změny a ze škol najednou nezačnou vycházet jen excelentní studenti výborně připravení k rozvoji společnosti. Není pochyb o tom, že prostřednictvím skupinové práce se u žáků

rozvíjí celá škála klíčových kompetencí a rozvíjí se tak jejich osobnost. Avšak bez základních teoretických znalostí by se to neobešlo. Nejdříve je potřeba žákům předat určité informace, znalosti, na kterých je pak možné stavět všestranný rozvoj jejich osobností. Je tedy velmi žádoucí v hodinách skupinovou práci používat, ale jen do jisté míry. Měla by být do vyučování vsouvána jako pravidelný a nezbytný doplněk, avšak neměla by se stát základním stavebním kamenem vyučovacího procesu.

Přes všechny obtížnosti, se kterými jsem se během práce setkala, se podařilo splnit hlavní cíl práce. Tedy teoreticky popsat skupinovou výuku, následně ji vyzkoušet v praxi a na základě zkušeností nakonec zhodnotit. Z teoretické části vyplynula skutečnost, že nejobtížnější fází v rámci využití skupinové práce, je hodnocení jejích výsledků a průběhu. Je to jeden z důvodů, proč se mnozí pedagogové skupinové práci vyhýbají a zařazují ji do výuky jen výjimečně. To se zcela jasně potvrdilo i v praktické části, kdy jsem měla s hodnocením nemalé obtíže. V některých hodinách ztratilo hodnocení svůj význam a očekávaný efekt, v jiných případech nebylo použito vůbec a jen výjimečně se podařilo hodnocení provést tak, jak by mělo vypadat.

Skupinová práce skýtá spoustu výhod i obtížností. Právě pro její náročnost, především co se týče přípravy, času a hodnocení, je mnohými pedagogy zamítána a podceňována. Avšak nelze opominout její klady a důležitost, která tkví v rozvoji mnoha schopností a dovedností, jež jsou v dnešní společnosti nezbytné. Během výkladu se žáci nenaučí samostatnosti, nenaučí se pracovat v týmu, být tolerantní a aktivní, nenaučí se spoustě komunikačních dovedností. Na to je ideální skupinová práce, pro kterou by měl každý pedagog najít ve své výuce místo a nezavrhnout ji hned po prvních nezdařených hodinách. Stejně jako většina věcí ve školství, tak i skupinová práce vyžaduje určité zkušenosti, jež zajistí její bezchybné používání a efektivitu.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné monografie

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. 1. aktual. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

JANOŠKOVÁ, D., et al. *Občanská výchova 8, Rodinná výchova 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. aktual. vyd. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-317-7.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., et al. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Webové stránky

MIČIENKA, M. Maminka vždy ví. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 28. 7. 2008 [vid. 11. 4. 2017]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1851/maminka-vzdy-vi.html/>

RÖHLICHOVÁ, M. Aby spravedlnost fungovala. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 16. 11. 2012 [vid. 11. 4. 2017]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16581/aby-spravedlnost-fungovala.html/>