

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

Inovativní výukové metody ve výchově k občanství a jejich evaluace

Diplomová práce

Autor práce: Markéta Fadrná
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – dějepis
Učitelství pro 2. Stupeň ZŠ – občanská nauka
Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová

Zadání diplomové práce

Autor:	Markéta Fadrná
Studium:	P061429
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis
Název diplomové práce:	Inovativní výukové metody ve výchově k občanství a jejich evaluace
Název diplomové práce AJ:	Innovative Methods of Teaching in Civics and their Evaluation

Anotace:

V kontextu nových požadavků na vzdělávání jsou inovativní výukové metody jsou často diskutovaným tématem. Méně jsou již zmiňovány možnosti a způsoby evaluace těchto metod. Cílem této práce je vytvořit (popř. přeložit) vhodný evaluační nástroj pro některé zvolené inovativní metody a vyzkoušet takovou evaluaci v praxi. V teoretické části se autor bude zabývat deskripcí inovativních výukových metod a jejich možným využitím ve výchově k občanství. Dále bude analyzovat možnosti evaluace těchto metod. Autor vytvoří (na základě inspirace zahraničními evaluačními nástroji), či přeloží evaluační nástroj pro vybrané inovativní metody. V praktické rovině student vyzkouší v praxi inovativní metody výuky a bude je evaluovat pomocí jím vytvořeného nástroje. Celý proces bude reflektovat. Metody: kvalitativní - analýza dokumentů, rozhovor, pozorování; kvantitativní - dotazník
Základní literatura: GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc : Hanex, 2000. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. 1.vyd. Brno : Paido, 2003. PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha : Portál, 2001. VÁCLAVÍK, V. Cesta ke svobodné škole. Hradec králové : LÍP, 1997. WALTEROVÁ, E. (ed.) Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno : Paido, 2004. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [cit. 24.3.2008] Dostupné z: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf Předpoklady: Práce předpokládá práci s cizojazyčnými zdroji, především překlad evaluačních nástrojů z německého či anglického jazyka.

Garantující pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová

Oponent: Mgr. Martin Paleček, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 15.12.2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí Mgr. Hany Šebestové) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29.6.2015

.....

Poděkování:

Poděkování patří především Mgr. Haně Šebestové, za cenné rady a připomínky při vedení této diplomové práce, ale zejména také za ochotný a vstřícný přístup.

Anotace

FADRNÁ, Markéta. *Inovativní výukové metody ve výchově k občanství a jejich evaluace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 80 s. Diplomová práce.

V kontextu nových požadavků na vzdělávání jsou inovativní výukové metody často diskutovaným tématem. Méně jsou již zmiňovány možnosti a způsoby evaluace těchto metod. Cílem této práce je vytvořit vhodný evaluační nástroj pro některé zvolené inovativní metody a vyzkoušet takovou evaluaci v praxi.

V teoretické části je uvedena deskripce inovativních výukových metod s jejich možným využitím ve výchově k občanství. Je zdůvodněn význam evaluace a vybrán na základě zahraničního zdroje evaluační nástroj.

V praktické části je nabídnut soubor metodických námětů, vybrán evaluační nástroj pro vybrané inovativní metody. Evaluační nástroj je určen pro žáky a vede je k uvědomění si nejen toho, co se učí, ale jak se učí. Celý proces je reflektován.

Klíčová slova: inovativní metody, evaluace, semafor.

Annotation

FADRNÁ, Markéta. „*Innovative Methods of Teaching in Civics and their Evaluation*“.
Hradec Králové: The Faculty of Education of the University of Hradec Králové, 2015, 80 p.
Diploma Thesis

Innovative methods are very frequently discussed in the context of new education requirements while the possibilities and ways of evaluation of these methods are not mentioned so often. The aim of the thesis is to create an appropriate evaluation tool for some selected innovative methods and test such evaluation in the practice.

The theoretical part represents description of innovative methods and their usage within the citizenship education. The importance of evaluation is explained and the evaluation tool is chosen on the basis of foreign sources.

In the practical part the methodological topics are offered and the evaluation tool for the selected innovative methods is chosen. The evaluation tool is intended for pupils and leads them to realize not only facts which they learn but also the process of learning. The whole process is reflected.

Key words: innovative methods, evaluation, traffic light.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum: 29.6.2015

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod	10
Teoretická část.....	12
1 Pojem metoda.....	12
1.1 Historický vývoj vyučovacích metod.....	13
1.2 Rozdělení metod.....	15
1.3 Inovativní metody	16
1.4 Inovativní metody ve Výchově k občanství.....	17
2 Vybrané inovativní metody	21
2.1 Projekt	21
2.1.1 Typologie projektu	21
2.1.2 Projektová výuka.....	23
2.1.3 Zavádění projektové výuky	23
2.1.4 Hlediska a kroky projektové výuky	24
2.1.5 Přínosy a úskalí projektové výuky	25
2.2 Skupinová výuka	27
2.2.1 Rozdělení do skupin	27
2.2.2 Role ve skupině	28
2.2.3 Úloha učitele a pravidla skupinového vyučování.....	29
2.2.4 Přínosy a úskalí skupinové výuky	30
2.2.5 Kooperativní výuka a její znaky.....	31
2.3 Inscenační metody.....	33
2.3.1 Fáze inscenačních metod.....	35
2.3.2 Varianty inscenačních metod	35
2.3.3 Přínosy a úskalí inscenační metody	36
2.4 Metody diskusní	37
2.5 Metody heuristické, řešení problémů	37
2.6 Metody situační	38
2.7 Didaktické hry	39
3 Evaluace	41
3.1 Cíl a nástroj evaluace	43

3.2 Sebehodnocení	43
3.2.1 Přínosy sebehodnocení žáků	45
3.2.2 Úskalí sebehodnocení.....	45
3.3 Evaluační nástroj - semafor.....	46
4 Soubor metodických námětů a jejich evaluace	48
4.1 Významné dny České republiky - skupinová výuka.....	48
4.2 Výchovný styl - inscenační metoda	53
4.3 Solidarita - projekt.....	57
4.4 Globalizace - diskuse	61
Závěr.....	65
Seznam použitých informačních zdrojů	67
Seznam zkratk a symbolů	70
Seznam tabulek, obrázků.....	71
Seznam příloh.....	72

Úvod

V kontextu s novými požadavky na vzdělávání a výzvě využívat nové metodologické přístupy jsou inovativní metody často diskutovaným tématem.

Teoretická část zahrnuje vymezení pojmu metoda. Je sledována inovace výukových metod v historickém kontextu. V tomto duchu je taktéž nastíněn pohled na rozdělování metod až v dnešní době k jedné z nejčastěji používaných typologií dle Maňáka.

Inovační metody jsou úzce spjaty s inovačním trendem převedení aktivity z učitele na žáka, a tím ho aktivizovat. V tomto smyslu chápeme inovativní metody jako metody aktivizující. Nový pohled na žáka a na jeho pozici v rámci inovace v edukačním procesu vyústil v koncepci aktivizujících metod.

Deskripce vybraných inovativních výukových metod je nastíněna ve smyslu uvedení definic, popisem charakteristických znaků, sledováním a zavádění do praxe. Jsou nastíněny přínosy a úskalí vybraných inovativních metod z pohledů učitele, ale i žáků samotných.

K ověření možných přínosů i úskalí přímo v edukačním procesu jistě poslouží vhodně použitá evaluační metoda. V práci je vymezena důležitost použití evaluačních nástrojů a dodržování určitých strategií.

Prostřednictvím inovativních metod je tedy žák aktivován nejen ve smyslu konkrétní činnosti během průběhu samotné aktivity, ale veden k samotnému aktivnímu sebehodnocení, kdy se žák učí poznávat a sledovat své schopnosti, uvědomovat si vlastní chyby, pozorovat svůj vývoj. Jsou popsány vnější a vnitřní činitele ovlivňující sebehodnotící proces. I zde jsou sledovány přínosy a možná úskalí.

Na základě inspirace zahraničním zdrojem je v práci předložen vhodný evaluační nástroj pro vybrané inovativní metody. Byl vybrán evaluační nástroj sloužící k žákovské evaluaci. **Směřuje žáky k uvědomění si nejen toho, co se učí, ale i to, jak se učí.** Tímto evaluačním nástrojem je metoda „semafor“. V práci je charakterizována četná variabilnost využití této evaluační metody.

Cílem této práce je poskytnout vhodný evaluační nástroj pro některé zvolené inovativní metody a vyzkoušet takovou evaluaci v praxi. V praktické části je nabídnut soubor metodických námětů formou metodických listů. Metodický list po didaktické stránce sleduje všechny důležité prvky potřebné k pochopení vybraného metodického postupu jako je: cíl, rozvíjené klíčové kompetence, metody, organizační formy, vymezení cílové skupiny, pomůcky a časová dotace a popis průběhu samotné činnosti. Témata činnosti odpovídají tematickým okruhům a očekávaným výstu předmětu Výchova k občanství v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Jako vhodný evaluační nástroj byl vybrán pro svou četnou variabilnost „semafor“ v různých podobách s ohledem na sledovaný cíl. Jelikož byly všechny navržené metody vyzkoušeny v praxi, jsou náležitě reflektovány. Součástí metodického listu je evaluační vyhodnocení.

V závěru práce zhodnotím získané zkušenosti z praktické části. Vzhledem k realizaci nabízených metod uvedu do kontextu s teoretickou částí.

Teoretická část

1 Pojem metoda

Termín metoda pochází z řeckého slova *methodos*, což znamenalo „cesta za určitým cílem“. Metoda je způsob, jehož prostřednictvím si žák za pomoci učitele osvojuje učivo. Bez promyšleného postupu se nelze obejít především ve výchově a vzdělávání. Již Maňák (1967) upozorňuje, že výuková metoda je tím úspěšnější, čím zřetelněji je vytyčen její cíl.

Pedagogický slovník definuje metodu jako: „*postup, cestu, způsob vyučování*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 355). Metoda je jedním ze způsobů, jak dosáhnout stanovených cílů, jedním z nezastupitelných prostředků výuky zásadním způsobem ovlivňující její průběh.

Metoda je dle Maňáka (1997) častým prostředkem objevování, inovace či výrazem tvořivé aktivity člověka. Ale v případě, že by byla jakákoliv z metod používaná dlouhodobě s neměnným opakováním, mohla by se změnit ve stereotyp, který by vedl ke stagnaci výsledků výuky a poklesu zájmu žáků.

„Metody výuky představují důležitou pedagogickou kategorii, která stála vždy ve středu zájmu učitelů, protože metody jsou významným realizačním nástrojem vzdělávacích cílů a záměrů. Pro metody je typický velice rychlý vývoj, protože každá nová myšlenka či inovace vzniká na základě netradičního přístupu“ (Maňák, 1997, s. 4).

Metoda má ve výuce nezastupitelnou úlohu, představuje komunikační vazbu mezi učitelem a žákem. Výuka však musí být vnímána, jak uvádí Maňák (1997) jako proces, kde se prolíná vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáka). Z tohoto důvodu je nutné zdůraznit, že metody musí tuto dvojznačnost výuky respektovat, jedině tak může být úspěšně dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů.

Při volbě výukových metod je nutné respektovat některá kritéria – znalost zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu, obeznámenost s cíly výuky a její orientací, ohled na obsah jednotlivých vyučovacích předmětů, tematických celků. Dále je nutné pochopit, přijmout a respektovat žáka, a to z hlediska jeho věku, charakteru, fyzických i psychických vlastností. Vhodné je brát ohled i na vnější podmínky výuky - především pracovní klima. I celková připravenost (učitele i žáků) a zkušenosti učitele, jak podotýká Maňák (1997), jsou velice důležitým zřetelem při volbě výukových metod.

Moderní pedagogika respektuje aktivitu a samostatné úsilí žáka. Klade se důraz na všestranné rozvíjení osobnosti žáka, tento proces se ale neobejde bez pomoci ze strany učitele a vhodně zvolených metod výuky. Je však potřeba zdůraznit, že ani sebelepší metody nemohou nahradit chybějící obsah či kompenzovat nezřetelný cíl. Jsou vázány na celkovou koncepci výuky, jedině tak mohou být plně funkční a efektivní (Maňák, 2003).

1.1 Historický vývoj vyučovacích metod

„V každé době se vytváří určitý soubor výukových metod, který odráží pojetí výchovně-vzdělávacího procesu a který se jeví optimální k dosažení daných cílů“ (Maňák, 1997, s. 4).

Výchova a výuka doprovází lidstvo od samého počátku jeho existence. Již v nejstarších dobách se používaly metody předvádění a napodobování pracovních činností. S vývojem společnosti se časem přidalo i vyprávění a vysvětlování. To bylo spojené s memorováním, které slibovalo uchování tradic v podobě bájí a mýtů. Ty pak zajistily uchování poznatků a zkušeností pro další generace (Maňák, 1997).

Některé vyučovací metody mají původ již ve starověku. Maňák (1967) zmiňuje především metodu rozhovoru, jíž používal Sokrates. Dokázal sestavit dialog tak, že spolubesedníka dovedl k jistému poznání. Staří řečtí učitelé byli výbornými řečníky, věděli, jaké techniky ve svých řečech použít, dokázali zapůsobit na posluchače. Na začátek svých výkladů dokonce zařazovali motivační prvky, aby dokázali upoutat pozornost.

Období středověku nepřineslo v oblasti vyučovacích metod žádný pokrok, znamenalo pro jejich vývoj veliký úpadek. Církev, jež převzala vzdělávání, vytvořila metodu katachetickou – jedná se o metodu jednotvárných otázek a stereotypních odpovědí. Doslovné memorování, schematismus a verbalismus byly, jak uvádí Maňák (1967) ve školách běžnou praxí. Významný obrat ve výuce nastal na začátku novověku. Metodami výuky se zabýval především Jan Amos Komenský, kterého můžeme bez rozpaků označit za geniálního průkopníka vědeckého řešení složité problematiky vyučovacích metod. Mnoho úsilí věnoval nalezení „pravé“ metody. Ústřední metodou Komenského byla synkritická metoda - jejím úkolem bylo sjednocovat a doplňovat poznání získané metodou analytickou a syntetickou. Kládl důraz na smyslové poznání, samostatnost žáků a praxi (názornost), s tím souvisely i metody, které používal – pozorování, předvádění obrazů. Podrobně popsal a jako metody uváděl logické operace, prostředky, myšlenkové postupy a pochody. Vyprávění, rozhovor či přednášku metodami nenazval, ale do výuky je začleňoval. Komenský dokázal vycítit i touhu

tehdejších žáků se aktivně projevit, významnou úlohu v jeho vyučovacích metodách tedy hrála i dramatizace (Maňák, 1967).

Dalším učitelem, který se snažil inovovat výuku, byl J. H. Pestalozzi. Snažil se propojit vyučování s řemeslnou praxí žáků. Rozpracoval také metodu pozorování, kterou použil v metodice mateřského jazyka a v metodice počtů (Maňák, 1967).

Pokračovatelem J. H. Pestalozziho byl J. F. Herbart, ten na něj však navázal jednostranným příklonem k intelektualistickému a formálnímu pojetí metod výuky. Herbart pracoval s asociační teorií, podle které stačí vytvořit představy, které následně ovlivní duševní život žáka. Tato teorie byla velkým omylem – vyučování není určováno psychologicky. Herbart je otcem myšlenky o stupňovitosti výchovného a vzdělávacího procesu. Zúžil osvojovací a učební proces na 4 stupně – jasnost, asociace, systém, metoda. Herbartova didaktika nakonec vedla k formalismu a mechanismu ve vyučování, stala se brzdou. Opět převládl schematismus.

Od konce 19. století se začínaly ozývat hlasy nespokojenosti s didaktikou herbartovského typu. K této změně názorů přispěly dva psychologické objevy z druhé poloviny 19. století – kinestetické vjemy a reflexní oblouk. Noví průkopníci se snažili zavést do výuky tvořivou práci, aktivitu, samostatnost, samočinnost a svébytnost dítěte. Nově se tedy posuzuje žákovo úsilí, jednání a vlastní práce. Didaktickými reformisty byli např. J. Dewey a W. Washburne (USA), O. E. Decroly (Belgie), R. Cousinet (Francie), E. Koehlerová (Rakousko), J. Úlehla (Maňák, 1967).

Dítě, jak uvádí Maňák (1967) již nebylo chápáno jako nádoba, kterou je potřeba naplnit. Byl to již aktivní subjekt, který se sám podílel na dosažení určitých cílů. Tomuto novému pohledu na žáka se musely přizpůsobit i vyučovací metody. Stále více se dostávaly do praxe aktivity podporující aktivitu (diskuze, pozorování, rozhovor) nebo aktivity rozvíjející a podporující motorickou činnost (laboratorní práce, praktické činnosti žáků). V oblasti vzdělávání došlo k výraznému pokroku. Proti pouhému předvádění a prostému výkladu učitele se postavil žákova zkušenost, zážitek, dále individuální přístup a postoj. Škola dostává přívvisko pracovní nebo činná.

Vzniklo několik reformních proudů. V USA nové tendence vyústily v žákovské samoučení a individualizaci výukových metod, navíc získaly podporu v tehdejších pedocentrických teoriích. Školy se přizpůsobily žákovi ve všech směrech výuky, individualizovaly se samozřejmě metody i učení. Z tohoto směru se nakonec upustilo, dítě totiž nemůže být jediným ústředním prvkem výchovně-vzdělávacího procesu (Maňák, 1967).

Je nutné uvést i směr spojený s J. Deweyem. Jeho cílem bylo nalézt nejučinnější metody rozvoje myšlení žáka. Vznikla tak dle Maňáka (1967) metoda projektová, problémová, znovuobjevila se metoda heuristická. Úspěch sklízelo problémové vyučování, které předpokládalo a opíralo se o aktivní a tvořivé myšlení žáka během řešení problémů – teoretických i praktických.

I přesto, že se mnoho proudů neosvědčilo či zastaralo, některé myšlenky a metody přetrvaly a slouží dnešnímu modernímu vyučování po celém světě. Tento proces hledání nejefektivnějších metod však nekončí, bude se i nadále vyvíjet (obohacovat a přehodnocovat), a to dle směřování a potřeb společnosti.

1.2 Rozdělení metod

Josef Maňák a Vlastimil Švec (2003) dělí metody na klasické výukové metody, aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody. Mezi klasické výukové metody řadí metody slovní (např. vyprávění, přednáška, rozhovor), metody názorně demonstrační (např. práce s obrazem, předvádění, pozorování) a metody dovednostně-praktické (např. napodobování, laborování, experimentování).

Aktivizující výukové metody Maňák, Švec (2003) dále člení na metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry. Do komplexních výukových metod byla zařazena frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning, hypnopedie a v neposlední řadě i individuální a individualizovaná výuka a samostatná práce žáků.

Aktivizační metody lze dělit na základě různých hledisek. Kotrba, Lacina (2011) vymezují aktivizační metody podle:

- náročnosti přípravy, kde svou úlohu sehrává čas, příprava učebních pomůcek a materiálové vybavení,
- časové náročnosti s ohledem na dobu trvání samotné metody,
- zařazení do kategorií, kdy se může jednat o problémové úlohy, diskusní metody, didaktické hry, situační a inscenační metody a další speciální metody,

- účelu a cíle, ve smyslu diagnostikování, opakování, motivace, nové formy výkladu, uvolnění nebo odreagování.

Problematikou dělení metod se zabývali autoři i minulého století, například Lerner (1986), který uvádí pět obecných metod výuky:

- „*Informačně-receptivní metoda*.”
- *Reproduktivní metoda*.
- *Metoda problémového výkladu*.
- *Heuristická metoda*.
- *Výzkumná metoda*“ (Lerner, 1986 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 35).

Poměrně rozsáhlou typologii vypracoval Mojžíšek (1988), který se zabýval přehledy výukových metod z různých hledisek. Následující přehled metod je snahou o spojení procesuálního a funkčního hlediska:

- „*Metody usměrňující zájem (motivační metody)*.”
- *Metody podání, zprostředkování učiva (metody expoziční)*.
- *Metody opakování a procvičování učiva (fixační metody)*.
- *Metody diagnostické a klasifikační (metody kontroly a hodnocení)*“ (Mojžíšek, 1988 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 36–37).

1.3 Inovativní metody

Nový pohled na žáka a na jeho pozici v edukačním procesu se formoval velmi dlouho. Nakonec vyústil v koncepci aktivizujících metod.

Maňák, Švec uvádějí, že: "z *etymologického hlediska inovativní znamená zavádění nového prvku do tradičního pojetí nebo nové techniky do obvyklého pracovního postupu, kdežto alternativní víc zdůrazňuje možnost výběru nebo volby na odlišení od existujícího stavu*" (Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Inovační metody jsou úzce spjaty s inovačním trendem převedení aktivity z učitele na žáka, tím ho aktivizovat. V tomto smyslu chápeme inovativní metody jako metody

aktivizující. Aktivizující metody chápe Sitná (2009, s. 9) jako: „*postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů.*“

Využívání aktivizujících metod při výuce s sebou nese klady i zápory. Maňák (2003) v této souvislosti poukazuje na fakt, že i z praxe je zřejmé, že takto koncipovaná výuka vede k rozvoji osobnosti žáka (zejména myšlenkové a charakterové samostatnosti), zodpovědnosti a tvořivosti. Dále respektuje úroveň kognitivního rozvoje. Sami žáci mohou zčásti ovlivňovat cíle výuky a seberealizovat se. Aktivizující metody mají dokonce vliv na příznivé školní klima. Výzkumy ze zahraničí i zjištění České školní inspekce však prokázaly, že žáci vyučování tradičně, tedy výukou bez využití aktivizujících metod, dosáhli lepších vzdělávacích výsledků – obsáhli větší rozsah vědomostí než žáci alternativních škol. Na druhé straně, u žáků alternativních škol se více rozvinula kreativita, nezávislost a zvědavost. A ke škole a učení zaujímali pozitivní postoj.

Každý učitel by tedy měl využívat metody klasické i aktivizační a dosáhnout tak rovnováhy v jejich začlenění do výuky. Maňák (2003) potvrzuje, že jen kombinováním několika metod (nejlépe z obou skupin) lze dosáhnout kýžených výchovně-vzdělávacích výsledků.

1.4 Inovativní metody ve Výchově k občanství

Vzdělávací obor Výchova v občanství prošel bezesporu výraznou inovační změnou. Z ideově zaměřeného předmětu se svou koncepcí v RVP ZV¹ (2013, [online]) Výchova k občanství změnila v předmět, který vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do občanského života. Proto je důležité aktivitu v žácích podporovat již ve škole, a jak jinak než začleněním inovativních aktivizačních metod.

„Vzdělávací obor Výchova k občanství se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací“ (RVP², 2013, s. 46, [online]). Prostřednictvím inovativních metod je žák aktivován nejen ve smyslu konkrétní činnosti během průběhu samotné aktivity, ale veden k samotnému

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

² Rámcový vzdělávací program

aktivnímu sebehodnocení, kdy se učí poznávat a sledovat své schopnosti, uvědomovat si vlastní chyby, pozorovat svůj vývoj.

„Vzdělávací obor Výchova k občanství učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti“(RVP, 2013, s. 46 - 47, [online]). I zde se učitelé nabízí možnost aplikace inovativních aktivizačních metod, kdy je aktivita z učitele převedena na žáka, a tím je žák veden k uvědomění si odpovědnosti za své jednání.

Na základě vybraných očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Výchova k občanství, lze též potvrdit fakt, že uvedených cílů lze dosáhnout právě prostřednictvím aktivizačních metod. Vybrané očekávané výstupy nevedou žáka k memorování určitých faktů, ale k aktivnímu vytváření si vlastních názorů, hodnot a postojů.

Vybrané očekávané výstupy:

„ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI

Žák:

- *zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně proti němu vystupuje,*
- *kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí,*
- *zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a jak pomoci v situacích ohrožení a obrany státu,*
- *uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem,*
- *objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám,*
- *rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti,*
- *posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci“*(RVP, 2013, s. 52, [online]).

„ČLOVĚK JAKO JEDINEC

Žák:

- *objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života,*
- *posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek,*
- *rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání,*
- *popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru“(RVP, 2013, s. 52 - 53, [online]).*

„ČLOVĚK, STÁT A HOSPODÁŘSTVÍ

Žák:

- *sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti, objasní princip vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu domácnosti,*
- *na příkladech ukáže vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení, uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty, vysvětlí jejich omezení“(RVP, 2013, s. 53, [online]).*

„ČLOVĚK, STÁT A PRÁVO

Žák:

- *přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod, rozumí povinností občana při zajišťování obrany státu,*
- *provádí jednoduché právní úkony a chápe jejich důsledky, uvede příklady některých smluv upravujících občanskoprávní vztahy – osobní přeprava; koupě, oprava či pronájem věci,*
- *diskutuje o příčinách a důsledcích korupčního jednání“(RVP, 2013, s. 54, [online]).*

„MEZINÁRODNÍ VZTAHY, GLOBÁLNÍ SVĚT

Žák:

- *uvede příklady mezinárodního terorismu a zaujme vlastní postoj ke způsobům jeho potírání, objasní roli ozbrojených sil ČR při zajišťování obrany státu a při řešení krizí nevojenského charakteru“ (RVP, 2013, s. 54, [online]).*

2 Vybrané inovativní metody

2.1 Projekt

Termín projekt je charakterizován se značnou nejednotností, ale s velmi bohatou terminologickou rozmanitostí. Všichni autoři se nakonec ve svých charakteristikách shodují ve dvou bodech - a to, že žák je do jisté míry zainteresován a že se s projektem jako takovým ztotožňuje (Dömischová, 2011).

Projekt lze popsat jako řešení jednoho či více problémů nebo úkolů. Dalším charakteristickým prvkem projektu, který udávají různí autoři, je komplexnost (Dömischová, 2011).

Maňák projekt definuje jako *„komplexní řešení praktického problému či úkolu ze životní reality, do něhož se zapojují všichni žáci jedné nebo více tříd, popř. celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů“* (Maňák, 2003 in Dömischová, 2011, s. 23).

Autoři Valenta a Šimoník projekt charakterizují a vymezují různě. Podle J. Valenty *„je projekt účelně organizovaný souhrn myšlenek seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“* (Valenta, 1993 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 81).

O. Šimoník definuje projekt *„jako komplexní pracovní úkol, při kterém žáci samostatně řeší určitý problém.“* (Šimoník, 2005 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 81).

„Ať již je projekt vymezován jako úkol, problém, plán, návrh, učivo či pokus, společným jmenovatelem u všech charakteristik zůstává, že žáci něco vyrábějí, vykonávají, vypracovávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem určeného cíle. Na cestě k cíli, k cílenému produktu, se potýkají s náhle vzniklými obtížemi praktického nebo teoretického charakteru, které si vyžadují řešení. Současně si osvojují nové vědomosti i potřebné dovednosti“ (Maňák, 1997 in Dömischová, 2011, s. 24).

2.1.1 Typologie projektu

Výukové projekty lze členit podle různých kritérií (J. Kratochvílová, 2006 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 82) uvádí kompletní typologii projektů (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Typologie projektu

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> o Žákovské o Uměle připravené o Kombinace obou předchozích typů
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> o Problémové o Konstruktivní o Hodnotící o Směřující k estetické zkušenosti o Směřující k získání dovedností
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> o Volný (informační materiál si žák obstará sám) o Vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut) o Kombinace obou typů
Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> o Krátkodobé (mohou trvat dvě nebo více vyučovacích hodin) o Střednědobé (realizuje se v průběhu jednoho až dvou dnů) o Dlouhodobé (tzv. projektové týdny, které se realizují zpravidla jednou za školní rok) o Mimořádně dlouhodobý (několik týdnů nebo i měsíců, tyto projekty probíhají paralelně s výukou)
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> o Školní o Domácí o Kombinace obou typů o Mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> o Individuální o Společné (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)

Způsob organizace projektu	o Jednopředmětové
	o Vícepředmětové

2.1.2 Projektová výuka

S projektem je velmi úzce propojena projektová metoda. J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce*“ (Kratochvílová, 2006 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 81). Dále J. Kratochvílová vymezuje pojem projektového vyučování jako výuku založenou na projektové metodě. Někteří autoři chápou projektové vyučování jako „*organizační formu, která je charakteristická svou komplexností, protože se skládá z mnoha rozmanitých fází, které využívají různé metody a formy práce a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů*“ (Grecmanová, Urbanovská, 1997 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 81).

Podle Zormanové se projektová výuka považuje za velmi efektivní, a to především „*v souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí vymezených v RVP ZV, neboť při výuce této metody dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji formativních stránek osobnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost). Projektová výuka také napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky*“ (Zormanová, 2009, s. 96).

2.1.3 Zavádění projektové výuky

Tvůrcem teoretického modelu projektové metody je americký profesor filozofie, pedagogiky a psychologie John Dewey. Založil jednu z prvních experimentálních škol v Americe, konkrétně v Chicagu. V jeho systému má hlavní postavení sloučení školy se životem a zkušeností. Jeho systém ve velké míře respektoval individualitu žákovy osobnosti. Základem výuky bylo „*vyhledat učební látku, která by člověka zaujala, zaměstnala ve zvláštních činnostech a měla cíl nebo důležitý účel nebo zájem pro něj samotného a rozvíjela jeho myšlení*“ (Kratochvílová, 2006 in Pecina, Zormanová, 2009, s. 81).

Na přelomu 19. a 20. století se začala na některých školách v USA zavádět a rozvíjet projektová metoda. Za zakladatele projektové výuky je uváděn William Heard Killpatrick,

žák Johna Deweye. Jeho myšlenky rozpracoval a postoupil od řešení problémů k tzv. projektové metodě (Pecina, Zormanová, 2009).

Tato nová metoda se v českém prostředí zaváděla především na obecných a měšťanských školách ve 20. a 30. letech 20. století. Mezi učiteli oblíbené téma pro projektové vyučování byl vztah žáků k regionu, ve kterém žili. Žáci se učili obecné pojmy na konkrétních příkladech, které buď znali ze svého okolí, nebo je tam mohli pozorovat. Již Jan Ámos Komenský prosazoval zásady pozorování - a to od známého k neznámému (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Projektové vyučování v českých školách zaznamenalo na více jak padesát let útlum. Znovu se začalo objevovat až v devadesátých letech 20. století. Vycházelo především z potřeb učitelů, z jejich úsilí o reformu školy a zlepšení motivace žáků.

V první polovině devadesátých let se učitelé potýkali s problémy zařazení projektů do učebních plánů. Až po vydání vzdělávacích programů Obecná škola a Národní škola se situace změnila k lepšímu, neboť tyto programy dovozovaly úpravy učebních plánů a rozvrhu hodin. Po uzákonění Rámcových vzdělávacích programů (RVP) a tvorby Školních vzdělávacích programů (ŠVP) nastala příznivá situace pro zavádění projektového vyučování, které se stalo prostředkem pro naplnění současných vzdělávacích cílů (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Dömischová (2011) upozorňuje na to, že v současné době se projektovou výukou v odborné pedagogické literatuře zabývá celá řada autorů. Mezi ně patří například: Valenta, Kratochvílová, Tomková, Kašová, Skalková a další. Prozatím se autoři neshodli, zda projektovou výuku lze řadit mezi metody, formy či strategie.

2.1.4 Hlediska a kroky projektové výuky

Autor Singule (1992) uvádí ve své knize čtyři podstatná hlediska pro projektovou výuku:

- V rámci projektu mají žáci jistý vliv na výběr nebo i bližší definici tématu. Proces učení se v projektu vyznačuje otevřeností. Žáci nemají pevně stanoven program učení, takže ho nemohou absolvovat jako program fixní a shora daný.
- Projekt je založen na mimoškolní skutečnosti, to znamená, že vychází z prožitků žáků.
- Projektová výuka vychází z předpokladu, že žáci jsou do projektu zainteresováni, pracují na něm z vlastního zájmu, práce je baví, a tudíž nemají potřebu vnější motivace.
- Projekt vede ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě žáci získávají poznatky.

Valenta (1993) předkládá základní kroky, kterými se učitelé musí řídit. Prvním krokem, který musí učitel učinit, je zpracování záměru projektu – jaký smysl projekt bude mít, jak bude proveden. Dále by měly být stanoveny jeho cíle. Iniciátorem projektu nemusí být vždy pouze učitel, ale může vzniknout i spontánně, například na základě zájmu žáků. Téma má souviset s učební látkou, ale uplatňují se v něm i mezipředmětové vztahy. Následující fází je zpracování plánu, který předchozí záměry uvádí do jednotlivých kroků. Určuje čas jejich provedení, místo, účast žáků, pomůcky apod. Při přípravných krocích musí učitelé i žáci projevit dostatečnou míru kreativity a důvtipu. Vyučující sleduje plánování a do jisté míry ho může usměrňovat, aby bylo možné projekt realizovat a aby splnil vytyčené cíle. Další etapou je samotné provedení projektu. Postupuje se podle daného plánu, ale jsou možné (někdy dokonce nutné) určité úpravy. Učitel by měl pouze sledovat průběh provedení, ale může pomoci, pokud je to potřeba.

Posledním krokem je vyhodnocení projektu, na něm se podílejí jak žáci, tak učitel. Vyhodnocení projektu se stává východiskem pro plánování dalších projektů.

2.1.5 Přínosy a úskalí projektové výuky

Jak uvádí Maňák, Švec, projektová výuka vyžaduje připravenost nejen učitele, ale i žáků, a zároveň přináší přednosti a přínosy pro širší edukační cíle:

- „zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost žáků,
- poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problému ze života,
- posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s jinými,
- přináší korektiv k tradiční výuce, neboť ji obohacuje a doplňuje o přímou zkušenost žáků,
- rozvíjí u žáka vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost i sebedůvěru,
- dává příležitost k tvořivým činnostem“ (Bönsch, 1974 in Maňák, Švec, 2003, s. 170).

Na značný přínos projektové výuky ve smyslu možnosti diferenciacie poukazuje Novotný (2012). Žáky ve třídě lze rozdělit podle míry nadání, a to na žáky nadané, kteří se podílejí na přípravě projektu, ve výuce zastávají roli asistenta, předkládají své myšlenky tak, aby jim i slabší žáci v kolektivu rozuměli. Dále na žáky méně nadané, ti se mohou zdokonalit a uplatnit své schopnosti a dovednosti, mohou vyniknout a nebýt v roli průměrných. Třetí skupinu tvoří žáci pomaleji chápající, kterým učitel může věnovat více času a pracovat s nimi,

jelikož nadaní i méně nadaní žáci výuku zvládají téměř sami (Bernátová, 2004 in Novotný, 2012).

Jak uvádí Novotný má projektové vyučování velké množství kladů, předností, ale taktéž některá úskalí, se kterými by měli být učitelé seznámeni a měli by jim předcházet pomocí následujících zásad:

- *„organizace a řízení projektu musí být předem řádně promyšleny, při přílišné benevolenci bychom smysl projektu rušili,*
- *pedagog musí citlivě odhadnout míru volnosti a odpovědnosti žáků,*
- *musí být dobře promyšleny organizační prvky, ať už se jedná o individuální či skupinovou práci,*
- *musíme odhadnout využitelnost a cíle projektu v souvislosti s tematickými plány a momentálně probíraným učivem,*
- *je nutné znát, zda máme možnost volně nakládat s časem ve vyučování, nebo zda můžeme projektové vyučování přizpůsobit podmínkám školy,*
- *důležitá je přiměřenost, dostatek organizačních a pedagogických schopností“*
(Novotný, 2012, s. 23)

„Při práci na projektech je úkolem učitele naplnit vyučovací dobu činnostmi s takovým obsahem, aby byla probíraná a procvičovaná témata z jednotlivých oblastí Rámcového vzdělávacího programu. Pro pedagoga, který je zvyklý tradičním způsobem probírat látku a postupovat podle učebnice, je to velice obtížný úkol. Dosavadní úspěchy s projektovou výukou v mnoha třídách a školách dokazují, že si netradiční způsoby školní práce získávají oblibu. V zemích EU se v oblasti primárního vzdělávání projekty stávají běžnou metodou práce ve škole. Naše tradiční - klasická výuka je posuzována jako překonaná záležitost 19. a 20. století“ (Kašová, 1995 in Novotný, 2012, s. 23).

„Pro projektovou metodu je typická práce ve skupinách. Ta učí žáky s rozdílnými schopnostmi a úrovní osvojeného učiva efektivně spolupracovat a komunikovat. Projekt - společný úkol jim získávání těchto dovedností umožňuje“ (Kličková, 1989 in Novotný, 2012, s. 22).

2.2 Skupinová výuka

Sitná popisuje skupinovou výuku jako „*aktivní spolupráci žáků rozdělených do různých velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně, pod vedením svého učitele, učí*“ (Sitná, 2013, s. 49). Zmiňuje důležitost skupinového vyučování pro dosažení, rozvoj a upevnění klíčových kompetencí. Především jsou rozvíjeny kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence personální, sociální i občanská a kompetence komunikativní.

2.2.1 Rozdělení do skupin

Jak uvádějí Kalhoust, Obst (2009) při rozdělování třídy do skupin lze použít různá kritéria, například zájem žáků o dané téma, pracovní tempo a nasazení, schopnost spolupracovat, druh vykonávané činnosti, obtížnost zadaného úkolu. Učitel rozhoduje o velikosti skupiny, i dva žáci již tvoří skupinu – vzniká tzv. párové učení. Malou skupinu stanovenou pro skupinovou výuku ideálně tvoří 5 – 7 žáků. Skupina se může vytvořit pod vedením učitele, nebo i spontánně od žáků. Naopak Maňák, Švec (2003) uvádějí, že optimální je malá skupina o 3 – 5 žácích.

Sitná navrhuje několik možností, jak rozdělit žáky jednoduchým způsobem do skupin:

- „*podle počtu skupin – chce-li např. učitel vytvořit 6 skupin, rozpočítá žáky opakovaně „do šesti“, skupiny jsou pak vytvořeny z „jedniček“, „dvojek“, „trojek“, atd.,*
- *podle měsíců, kdy se žáci narodili (nebo tělesné výšky) – žáci vytvoří řadu a učitel je podle tohoto pořadí rozdělí do skupin,*
- *podle převládající barvy oblečení – vytvoří se „barevné“ skupiny (modrá, hnědá, zelená atd.),*
- *podle barevných lístečků – učitel si připraví barevné lístky (podle rozhodnutí o počtu skupin připraví příslušný počet barev), skrytě je rozdává nebo rozsype, žáci se spojí do „stejných barevných“ skupin,*
- *pomocí hracích karet – učitel rozdělí žáky podle barev nebo hodnoty hracích karet,*
- *pomocí bonbonů s různou příchutí, obrázků zvířat, atd. – učitel si připraví do sáčku příslušný počet bonbonů nebo obrázků, žáci losují a tvoří skupiny podle podobnosti vylosovaných bonbonů nebo obrázků“ (Sitná, 2013, s. 55).*

Zormamanová (2012) popisuje rozdělení do skupin na základě výkonnosti žáků - a to na skupiny homogenní (stejnorodé) a heterogenní (různorodé).

Homogenní skupiny tvoří žáci na stejné úrovni znalostí. Přínosem takto uspořádané skupiny je možnost zadání úkolů přiměřené náročnosti. Žáci nedosahující excelentních výkonů můžou zažít úspěch, kdežto žáci nadanější se mohou více rozvíjet a zabývat se řešením složitějších úkolů než ve skupinách heterogenních. Heterogenní skupiny jsou tvořeny žáky s různým prospěchem. Výhodou takto utvořené skupiny je fakt, že žáci si mohou vzájemně pomáhat, vysvětlovat si učivo navzájem – méně nadaný žák může snáze pochopit učivo, které mu vysvětluje jeho spolužák, na rozdíl od výkladu od učitele. Pokud žáci spolupracují, usilují o dosažení cíle, který jim byl zadán. Může se ale dostavit situace, která je nevýhodou takto uspořádané skupiny, a to tehdy, když nejlepší žák splní všechny zadané úkoly sám a ostatní členové skupiny se pouze „svezou“.

Podle Maňáka, Švece (2003) lze žáky do skupin rozdělit podle sociálních vztahů, na základě pozorování žáků ve třídě nebo pomocí sociometrické metody: „*Sociometrická metoda spočívá v tom, že zjišťujeme vztahy mezi žáky na základě jejich odpovědí na otázky typu: S kým bys chtěl/a sedět ve třídě? Které spolužáky by sis vzal/a s sebou na výlet? Komu ze třídy by ses svěřil/a se svým problémem? Bylo zjištěno, že přátelské vztahy mezi žáky často podporují spolupráci v malé skupině při řešení úlohy nebo problému.* (Maňák, Švec, 2003, s. 141).

Kritérium podle zájmů žáků lze uplatnit pouze u některých témat učiva.

2.2.2 Role ve skupině

Jak píše Sitná (2013), mezi faktory, které ovlivňují kvalitní a efektivní práci, patří určení a pravidelné obměňování rolí, které žáci ve skupině zastávají. Tím je zajištěno intenzivnější zapojení každého žáka ve skupině a jeho podíl na společném úkolu.

Při určování rolí ve skupině musí učitel vzít na zřetel vyspělost žáků a náročnost výuky (tématu). Tyto dvě podmínky posléze určují učiteli počet a druhy rolí pro konkrétní téma a metodu. Je vhodné, aby role ve skupině rozdělával učitel, výjimečně toto rozdělení nechal na samotných žácích.

Učitel by měl žákům role zadávat uvážlivě, podle jejich sociální vyspělosti a komunikativní zdatnosti, jelikož jedním ze základních cílů skupinové výuky je posilování a zvyšování sebevědomí. „*Učitel může např. ostýchavému žákovi nejprve opakovaně zadat roli pozorovatele a velmi pomalu postupovat k rolím náročnějším až nejobtížnějším – mluvčí,*

vedoucí skupiny.“ (Sitná, 2013, s. 56). Je-li ve třídě nadaný žák, může mu učitel zadat individuální a především náročnější úkol.

Přehled pracovních rolí:

- *„vedoucí skupiny – organizuje práci skupiny, určuje tempo, navrhuje metody práce;*
- *pracovník s informacemi – rozhoduje o způsobu práce s informacemi, vybírá a navrhuje vhodné zdroje, určuje pořadí jejich zpracování;*
- *zapisovatel – provádí průběžné záznamy a vypracovává konečné výstupy;*
- *mluvčí skupiny – shrnuje výsledky práce skupiny a prezentuje je ostatním;*
- *pozorovatel – sleduje, hodnotí a zaznamenává činnost členů skupiny nebo činnost jiné skupiny (podle vlastního uvážení nebo do předem připraveného záznamového archu); hodnocení práce členů skupiny zveřejňuje ve sledované skupině nebo v celé třídě;*
- *časoměřič – sleduje stanovený čas a usměrňuje práci skupin tak, aby se práce splnila“* (Sitná, 2013, s. 56).

2.2.3 Úloha učitele a pravidla skupinového vyučování

Maňák, Švec (2003) vymezují a udávají úlohu učitele při realizaci skupinové výuky. Učitel by měl žáky motivovat pro skupinové řešení zadaných úloh nebo problémů. Na základě zvolených parametrů organizuje vytváření skupin ve třídě, pokud skupiny vznikají spontánně od žáků, je jeho úkolem žáky při vytváření skupin usměrňovat.

Vypracovává a zadává skupinám úlohy a podává jasné a srozumitelné instrukce. Ty mohou být buď pro všechny skupiny stejné, nebo se mohou lišit, například v náročnosti, v obsahu úloh apod. Zastává roli pozorovatele – sleduje práci skupin, činnost jednotlivých žáků, a pokud je potřeba, poskytuje i metodickou radu (pomoc). To znamená, že nabízí skupině doplňující informace k úloze, pomáhá jim zformulovat problém a podobně. Žáky povzbuzuje při vzájemné spolupráci, při výměně názorů.

Pokud je to nutné a situace si to vyžaduje, může se učitel stát i členem některé skupiny – například pokud se jedná o žáky méně výkonné, slabší. Nabádá členy skupiny k hodnocení jejich společné práce i jednotlivé žáky k sebehodnocení. Konečné výsledky skupinové práce si žáci prezentují sami, nebo na konci vyučovací hodiny může učitel shrnout a vyhodnotit práce všech skupin ve třídě. Pokud učitel s žáky pracuje za pomoci netradičních aktivizujících metod, nestačí mu pouze pravidla, která jsou určena pro běžnou (tradiční) výuku, jako je například vnitřní řád školy, školní řád a podobně. Je tedy vhodné, aby vytvořil nová pravidla,

kteří budou lépe vyhovovat pro skupinovou výuku a zároveň i žákům, kteří snáze dosáhnou dobrých studijních výsledků. Tato pravidla vyjadřují: „vhodné způsoby chování a jednání žáků při aktivní výuce“ (Sitná, 2013, s. 60). Na definování pravidel by se měli podílet všichni žáci. Podle Sitné (2013) je ideální počet pravidel 6 – 9, pokud je pravidel méně, nemusí zahrnovat všechny vhodné body pro práci ve skupinách, pokud je pravidel více, mohou omezovat aktivní práci žáků.

2.2.4 Přínosy a úskalí skupinové výuky

Přínosy skupinové výuky spatřujeme v:

- „Zvyšuje se aktivita žáků při učení.
- Do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších.
- Žák před spolužáky snadněji přizná, co neví.
- Vyjadřování žáků je přirozenější.
- Žáci přebírají odpovědnost za učení včetně chyb.
- Žáci mají větší zájem o úkoly.
- Žáci si do určité míry mohou volit tempo práce.
- Ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení.
- Žáci se učí komunikativním dovednostem.
- Žáci se učí organizaci práce.
- Zvyšuje se sebevědomí žáků.
- Zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti.
- Zvyšuje se samostatnost žáků.
- Žáci ztrácejí zábrany.
- Učitel se může věnovat slabší skupině.
- Učitel má čas na přípravu další činnosti.
- Jde o obranu proti stereotypu ve vyučování. (Kasíková, 1997 in Zormanová, 2012, s. 92).

Úskalí a nedostatky skupinového vyučování spatřujeme v:

- „Při užití tohoto způsobu výuky často nastává situace nerovnoměrné práce žáků ve skupině, jsou „tahouni a ti, co se vezou“.
- Ve skupinové práci není systematickost.
- Žáci si často nedovedou organizovat práci.
- Skupiny jsou velmi hlučné, žáci se překřikují.
- Probere se méně učiva v porovnání s tradiční výukou.
- Žáci odbíhají od zadaného úkolu.
- Talentovaní žáci se mezi sebou předstihují a přestávají se starat o zbytek skupiny.
- V učení mohou vznikat chyby, které se ihned neodhalí a které se ihned neopravují.
- Pro učitele je obtížné hodnocení učební činnosti jednotlivých žáků.
- Tento způsob práce vyžaduje náročnou přípravu“ (Kasíková, 1997 in Zormanová, 2012, s. 92–93).

Jak Maňák, Švec (2003) zmiňují, v současné době se vedle skupinové výuky objevuje pojem kooperativní výuky. Je to: „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Velmi často bývá kooperativní výuka realizována ve skupinách. Proto ji, s jistým zjednodušením, můžeme považovat za formu skupinové výuky“ (Maňák, Švec, 2003, s. 138).

2.2.5 Kooperativní výuka a její znaky

Již v 17. století zastával Jan Amos Komenský názor, že tato forma učení je prospěšná jak pro ty, kteří vyučují druhé, tak pro ty, kteří jsou tímto způsobem učeni. Ve 20. století nastupují reformní pedagogické koncepce a kooperativní výuka značně posílila svůj význam a začala se realizovat na školách. Kooperativní výuka je založena na principu: „spolupráce při dosahování cílů; výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce; jde o pozitivní vzájemnou závislost“ (Kasíková, 1997 in Vališová, Kasíková, 2011, s. 185).

Podle Kalhouse, Obsta (2009) kooperativní výuka pozměňuje dosavadní schémata vyučování. Tradiční soutěživost, která se dříve ve školách prosazovala, je vystřídána spoluprací, klade se důraz na vzájemnou komunikaci mezi žáky (členy) skupiny i mezi

skupinami navzájem. Zároveň dochází ke změně role učitele. Ten již jednostranně neřídí vyučovací proces, je vysvobozen od neustálého výkladu a ukázkování. Jeho rolí je koordinátor a poradce.

Vališová, Kasíková (2011) upozorňují na fakt, že kooperativní výuka není totožná s pouhým rozdělením žáků do skupin. Při skupinové práci žáci mohou spolupracovat na zadaném úkolu, diskutovat spolu o problému, přesto se nejedná o kooperativní vyučování. Aby se jednalo o kooperativní výuku, musí mít následující znaky:

- pozitivní vzájemná závislost,
- interakce tváří v tvář,
- osobní odpovědnost,
- interpersonální a skupinové dovednosti,
- reflexe skupinové činnosti.

Pozitivní vzájemná závislost je tvořena propojenou činností žáků, a to tak, že jednotlivci nemohou v úkolu uspět, pokud neuspějí všichni žáci tvořící celek. Všichni členové skupiny musí zvládnout společný cíl. Učitel by měl zvolit vhodnou odměnu, která vzájemnou závislost žáků na dosažení cíle podpoří. Odměnou může být například získání bodů navíc, pěkná známka a podobně. Vzájemnou spolupráci může učitel podpořit i rozdělením rolí a úkolů ve skupině.

Interakce tváří v tvář se realizuje: *„pokud se mají projevit žádoucí sociální vlivy podporující učení, žádoucí kognitivní i interpersonální dovednosti (např. diskuse o podstatě pojmů, předávání vědomostí ve skupině, umění klást otázky, prosadit svůj názor i ustoupit, vzájemná pomoc i asistence, odpovědnost vůči druhým, sociální podpora, interpersonální odměna atd.), je třeba pracovat v malých, nejlépe dvou až šestičlenných skupinách“* (Kasíková, 1997 in Vališová, Kasíková, 2011, s. 186).

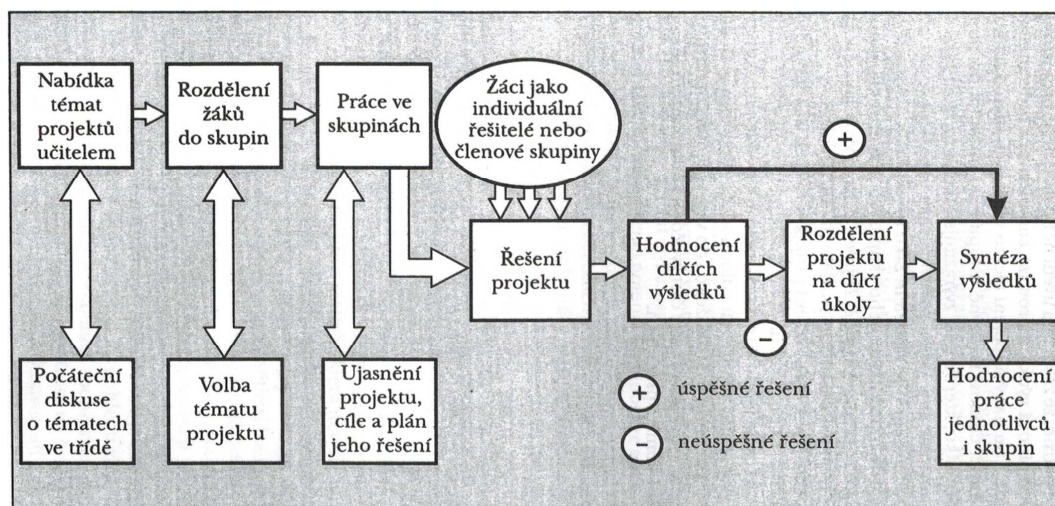
Osobní odpovědnost a tím výkon každého člena (žáka) skupiny je vyhodnocen a použit pro celou skupinu. Žák musí být schopen prokázat, že se pomocí spolupráce ve skupině učil. Zpětnou vazbu učitel získá například tím, že výsledky práce ve skupině zkontroluje od vybraných jednotlivců.

V rámci interpersonálních a skupinových dovedností by žáci měli vhodně využívat dovedností jako znát se a věřit si, komunikovat jasně a nedvojznačně, akceptovat a podporovat jeden druhého, které jsou nutné pro jejich vzájemnou spolupráci.

Reflexe skupinové činnosti analyzovaná jako efektivita kooperativní práce je: „do značné míry závislá na tom, zda a jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a jak činí rozhodnutí o dalších krocích (účinné – neúčinné, co nechat, co pozměnit, co by mohli jednotliví členové skupiny dělat příště lépe, atd.)“ (Kasíková, 1997 in Vališová, Kasíková, 2011, s. 186).

„Skupinovou a kooperativní výuku lze kombinovat s dalšími komplexními výukovými metodami a samozřejmě s klasickými a aktivizujícími metodami. Rozvoj tvůrčího myšlení podporuje např. kombinace skupinové výuky s metodami heuristickými³. Osvědčují se také kombinace skupinové (kooperativní) výuky s individuální výukou (samostatnou prací žáků) a s projektovou výukou“ (Maňák, Švec, 2003, s. 146) (viz obrázek č. 1)

Obrázek č. 1: Model integrace skupinové (kooperativní) a projektové výuky (Maňák, Švec, 2003, s. 147)



2.3 Inscenační metody

Inscenační metody byly využívány již v období starého Říma, sloužily ke školení právníků a rétorů. Svou oblibu si získaly i u jezuitů a také u Jana Amose Komenského. Inscenační metody, nebo též metody hraní rolí, jsou blízké divadlu, ve kterém hrají herci, pouze s tím rozdílem, že herci nejsou profesionálové, ale kterýkoli žák (člen) skupiny, který

³ V literatuře se můžeme setkat s termínem skupinově – problémová výuka.

hraje svěřenou roli a využívá možnost improvizace. Jak uvádí Maňák, Švec: „*inscenační metody bývají v různých kontextech a koncepcích označovány různými termíny, jako např. situační metody, hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry, atd.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 123). „*Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací*“ (Bratská, 1992 in Maňák, Švec, 2003, s. 123). Jde o napodobování nějaké události, ve které se spojuje hraní rolí a řešení problémů. Mohou být předváděny určité lidské typy, nebo reálné životní situace, nebo kombinace obou zmíněných kroků.

Jak píše Sitná (2013), metoda hraní rolí je poměrně známá, ale v českých základních školách málo využívaná. Vhodná je pro všechny úrovně vzdělávání. Tato metoda je uváděna jako realizačně jednoduchá z hlediska učitele, jelikož představuje snadnou přípravu, organizaci i vedení. Pro žáka je ale poměrně náročná. Díky této metodě žáci mohou skloubit své teoretické znalosti v praktických činnostech. „*Důraz je kladen na schopnost vcítit se do zadané role a co nejvěrněji ji – s použitím všech dosavadních znalostí a zkušeností – přehrát*“ (Sitná, 2013, s. 80).

Rozdílný pohled na názor, že inscenační metody jsou jednoduchou formou přípravy pro učitele, zastává Kalnický (2007), který rozpracoval metodiku inscenační metody velmi podrobně a především zakomponoval náročnost přípravy pro učitele. Učitel by se měl dle Kalnického (2007) řídit zásadami, které jsou vhodné, pro zařazení této metody do výuky:

- Žáci by měli od učitele dostat scénář, který navozuje danou problematiku, ale je zapotřebí ho dokončit.
- Aktivitu při této metodě mají vykazovat všichni žáci od začátku do konce.
- Učitel přidělí na základě scénáře role žákům, kteří o ně dobrovolně žádají, ostatním, kteří nebudou zapojeni do hraní rolí, rozdá hodnotící pozorovací listy, které si pro ně připravil.
- Scénář realizovat nejméně ve dvou obsazeních různými aktéry (žáky).
- Je vhodné využít videokameru pro pořízení záznamu, který hodnotícím umožní si znovu přehrát ztvárnění rolí a „hercům“ (žákům) poskytne zpětnou vazbu.
- Při závěrečném hodnocení by první slovo měli mít žáci, kteří ztvárnili jednotlivé role, učitel by měl inscenaci nakonec zhodnotit velmi taktně.
- Didakticky upotřebit i nezdařené přehrávky.

2.3.1 Fáze inscenačních metod

Maňák, Švec (2003) uvádějí tři základní fáze inscenačních metod:

- příprava inscenace,
- realizace inscenace,
- hodnocení inscenace.

Příprava inscenace zahrnuje jasné stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový harmonogram, rozdělení rolí. V rámci realizace inscenace se obtížným úkolem může stát získání účastníků ke spolupráci při obsazování konkrétních rolí. V této fázi představitelé rolí získávají pokyny k zpodobení dané postavy. Při nácviu inscenace se připouštějí rozmanité kombinace provedení.

Hodnocení inscenace by mělo být bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu. Hodnocení může probíhat formou diskuse v plénu nebo ve skupinách. Lze použít připravené otázky, záznamu inscenace nebo individuálně prodiskutovat s každým účastníkem.

Sitná uvádí následující fáze inscenační metody, které ale blíže nespecifikuje:

- „*prostudování zadaného scénáře (u vyspělých žáků i jeho příprava)*,
- *rozdělení, příprava a přehrání určených rolí*,
- *zhodnocení průběhu rolí hodnotiteli (učitel, žák)*“ (Sitná, 2013, s. 80).

2.3.2 Varianty inscenačních metod

Maňák, Švec (2003) upozorňují na tři varianty, které se vyskytují u inscenačních metod: strukturovanou inscenaci, nestrukturovanou inscenaci a mnohostranné hraní úloh.

Strukturovaná inscenace je realizována ve větší skupině účastníků (žáků), je zadán předem připravený scénář, který by měl zahrnovat role pro všechny účastníky, především má být promyšleno obsazení hlavních rolí. Aby členové skupiny byli seznámeni se situací, je možné využít ústní vysvětlování, filmovou nebo televizní nahrávku a podobně. Nestrukturovaná inscenace se zaměřuje na řešení konkrétní situace pocházející z praxe, bez scénáře rozpracovaného do detailů. Aby tato varianta mohla být používána ve výuce, je vhodné, aby žáci již měli nějaké zkušenosti se strukturovanou inscenací.

Mnohostranné hraní úloh (Multiple Role Playing) je složitější variantou inscenačních metod než předešlé dvě. „*Účastníci se na začátku seznámí s problémovou situací, kterou mají scénicky rozehrát, poté se rozdělí na několik skupin podle počtu rolí v inscenaci (v každé*

skupině je 3-5 účastníků). Každému členu skupiny se přidělí určitá role, s níž se seznámí prostřednictvím písemné instrukce, která obsahuje pokyny a rady, které by si měl pověřený účastník osvojit, aby mohl reprezentovanou postavu výstižně ztvárnit. Vedoucí každé skupiny zpracuje po ukončení inscenace, která trvá asi 15 až 20 minut, závěry, v nichž hodnotí průběh inscenace. Rozbor výsledků ze skupin a jejich srovnání provádí učitel i v plénu“ (Maňák, Švec, 2003, s. 124).

2.3.3 Přínosy a úskalí inscenační metody

Metoda je vhodná pro celou třídu - ať se jedná o tu, která čítá 20 žáků, nebo o tu, která má 30 žáků. Učitel ji většinou rozdělí do menších skupin, které posléze za sebou přehrávají své scénáře.

Při využití této metody ve výuce dochází k rozvoji klíčových kompetencí. Rozvíjena je kompetence komunikativní, při které si žáci procvičují jak verbální, tak i neverbální komunikaci. V rámci kompetence sociální a personální žáci prohlubují schopnosti spolupráce ve skupině, ztotožňují se se zadanou rolí, procvičují schopnost vcítit se a přehrát různé role, které pojali způsobem svým vlastním. Ve smyslu kompetence k řešení problémů žáci musí pochopit a především rozpoznat problémovou situaci, uvědomit si příčiny a následky konkrétní situace a najít její řešení. Měli by být schopni obhájit svá rozhodnutí. Kompetence občanská u žáků rozvíjí schopnost respektování názorů druhých lidí, úctu k vnitřním hodnotám a schopnost vcítit se do situace ostatních.

Inscenační metody nejenže rozvíjejí uvedené klíčové kompetence, ale také slouží k formování názorů a postojů žáků, které jsou zabudovány ve všech průřezových tématech RVP ZV (2013, [online]): Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.

Úskalím inscenačních metod se věnuje Kalnický (2007). Uvádí, že inscenační metody jsou vhodným nástrojem pro rozvoj osobnosti a psychických procesů, ale zejména stupňují prožívání zobrazovaných osudů, vztahů. Metody jsou velmi náročné na realizaci, proto je využívají hlavně zkušení učitelé, kteří disponují dobře připravenými žáky na tento způsob výuky.

Učitel musí své žáky pro hraní rolí získat a vést je. Nutné je počítat s časovou náročností, nejen u přípravy, které má být řádně promyšlena, ale také při samotném provedení ve vyučování. Vybrat z žáků „herce“ pro hraní rolí se ne vždy obejde bez problémů, většinou

je potřeba počítat se stydlivostí, která se v dané situaci objeví. Nejvhodnějším způsobem výběru „herců“ je dobrovolnost, ale učitel musí zvážit, zda se dobrovolníci pro zvolenou postavu hodí. Nezbytná je také pomoc učitele nezkušeným „hercům“, proto na začátku je jednodušší začít s hraním rolí ve dvojicích, které se stávají průpravou pro složitější situace.

Ze zkušenosti základních škol, které se této metodě věnují dlouhou dobu, vyplývá, že žáci ne vždy berou hraní rolí vážně, ale spíše je považují pouze za zábavu. Proto je na učiteli, aby žáky k této metodě vedl a předváděné příběhy se pro ně staly podnětem k rozvoji představivosti, imaginace a tvořivosti. Vytvoření přátelské atmosféry je nezbytnou podmínkou pro diskuse, pro sdílení vlastního názoru a postojů.

2.4 Metody diskusní

Metoda diskuse navazuje na metodu rozhovoru. V českých školách se využívá velice zřídka. *„Na rozdíl od rozhovoru se vymezuje jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“* (Maňák, 2003, s. 108).

Dle Maňáka (2003) základem úspěšné diskuse je vhodně zvolené téma (mělo by odpovídat věku, znalostem a schopnostem žáků), které bude zajímavé, ale zároveň příznivé – tedy otevřené, tolerantní. Učitel by měl diskusi efektivně řídit (udělovat slovo, povzbudit nespělé účastníky, nedovolit odklon od tématu, kontrolovat časový limit jednotlivých vystoupení apod.), podněcovat ji a zajistit její klidný průběh. Každý účastník diskuse musí být obeznámen s jejím cílem, chápat její, a rozumět jejímu tématu. Tato metoda může být použita například tehdy, kdy je možné mít na jistý fakt, situaci různé názory. Je vhodná i pro trénink vytváření vlastních názorů a pro jejich obhajobu. Úspěšnou diskusi lze podpořit i vhodným prostorovým zajištěním a dobrou organizací. Doporučuje se postavit židle do tvaru podkopy, půlkruhu, popřípadě zajistit občerstvení. V praxi se také osvědčilo vytvořit si společně s žáky seznam pravidel, podle kterého se budou při diskusi řídit.

2.5 Metody heuristické, řešení problémů

„Heuristika (z řec. heuréka = objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů. Jde o moderní odborný termín

označující významný rys lidských bytostí poznávat, odhalovat, objevovat v daném prostředí vše, co je důležité pro život (návaznost na pátrací reflex)“ (Maňák, 2003, s. 113).

V současné školní praxi se tyto metody uplatňují stále více, neboť splňují požadavek rozvoje aktivní a tvořivé osobnosti. Od tradičních metod se liší především tím, že pedagog nové poznatky žákům nesděluje, ale podporuje a radí jim v jejich objevování – to pouze usměrňuje. Je však nutné zdůraznit, že heuristické metody bývají používány pouze doplňkově – z časového hlediska není reálné, aby žáci veškeré informace získávali jen objevováním a prozkoumáváním. Učení formou samostatného objevování není jednoduché. Jak uvádí Petty (1996), aby mohli žáci úkol úspěšně zvládnout, je důležité, aby byli předem vybaveni všemi podstatnými znalostmi a dovednostmi. I cíl musí být pro ně jasný, srozumitelný a přiměřený – je nutné, aby přesně věděli, co se od nich žádá. Úkol by se měl třídit a zadávat jen tehdy, pokud by jej byla schopna splnit většina žáků. Při zařazování těchto metod do výuky musí být učitel velice obezřetný, mohou být velice zrádné. Pokud se špatně promyslí či řídí, žáci se nic nenaučí, a to může mít za následek snížený zájem o učivo, frustraci, zklamání, zmatenost apod. Dalším úskalím této metody je míra řízenosti práce žáků. Pokud učitel zasahuje příliš, žákům může vadit, že nemohou k poznání dospět sami, pokud učitel zasahuje nedostatečně, mohou žáci tápat a úkol i vzdát.

Předpokladem pro to, aby mohl žák samostatně objevovat, je určitá vyspělost v oblastech práce s textem, vyhledávání, shromažďování, třídění, kladení otázek apod. *„Za nejefektivnější a nejpropracovanější heuristickou výukovou strategii je považována metoda řešení problémů, problémová výuka, která představuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem, při níž se subjekt učí ze svých úspěchů, ale také z chyb a nezdarů“ (Maňák, 2003, s. 114).*

2.6 Metody situační

„Situační metody rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovaných problémů o novou dimenzi, neboť se vztahují na širší zázemí problémů, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování“ (Maňák, 2003, s. 119).

Tyto metody se uplatňují především v oblasti vzdělávání dospělých (např. při analýze událostí, nácviku řídicích činností). Pro využití na základní či střední škole by se měly přizpůsobit věku, potřebám, rozhledu a mentalitě žáků. Dále je nutné zvolit vhodné problémové situace a respektovat osnovy. Tyto metody umožňují seznámit žáky

s problematickými (reálnými) jevy ze života, a tím překračují rámec klasické výuky. Velkým přínosem těchto metod je rozvoj dovednosti komunikace, schopnosti analýzy, tvůrčího myšlení, argumentace. Dále učí aplikovat teoretické poznatky do praktické situace.

Situační metody prošly od svého vzniku značným vývojem. Došlo k většímu propracování, ale především ke vzniku různých variant a typů. Maňák, Švec (2003) předkládají osvědčené typy situačních metod. Patří mezi ně např.: metoda rozboru situace – podle svého místa vzniku taktéž nazývána jako harvardská metoda. Je založena na velmi pečlivém samostatném studiu písemných materiálů (pramenů). Posléze následuje diskuse na toto téma pod vedením učitele. Při této metodě je kladen důraz na logické, samostatné a tvořivé myšlení. Další variantou situační metody je řešení konfliktní situace. *„Žáci se seznámí s konfliktní situací formou krátké zprávy nebo ústního sdělení, avšak poskytnuté informace se už nedoplňují o další potřebné údaje a od účastníků jsou vyžadovány návrhy řešení dané situace“* (Zormanová, 2014, s. 148). Další formou inscenační metody může být metoda incidentu, taktéž uváděna pod názvem incidenční metoda. Tato metoda začíná krátkou ústní zprávou o vybrané události v délce tří až pěti minut. Žáci mohou formou dotazů dostat od vedoucího skupiny (učitele) potřebné informace. Po dvaceti až třiceti minutách, které sloužily pro získání potřebných informací, žáci formulují podstatu případu a navrhují možná řešení. Pokud žáci nedojdou ke shodnému výsledku, mohou nadále diskutovat např. ve skupinách nebo v plénu. Na závěr aktivity vystoupí vedoucí skupiny (učitel) a sdělí žákům skutečný průběh a vyústění případu.

Pokud se učitel rozhodne pracovat s těmito metodami, musí nejprve zvolit vhodné téma, následně se žáci seznamují s materiály – písemnostmi, dokumenty, obrazy, nahrávkami apod. Tyto materiály může žákům poskytnout učitel, nebo si je žáci musí sami vyhledat. Následuje studium celého případu, učitel žáky pouze uvede do dané problematiky, poskytne úvodní rady, vytyčí cíle. Závěrečná fáze je ve znamení diskuse a návrhů řešení. Mezi situační metody Maňák (2003) řadí metodu rozboru situace, řešení konfliktní situace, metoda incidentu a dynamická situační metoda.

2.7 Didaktické hry

„Hra je jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“ (Čačka, 1999 in Maňák, Švec, 2003, s. 126).

Dle Maňáka (2003) je téměř nemožné vytvořit přehled didaktických her, neboť jsou

didaktickými hrami často nazývány veškeré činnosti, které žákovi nabízejí zajímavější, tvořivější, volnější a citově bohatší prostor než klasické postupy. Didaktická hra nemůže být bez cíle, měla by rozvíjet sociální, tělesné, estetické i kognitivní kompetence žáků. Při přípravě didaktické hry je nutné si dát pozor na dva extrémy. Sledování cílu nesmí zastínit hru jako takovou (žák by hru nepokládal za hru). Na druhé straně, didaktická hra nemůže být volná, bezúčelná – cíl výuky nesmí postrádat.

Jak Maňák uvádí: „*hra vždy působí celostně na celou osobnost, učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku a rozvíjí i ty stránky psychiky, které tradiční výuka opomíjí (představivost, imaginaci, prožívání). Hry také všestranně podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost žáků a mohou se stát impulsem k tvořivým projevům*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 129).

Pecina, Zormanová (2009) předkládají návrh pro přípravu didaktické hry následovně. Nejdříve musí být stanoven cíl hry. Na jeho základě pak učitel zvolí konkrétní hru a objasní tuto volbu. Učitel si musí ověřit, zda zvolená hra je přiměřená věku, znalostem a zkušenostem žáků. Je zapotřebí, aby žáci měli potřebné znalosti a dovednosti. Hra by měla mít přiměřenou náročnost. Každá hra má mít svá předem stanovená pravidla, ty musí být jednoduchá, srozumitelná a v přiměřeném množství, aby žáci byli schopni si je zapamatovat. Dalším krokem je vymezení způsobu hodnocení. Učitel by měl zorganizovat prostor a připravit materiálně-didaktické prostředky, které jsou potřebné pro hru. Posledním krokem přípravy didaktické hry je stanovení časové organizace.

Vytváření didaktických her je mnohdy velice komplikované, protože žáci jsou z běžného života zvyklí na komerční hry, jsou ovlivňováni reklamou a hru bez technických vymožeností si už umí jen těžko představit. Při přípravě didaktické hry je třeba respektovat několik pravidel. Kromě již zmíněných vytčených cílů je důležitá připravenost žáků, představa o časovém limitu hry, řízenost a znalost pravidel. Zajištění vhodného místa, pomůcek, materiálu či rekvizit pro hru by mělo být samozřejmostí.

Rozdělení didaktické hry uvádí Meyer následující:

- „*Interakční hry – svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.*
- *Simulační hry – hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci.*
- *Scénické hry – rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úplná návaznost na divadelní hry)*“ (Meyer in Pecina, Zormanová, 2009, s. 69).

3 Evaluace

Původ slova evaluace je v latině, sloveso valere znamená v překladu být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny bylo slovo přeneseno do francouzštiny, évaluer znamená hodnotit, oceňovat. Poté bylo převzato do angličtiny. Anglický výraz slova evaluace, zní evaluation a znamená v překladu obecné určení hodnoty, ocenění (Nezvalová in Eger, 2001). Pedagogická evaluace má na území České republiky poměrně dlouhou historii, první zachovalé doklady o využívání evaluace ve školství pochází z konce 18. století, zabývají se hodnocením při školních zkouškách. Značný rozvoj se dostavil na přelomu 20. a 30. let 20. století, souvisel s rozkvětem české pedagogické vědy a reformního pedagogického hnutí. Dle Průchy (1996) byl Václav Příhoda (1889 – 1979) jedním z nejvýznamnějších představitelů českého pedagogického výzkumu, který budoval vědecké základy pro evaluační přístup. Zastával kvantitativní metody evaluace, s nimiž se seznámil během svého studijního pobytu v USA. Byl zastáncem didaktických testů, které zjišťují výsledky výuky, především vědomosti žáků z učiva jednotlivých předmětů.

Podle Benneta je evaluace procesem: *„systematického shromáždování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování“* (Bennet, 1994 in Eger, 2001, s. 52). Průcha uvádí široké spektrum obsahu pedagogické evaluace: *„Pedagogická evaluace (jakožto disciplína pedagogické vědy) je především teorie. Teorie o tom, že veškeré jevy edukační reality jsou nějakým způsobem hodnotitelné. Lze je proto vysvětlit i z takových aspektů (které pedagogická teorie donedávna nebyla schopna přesně „uchopit“), jako je „užitečnost“, „kvalita“, „efektivnost“, aj.“* *„Pedagogická evaluace je současně metodologie, tj. soubor speciálních procedur, metod a technik, profesních konvencí, které určují, jakými způsoby hodnocení provádět, aby splňovalo kritéria exaktnosti (např. jak zjišťovat vědomosti žáků prostřednictvím specifických testů a jiných prostředků).“*

„Protože teorie a metodologie pedagogické evaluace operuje s přesnými nástroji hodnocení, s metodami kvantitativní analýzy dat, spojuje se evaluace obvykle s měřením. Rozvinula se specifická oblast nazývaná edukometrie (educational measurement, educometry). Jejím jádrem je měření výkonů (testování) učících se žáků a studentů“ (Průcha, 2006, s. 124).

Aktivity pedagogické evaluace zaměřující se na předmět, jak předkládá Průcha (2006), lze rozlišit na tyto hlavní oblasti: evaluace vzdělávacích potřeb, evaluace vzdělávacích programů, evaluace edukačních prostředí, evaluace vzdělávacích výsledků, evaluace výuky (učení a vyučování), atd.

S pojmem evaluace velmi úzce souvisí pojem hodnocení. Průcha uvádí, že: „v obecném významu jsou oba výrazy synonymní, tj. shodné či velmi blízké. Avšak v odborné pedagogické terminologii (nejen české, ale i zahraniční), se vyskytují určité jemné rozdíly v užívání obou dubletních výrazů“ (Průcha, 1996, s. 11). Průcha navrhuje vysvětlení těchto dvou pojmů. „Evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii, a praxi veškerého hodnocení nejrozličnějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Naproti tomu termín hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe, zejména v souvislosti s evaluací určitých subjektů vzdělávání – např. se hovoří o hodnocení žáků, hodnocení práce učitelů, apod.“ (Průcha, 1996, s. 11).

Podobně jsou tyto termíny vysvětlovány i v anglické terminologii. Pojem evaluation (evaluace) má význam komplexnější, který je častěji využíván v oblasti teorie, vědy a výzkumu, kdežto termín assessment (hodnocení) je používán především učiteli, rodiči a nepedagogickou veřejností.

Rozdíly mezi evaluací a hodnocením lze shrnout následující tabulkou (viz obrázek č. 2):

Obrázek č. 2: Schématické rozdíly mezi hodnocením a evaluací. (Eger, 2001, s. 53)

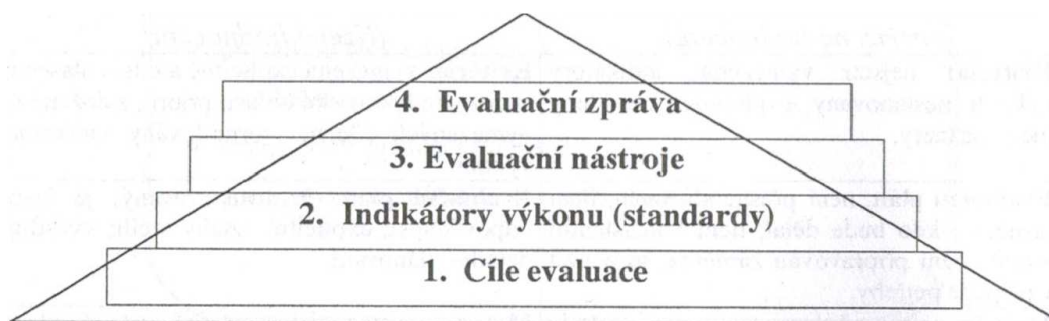
HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou vymezena; ○ indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně; ○ nejsou sdílána mezi partnery. 	Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> ○ jsou vymezena explicitně a odsouhlasena; ○ jsou stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech; ○ jsou formulovány indikátory výkonu.
Evaluační plán: <ul style="list-style-type: none"> ○ není přesně stanoven; ○ není jasné, co kdo bude dělat; ○ není konzistentní s cíli; ○ není připravován záměrně, je použit v případě potřeby. 	Evaluační plán: <ul style="list-style-type: none"> ○ je strukturovaný; ○ je daná jasná odpovědnost; ○ jsou definovány explicitní vztahy s cíli; ○ vyžaduje detailní plánování.
Metody: <ul style="list-style-type: none"> ○ nejsou předem stanoveny; ○ metody jsou nekonzistentní; ○ nepromyšlená analýza dat. 	Metody: <ul style="list-style-type: none"> ○ systematické; ○ přesně určené zdroje dat; ○ použit reprezentativní vzorek; ○ evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; ○ systematická analýza dat; ○ vypracování zprávy.

3.1 Cíl a nástroj evaluace

Cíl evaluace musí být jasně a stručně formulován, specifikován a především měřitelný. Měl by být také dosažitelný - aby toho bylo docíleno, musí být reálně stanoven. Evaluace, která nemá jasně stanovené cíle, nemůže být úspěšná. Důležité je předem určit časový interval, v rámci kterého má být dosaženo předem určených cílů. K určení, zda cíle bylo dosaženo, slouží tzv. indikátory výkonu. Eger uvádí tyto vlastnosti indikátoru výkonu: „indikuje rozvoj v dané oblasti; je součástí evaluace a identifikuje, zda rozvoje bylo docíleno; není využíván izolovaně, ale jako součást systému plánování evaluace a evaluační zprávy; musí být relevantní cílům; může být kvalitativní i kvantitativní“ (Eger, 2001, s. 55).

Mezi evaluační nástroje patří takové, které upřesňují informace, jež je potřeba získat, kde jsou dostupné a jaké otázky by měly být kladeny. Dále uvádí, co je zdrojem informací a způsob jejich sdělení. Nakonec je sepsána evaluační zpráva, která je považována za reflexi vývoje. Tato zpráva umožňuje diskusi, zda stanovených cílů bylo či nebylo dosaženo. Pokud cílů dosaženo nebylo, poukazuje na důvod, proč nebyly splněny. Výsledek evaluační zprávy lze využít jako podnět pro další činnosti.

Obrázek č. 3: Základní prvky evaluačního plánu. (Eger, 2001, s. 55)



3.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení je považováno za nejvyšší formu hodnocení. Stěžejním úkolem současné školy je vytvoření podmínek pro sebevýchovné aktivity, včetně aktivit sebezdvělávacích a sebehodnotících. Jak uvádí Dvořáková: „Sebehodnocení by mělo žáky aktivizovat, vést k vytyčování vlastních cílů a k volbě prostředků jejich dosahování, k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti za své učení, ke schopnosti samostatného rozhodování“ (Dvořáková in Vališová, Kasíková, 2011, s. 253). Prostřednictvím sebehodnocení se žák učí

poznávat své schopnosti, uvědomovat si vlastní chyby, pozorovat svůj vývoj.

Z didaktického hlediska je cílem sebehodnocení, aby se stalo kompetencí, která podporuje samostatnost a nezávislost žáka na učiteli. Sebehodnocení je dlouhodobý proces, kterému je třeba se učit. Zastává funkci zpětné vazby pro učitele i rodiče. Mezi další poslání sebehodnocení lze zařadit funkci diagnostickou. Ta umožňuje učiteli získat pedagogickou diagnózu, která se zaměřuje na žákovo sebevědomí, učební styl a posléze možnost najít a stanovit příčiny neúspěchu. Na základě této diagnózy učitel vybírá vhodné metody, formy vyučování a konkrétní učivo. Velkým přínosem je celková individualizace výuky. Jak uvádí Rakoušová (2008 [online]), sebehodnocení je ovlivňováno dvěma činiteli – vnějším a vnitřním. Mezi vnější činitele lze zařadit výchovu v rodině, vztah učitele k žákovi, objektivitu a spravedlnost hodnocení žáka ze strany učitele, stereotypy v hodnocení učitelem, jaké má učitel komunikační schopnosti, ale taktéž výběr učiva. Za vnitřní činitele je uváděna osobní zkušenost žáka s vlastním úspěchem, nebo neúspěchem od samého počátku školní docházky, jaké má zkušenosti s výkonem svých spolužáků, vzájemný vztah mezi žákem a učitelem, zda se žák „sžil“ s vrstevnickou skupinou svých spolužáků.

Sebehodnocení žáků zastává dvě funkce – informativní a formativní. Informativní funkce spočívá v tom, že žák na základě sebehodnocení si uvědomuje proces svého učení, a zároveň výsledky, kterých dosáhl. Jak uvádí Zormanová: *„Adekvátní sebehodnocení žáka má také funkci výchovného prostředku a plní funkci formativní (výchovnou). Sebehodnocení formuje pozitivní vlastnosti žáka a jeho postoje, podílí se na regulaci vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka, impulzem k dalšímu poznávání. Není tedy zaměřeno pouze na kognitivní složku žákovy osobnosti, ale zasahuje též oblast konativní a postojovou“* (Zormanová, 2014, s. 218).

Smyslem sebehodnocení je, aby se žáci naučili pracovat s chybou, kterou udělali. Pokud se jedná o práci, kterou žák udělal v hodině, je jeho činnost zkontrolována společně s učitelem. Učitel vede žáka k tomu, aby on sám chybu objevil, popřípadě je na ni učitelem upozorněn. Pokud žák ale svoji chybu neobjeví, měl by učitel látku vysvětlit znovu. Je velice důležité, aby si žák chybu nezafixoval do své paměti.

Rakoušová (2008 in Zormanová, 2014) uvádí čtyři fáze práce s chybou. V první fázi si má žák uvědomit své chyby, slabé stránky a neúspěchy. Další fází je nalezení příčin, proč se žákovi daří či nedaří, co může udělat pro další zlepšení, jaký by chtěl být. Následující fází je vytvoření strategie k nápravě chyby. Při závěrečné fázi dochází k posílení sebevědomí žáka.

3.2.1 Přínosy sebehodnocení žáků

Většina učitelů se shodla na tom, že při sebehodnocení žák:

- „pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, (sebehodnocení se vztahuje i na chování),
- hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání,
- je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu,
- analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření,
- pracuje s chybou, přičemž se učí nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení,
- poznává osobní hodnoty, odhaluje své potenciaální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu,
- přijímá odpovědnost za své učení (oblast kognitivní i emotivní),
- získává zpětnou vazbu, stejně tak jako učitel a rodiče,
- cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu,
- je spokojený (dochází k eliminaci kázeňských problémů, k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě)“ (Rakoušová, 2008, [online]).

3.2.2 Úskalí sebehodnocení

Nejvýznamnějším problémem sebehodnocení žáků je nereálnost jejich posouzení, buď je to přehnaná sebekritičnost, nebo naopak sebechvála. Jak žák hodnotí sám sebe, ovlivňuje mnoho faktorů, bohužel ne všechny jsou školou ovlivnitelné. Nejvýraznější problémy často vychází z rodinného prostředí. Již v předškolním věku se u dítěte rozvíjí sebevědomí, které se utváří na základě prostředí v rodině, a na kterém dále závisí sebehodnocení dítěte. Dítě se s rodiči identifikuje a jejich názor přijímá zcela nekriticky, v pozdějším věku se zpočátku identifikuje i s osobou učitele. Úkolem učitele tedy je, aby usměrňoval žákovo sebehodnocení a eliminoval jak extrémní nadhodnocování, tak i podhodnocování vlastní osobnosti žáka.

3.3 Evaluační nástroj - semafor

Metoda semafor je velmi využívanou formou evaluačního nástroje v zahraničí (viz obrázek č. 4), zabývající se sebehodnocením každého žáka po vyučovací hodině. Žák na konci hodiny od učitele dostane dotazník, na němž je vytištěný obrázek se semaforem. Každá barva semaforu značí pocit, jaký žák po dané hodině a po probíraném učivu zastává. To napomáhá učiteli, aby viděl, kteří žáci učivu porozuměli a naopak, kteří s látkou potřebují pomoci, znova ji vysvětlit. Zelená barva může znamenat: rozumím novému učivu, můžu pokračovat v další látce; jsem spokojený, všemu rozumím. Žlutá barva zastává pocit nejistoty například: myslím, že rozumím, ale potřebuji malou pomoc; nebo pokud si není zcela jistý, zda vše pochopil správně. Červená barva značí nějaký problém. Pokud žák cítí, že potřebuje více s učivem pomoci, znova ho vysvětlit; není připraven pokračovat dále, jelikož danou látku nepochopil. „*To umožňuje dětem, aby si byly vědomi nejen toho, co se učí, ale i to, jak se učí*“ (Teaching & Learning Assignment, 2013, [online]).

Záleží na každém učiteli, jak semafor a to, co mají jednotlivé barvy vypovídat, připraví. Tento nástroj je velmi variabilní a dá se využít v různých formách a na různé situace. Nemusí nutně zjišťovat pouhé sebehodnocení žáků zaměřené na zjištění, zda nové učivo probírané v hodině pochopili, ale může být zaměřený na to, jak se žák ve třídním kolektivu cítí, jak mu vyhovuje práce v rámci metod, a to především metod aktivizačních jako je např. práce ve skupině (viz obrázek č. 5).

Zvýšené povědomí o roli žáka v procesu posuzování vede ke změnám v přístupu k výuce. Mohou lépe pochopit, co se od nich očekává, zlepšit motivaci, vést k radosti z úspěchu a k vyvození příčin neúspěchu.

Pomocí evaluačního nástroje – semafor lze při jeho vhodném využití dosáhnout konstruktivní zpětné vazby.

Obrázek č. 4: Traffic Light Self Assessment Poster – originální anglická předloha. (Teacher's Pet, 2014, [online])



Obrázek č. 5: Možné využití semaforu jako evaluačního nástroje pro zhodnocení práce ve skupinách.



Praktická část

4 Soubor metodických námětů a jejich evaluace

4.1 Významné dny České republiky - skupinová výuka

Metodický list

Název: Významné dny České republiky

Téma činnosti: vychází z RVP ZV - Naše vlast

Cílová skupina: 9. třída

Cíl: Žáci si zopakují státní svátky a události, které jsou s nimi spojené.

Znamé události si žáci zapamatují a budou schopni uvést, proč jsou slaveny.

Rozvíjené kompetence: kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní.

Metody: skupinová práce, staniční vyučování, diskuse

Organizační formy: skupinová, hromadná

Pomůcky: barevné kartičky, papír, tužka, mapky České republiky, kartičky s odpověďmi, časová přímka, připravené úkoly na stanoviště

Čas: 2 vyučovací hodiny

Průběh:

Na tuto hodinu je nutná předchozí příprava vyučujícího, úkoly si musí připravit předem (viz Příloha A). Vyučovací hodina bude probíhat formou plnění úkolů na jednotlivých stanovištích. Stanoviště učitel rozmístí po třídě. Je nutné, aby se žáci na stanovištích střídali po intervalu pěti minut, aby během první vyučovací hodiny každá skupina stihla projít všechna stanoviště a splnit zadané úkoly. Jelikož se jedná o skupinovou práci, bylo by vhodné, aby učitel například na tabuli vyvěsil pravidla pro práci ve skupinách, aby žáci věděli, čím se mají řídit. Pravidla si každý vyučující může na základě svých požadavků, nebo zvyků změnit. Mohou to být například:

- Velikost skupiny.
- Počet stanovišť, která jsou rozmístěna po třídě.

- Žákům je povoleno spolu komunikovat šepotem, a to pouze na stanovišti, mimo stanoviště spolu nekomunikují.
- Kolik je zapotřebí správně splnit úkolů, aby v této aktivitě uspěli.

Každý žák si na začátku hodiny vylosuje jednu barevnou kartičku, na základě vylosovaných stejných barev se rozdělí nejméně do trojic, záleží na počtu žáků ve třídě. Vyučující odstartuje aktivitu a jednotlivé skupiny na stanovištích začnou řešit úkoly. V tuto chvíli má učitel funkci časoměřiče, po uplynutí pěti minut dohlíží na to, aby každá skupina změnila stanoviště. Stanovišť je celkem 8, na nich žáci plní zadané úkoly:

- První stanoviště se zabývá úkolem, kdy žáci mají najít, pomocí smyček, správná data ke státním svátkům, které jsou slaveny na území České republiky – Den obnovy samostatného českého státu, Den vítězství, Den slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje, Den upálení mistra Jana Husa, Den české státnosti, Den vzniku samostatného československého státu, Den boje za svobodu a demokracii.
- Druhé stanoviště se zaměřuje na události, které předcházely prvnímu lednu 1993. Žáci musí také do připravené mapy zakreslit, kde k dohodě o rozdělení Československa došlo.
- Třetí stanoviště předkládá úkol, ve kterém se žáci věnují Dnu vítězství. Zjistí bližší informace o státním svátku slaveném 8. 5. a odpoví na doplňující otázky: co o daném konfliktu vědí a zda viděli nějaký film nebo četli nějakou knihu, která se vztahuje k tomuto významnému dni.
- Čtvrté stanoviště poukazuje na Den slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje. Žáci do připraveného textu vkládají připravené kartičky s odpověďmi, které si také zapíší na svůj přidělený papír. K dispozici mají také časovou přímku, do které zapíší letopočet, kdy Cyril a Metoděj přišli na Velkou Moravu.
- Páté stanoviště se zabývá událostí upálení Jana Husa. V prvním úkolu mají žáci seřadit text podle toho, aby dával smysl. Číslo vět si chronologicky zapíší na svůj papír. V dalším cvičení mají za úkol najít pravopisnou chybu ve větě. Následujícím úkolem je vysvětlit pojem diakritika. A nakonec napsat jméno města, ve kterém byl Jan Hus upálen.
- Šesté stanoviště předkládá text, ve kterém je shrnut život sv. Václava. V textu jsou uvedeny chyby a žáci je mají za úkol opravit. V dalším cvičení mají správně vybrat, z jakého rodu sv. Václav pocházel. A poslední dvě cvičení obsahují otázky: kolik let je milénium? V Praze je místo, kde se lidé setkávají a říkají mu „u koně“ – kde by žáci toto místo hledali a co se tam nachází.

- Sedmé stanoviště obsahuje úkoly, které se věnují vzniku samostatného československého státu. Podle medailonu osobnosti mají poznat, o koho se jedná (tři významné osobnosti, které stály u vzniku samostatného československého státu). Odpovědět na otázky: kolik let byly české země pod vládou Habsburků a z kterých zemí se nový československý stát skládal.
- Osmé, poslední stanoviště, přináší úkoly týkající se dne boje za svobodu a demokracii. K vybraným událostem přiřadí správná data a do připraveného textu buď doplní, nebo vyberou správnou odpověď.


Na konci hodiny, před přestávkou, učitel od jednotlivých skupinek vybere jejich vypracované odpovědi, aby žáci neměli možnost se během přestávky radit a měnit své odpovědi.

Na začátku druhé hodiny jim jejich odpovědi rozdá a společně s učitelem diskutují o správných odpovědích pro každé stanoviště. Pokud je potřeba, učitel rozvede jednotlivé odpovědi tak, aby byly srozumitelné a pochopitelné pro všechny žáky. Vyučující zvolí z každé skupiny mluvčího, aby učitele i své spolužáky seznámil s tím, jak si jeho skupina vedla, to znamená, kolik měli správných a kolik špatných odpovědí.

Na konci hodiny učitel rozdá žákům evaluační nástroj, aby zjistil například: jak se žákům spolupracovalo ve skupině, jaký mají názor na své vědomosti, které museli uplatnit při této metodě, nebo zda se jim tato hodina líbila. Záleží na každém vyučujícím, na co evaluační nástroj konkrétně zaměří.

Evaluační nástroj: semafor. První semafor (viz obr. č. 6) je zaměřený na spolupráci žáků ve skupinách, druhý semafor (viz obr. č. 7) má zhodnotit, jak by žáci ohodnotili své znalosti při plnění jednotlivých úkolů.

Obrázek č. 6: Semafor - skupinová práce



Jak bys zhodnotil práci ve skupinách?

Jsem spokojený s prací naší skupiny, protože ...

Myslím, že drobné rezervy v naší práci ve skupině byly v ...

Problém naší práce ve skupině byl v ...

Vyhodnocení evaluace: vyhodnocení semaforu, který formou nedokončených vět vyhodnocuje skupinovou práci. Celkem odpovídalo 24 žáků, kteří byli přítomni na hodině. 50% žáků zvolilo barvu zelenou, což dle semaforu značí spokojenost s prací ve skupině, 29,17% žáků vybralo barvu žlutou, to znamená, že práce ve skupině měla drobné rezervy, 20,83% žáků vyjádřilo výběrem červené barvy, že práce v jejich skupině byla problematická.

Odpovědi žáků:

Zelená = přínosy

Jsem spokojený s prací naší skupiny, protože:

- jsme se zapojili všichni.
- každý měl nějaký úkol.
- zadané úkoly nás ve skupině více bavily.
- každý se snažil být ve skupině něčím platný.

Žlutá

Myslím, že drobné rezervy v naší práci ve skupině byly v:

- domluvení se na správné odpovědi.

Červená = úskalí

Problém naší práce ve skupině byl v tom:

- že, někteří „makali“ a někteří nic nedělali.
- že jsme se nemohli dohodnout, kdo bude co dělat.

Obrázek č. 7: Semafor - znalosti



Jaké byly tvé znalosti během aktivity?



Jsem nadšený, věděl jsem vše, bavilo mě to.

Něco jsem nevěděl, ale za pomoci kamarádů ve skupině jsme našli správnou odpověď.

Nebavilo mě to. Úkoly byly moc těžké. Nevěděl jsem moc odpovědí.

4.2 Výchovní styl - inscenační metoda

Metodický list

Název: Výchovní styl

Téma činnosti: vychází z RVP ZV, rodina

Cílová skupina: 6. ročník

Cíle: Žáci dokážou na základě sehrané situace vyhodnotit, jaký výchovní styl je sehrán.

Rozvíjené kompetence: kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální,

Metody: inscenační, diskuze

Organizační formy: párová, hromadná

Pomůcky: předepsané inscenace (viz níže) na malých kartičkách, zástěra pro roli matky

Čas: 45 minut

Průběh:

1. Učitel žákům podá charakteristiku pro daný výchovní styl.
Autokratický = dominantní, nepřijímá diskuzi.
Liberální = slabé vedení, bez požadavků a kontroly.
Demokratický = založen na vzájemném respektu.
2. Žáci obdrží od učitele scénář pro jednotlivé role na malých kartičkách zobrazující jeden ze stylů. Vzájemně si role dle scénáře sehrají.
3. Učitel vybere dobrovolníky, kteří scénku sehrají a ostatní určují, o jaký výchovní styl jde.
4. Žáci ve dvojici vymyslí jinou situaci a ostatní opět určují druh výchovního stylu.
5. Aktivita je ve vhodných okamžicích propojována s diskuzí.

Evaluační nástroj: semafor. Semafor (viz obr. č. 8) je zaměřený na zjištění, zda se žákům aktivita líbila, jestli se něčeho v průběhu zinscenování obávali. Další otázka na výběr byla, proč se jim daná činnost nelíbila, popřípadě, co nechtěli během aktivity dělat.

Obrázek č. 8: Semafor - inscenační metoda



Vyhodnocení evaluace: vyhodnocení semaforu, který se formou konkrétních otázek tázal žáků, jak se jim daná aktivita líbila, čeho se obávali a co je nebavilo. Celkem odpovídalo 19 žáků, kteří byli přítomni na hodině.

52,6% žáků zvolilo u této aktivity zelenou barvu, odpovídali na otázku: co tě na této aktivitě bavilo nejvíce? Zde se vyskytovaly nejčastěji odpovědi typu: rád/a něco hraju, předvádím; bylo to ze života; vymýšlení vlastních scénářů.

36,8% žáků vybralo barvu žlutou, odpovídali na otázku: obával/a ses něčeho v průběhu této aktivity? Vyskytovaly se různé odpovědi např.: že se nám někteří budou smát; že to někteří nebudou brát vážně; že se budou někteří předvádět.

10,6% žáků zvolilo z nabízených barev semaforu barvu červenou. Odpovídali na otázku: co tě nebavilo, co se ti nechtělo dělat? Žáci odpověděli, že neradi něco hrají a že se stydí.

Reflexe: Na začátku jsem žáky seznámila s tématem dnešní hodiny a také s tím, jak bude probíhat. Na tabuli jsem zapsala tři vybrané výchovné styly – liberální, demokratický, autokratický, včetně jejich charakteristik, aby žáci měli popis jednotlivých stylů před očima a nemuseli vzpomínat, co který znamená. Žáci dostali za úkol rozpoznat v odehrané scéně, o

jaký styl výchovy se jedná.

Obávala jsem se, že bude problém najít vždy dva dobrovolníky pro jednotlivou scénku. Některé reakce na začátku hodiny mě utvrdily v tom, že ne všichni žáci jsou z inscenační metody nadšení a chtějí se zapojit do hraní rolí. Naštěstí šestá třída byla kolektiv „zapálených“ dětí, které se rády učí jinak, jinými metodami a jsou rády za každou změnu.

Tato metoda rozvíjí především kompetenci komunikativní - a to jak verbální, tak i neverbální formu. Dobrovolníci si tak mohli vyzkoušet, zda dokážou svými komunikativními schopnostmi i neverbálním vyjadřováním zaujmout „publikum“. Během diskusí, které probíhaly po jednotlivých scénkách, spolužáci hodnotili i komunikativní dovednosti „herců“. Někteří žáci se se svou rolí dokonale sžili, jakoby danou situaci prožívali reálně ve své rodině.

Diskuse, která následovala vždy po scénce, byla plná dojmů. Každý žák v tu chvíli chtěl říci svůj názor, postřeh. Hodnotili jsme společně výkony „herců“ i slovní projev. Velmi mě překvapilo, že téměř každé dítě se v nějaké scénce zhlédlo. Většina podobnou situaci zažila doma se svými rodiči. V dnešní době každá rodina zastává různý výchovný styl.

Při této aktivitě jsem se setkala s poměrně kladnou zpětnou vazbou. Žáci za mnou po hodině přicházeli a ptali se, kdy zase takovou hodinu budou mít, že se jim scénky moc líbily a chtěli by si to co nejdříve zopakovat. Vybrat dobrovolníky pro jednotlivé scénky nebyl problém, bohužel se ne na všechny dostalo, ale utvrdilo mě to v názoru, že tato třída je vhodnou skupinou, se kterou se věnovat inscenačním metodám nebude problém. Někteří vybraní „herci“ byli schopni si scénku po jednom až dvou přečteních zapamatovat a nepotřebovali připravené kartičky, což bylo milé překvapení. Učitel ale musí aktivitu volit s uvážením, znát kolektiv dětí a ujistit se, že metoda je pro ně vhodná, nebude žáky nijak stresovat a uvádět je do rozpaků. Ne ve všech třídních kolektivech je možné inscenační metodu zavádět. Zvláště by měl učitel výběr herců založit na dobrovolnictví a nikoho z žáků do hraní role nutit.

Ukázky inscenací:

1. Výchovný styl liberální

Jana: „Mami, dneska jsem dostala ve škole jedničku z češtiny.“

Matka: „Hm, to je dobře.“

Jana: „Ale taky jsem dostala pětku z matiky.“

Matka: „To nevádí...“

Jana: „Tak já jdu teď ven.“

Matka: „Dobře. A kdy se vrátíš?“

Jana: „Třeba v 8h?“

Matka: „Dobře.“

2. Výchovný styl demokratický

Jana: „Mami, dneska jsem ve škole dostala jedničku z češtiny.“

Matka: „Výborně! Šikovná holka. A z čeho konkrétně to bylo?“

Jana: „Z diktátu.“

Matka: „Jsem na tebe pyšná, že ses zlepšila. Jen tak dál!“

Jana: „Ale taky jsem dostala pětku z matiky.“

Matka: „Aha, to není dobré. A co ti dělalo potíže?“

Jana: „Nějak mi nešla trojčlenka. Ale na příští test se naučím lépe, slibuju.“

„A můžu jít teď ven, mami?“

Matka: „Můžeš, ale až si uděláš úkoly. A příště se nejdřív naučíš na písemku a pak teprve půjdeš ven.“

Jana: „Ano, souhlasím.“

Matka: „Dobře, jsme domluvené.“

3. Výchovný styl autokratický

Jana: „Mami, dneska jsem ve škole dostala jedničku z češtiny.“

Matka: „Hm, ještě aby ne.“

Jana: „Ale taky jsem dostala pětku z matiky.“

Matka: „Cože? Jak si to jako představuješ? Budeš se učit, až se z tebe bude kouřit! Já ti dám nosit mi domů pětky...“

Jana: „Ale mami...“

Matka: „Mlč! Nic mě nezajímá. Zalez do svého pokoje, ať už tě nevidím. A nemysli si, že ti ještě dneska něco dovolím – žádný počítač nebo courání po venku.“

4.3 Solidarita - projekt

Metodický list

Název: Solidarita

Téma činnosti: vychází z RVP ZV, lidská solidarita, pomoc lidem v nouzi, potřební lidé ve společnosti.

Cílová skupina: 8. ročník

Cíl: Žáci vytvoří informační leták o pomáhající organizaci.

Žáci seznámí se získanými informacemi ostatní.

Žáci se zamyslí nad smyslem lidské solidarity a vzájemné pomoci.

Rozvíjené kompetence: kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní, občanská

Metody: projekt

Organizační formy: skupinová, hromadná

Pomůcky: černý sáček, barevné papírky, internet, papíry, nůžky, lepidlo, barevné tužky

Čas: 3 vyučovací hodiny

Průběh:

Žáci jsou rozděleni do skupin tak, aby rozdělení bylo náhodné. Na to poslouží učitel černý látkový sáček, ve kterém jsou papírky s různými barvami – např. modrá, žlutá, zelená, červená, atd. Záleží na počtu žáků a na zamýšlené velikosti skupin. Každý žák si vylosuje jeden papírek a schová ho za zády, aby ani on, ani spolužáci neviděli, jakou barvu si vytáhl. Až bude mít každý žák vylosováno, dá učitel znamení. V tu chvíli všichni ukáží, jakou barvu mají. Potom se rozdělí do skupin podle jednotlivých barev.

Další část hodiny žáci pracují v již v utvořených skupinkách na počítači. Společně vyhledávají informace o organizacích, které pomáhají například lidem v tísní, zdravotně postiženým, dětem v dětských domovech, opuštěným zvířatům a podobně. Jejich úkolem je vybrat si organizaci, která je zaujala a napsat si o ní základní informace – komu pomáhá, jakým způsobem pomáhá, atd. Výběr organizace je na žácích, učitel nijak nezasahuje. Na tento úkol mají časový limit (patnáct minut). Po uplynutí stanoveného času oznámí každá skupina učiteli, o které organizaci vytvoří informační leták.

Druhá vyučovací hodina je věnována práci na vytvoření informačního letáku. Žáci pracují společně na svém výtvoru. Využívají různé pracovní pomůcky. Učitel dohlíží pouze na kázeň během vyučovací hodiny. Popřípadě, pokud žáci potřebují, jim může pomoci či odpovědět na jejich doplňující otázky.

Poslední vyučovací hodina je věnována prezentaci vytvořených letáků, které jsou zároveň výstupy projektu. Každá skupina si zvolí svého mluvčího, který představí vytvořený leták a seznámí spolužáky s informacemi vztahujícími se k organizaci, kterou si společně vybrali. Po každé prezentaci učitel leták připevní na tabuli, aby je žáci měli i nadále před očima a věděli, o kterých organizacích již proběhla prezentace.


Po tomto kroku následuje diskuse, které se účastní i učitel. Je zaměřena například na to, jak konkrétně lze v rámci jednotlivých organizací pomáhat, zda se této pomoci mohou zúčastnit i žáci ZŠ. Jaký je výklad slova solidarita, jaký význam má solidarita mezi lidmi a zda je současná společnost solidární. Mohou se objevit i otázky zaměřené na současné světové dění, na přírodní katastrofy a lidskou ochotu pomoci. Žáci mohou také uvést, zda oni sami nebo jejich rodina někdy nějakým způsobem někomu pomohli - buď v rámci organizace, nebo mimo ni.

Evaluační nástroj: semafor (viz obr. č. 9), prostřednictvím kterého žáci vyhodnotí rozvoj jednotlivých složek osobnosti v rámci absolvovaného projektu.

Prostřednictvím projektu jsou rozvíjeny následující složky osobnosti žáka:

- znalostní,
- dovednostní,
- postojová.

Obrázek č. 9: Semafor - projekt



K barvám přiřaď složky (znalostní, dovednostní, postojovou) tak, jak byly u tebe během projektu rozvíjeny.

Tato složka/y byla/y rozvíjena/y

.....

Myslím, že tato složka/y moc rozvíjena/y nebyla/y

.....

Tato složka/y v žádném případě nebyla/y u mě rozvíjena/y

.....

Vyhodnocení evaluace: Na evaluační nástroj, semafor, odpovídalo celkem 29 žáků, jeden byl nepřítomen, i když na vypracování projektu se z části podílel.

K zelené barvě přiřadilo 62,07% žáků jako možnou odpověď, že nejvíce dle jejich názoru, u nich byla rozvíjena složka postojová.

Žlutou barvu zvolilo 48,28% žáků, kteří napsali, že si myslí, že moc nebyla rozvíjena složka znalostní.

K červené barvě žáci uvedli, že v žádném případě nebyla rozvíjena složka dovednostní. Celkem tuto odpověď zvolilo 51,72% žáků.

Na základě evaluačního nástroje bylo zjištěno, že mnozí žáci nepochopili, čím se rozvíjí složka dovednostní. Bylo jim tedy učitelem znovu vysvětleno, že dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, kvalitnímu a rychlému vykonání určité činnosti. Po opětovném promyšlení dospěli k názoru, že tím, že vyhledávali informace a vytvořili leták, složku dovednostní rozvíjeli. I zde oceňuji úlohu vybraného evaluačního nástroje na základě, kterého učitel zjistil, že žáci nepochopili zcela správně sledované jevy. Učitel mohl následně zapracovat na jejich objasnění.

Reflexe: Tato metoda rozvíjí mezipředmětové vztahy, žáci využívají své znalosti z hodin výpočetní techniky. Dále podporuje rozvoj výtvarného umění a kreativity, anglického jazyka,

češtiny. Tento projekt byl navržený učitelem, který žákům představil svou vizi o tom, jak bude probíhat. Řadil se mezi krátkodobé, jelikož trval pouze tři vyučovací hodiny.

Žáci byli jednoduchou formou rozděleni do 7 skupin po čtyřech členech a jedna skupina měla členů pět. Jelikož rozdělení bylo založené na náhodě, nemohli žáci nijak „protestovat“ a museli rozdělení přijmout tak, jak si ho vylosovali. Objevily se totiž drobné problémy, jelikož dva žáci nesouhlasili s rozdělením do skupiny a chtěli se přidat do jiné, bohužel pravidla byla pro všechny stejná. Tato „nechut“ být ve skupině se svými spolužáky se podepsala i na práci již zmíněných dvou žáků. Nepracovali společně, většinu nápadů ve skupině „bojkotovali“, neúčastnili se ani závěrečné diskuse. I přes toto úskalí ostatní žáci pracovali s nadšením a západem. V rámci skupiny byli schopni si práci zorganizovat a každý člen měl přidělený úkol, každý přidal ruku k dílu. I slabší žáci našli své uplatnění ve skupině na vypracování výsledného letáku. Někdy sice učitel musel zasáhnout a žáky při jejich konverzaci ztišit, ale jinak nebyl větší kázeňský problém.

Každá skupina si zvolila svého mluvčího, který prezentoval výsledné společné dílo. Představil organizaci, kterou si zvolili a leták, který vypracovali. Každá skupina ho poté umístila na tabuli.

Na konci hodiny proběhla diskuse na výše uvedené otázky. Žáci otevřeně mluvili o svých názorech a postojích, které v určité nastíněné otázce zastávají. Nebáli se uvést příklady ze svého života, jak oni sami pomáhali, nebo jak pomáhala jejich rodina, a to buď prostřednictvím nějaké organizace, nebo dárcovskými sms, na vlastní „pěst“, a podobně.

Výsledné výtvořky žáků byly velmi povedené a vystaveny ve třídě.

4.4 Globalizace - diskuse

Metodický list

Název: Globalizace

Téma činnosti: vychází z RVP ZV, globální svět

Cílová skupina: 9. třída

Cíl: Žáci si uvědomí klady a zápory globalizace.

Žáci dodržují pravidla diskuse.

Rozvíjené kompetence:kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní.

Metody:diskuse

Organizační formy:hromadná, skupinová

Pomůcky: papír, tužka na poznámky, internet

Čas: 45 minut

Průběh:

Na začátku hodiny učitel žákům objasní pojem globalizace jako propojování světa v jednu velkou společnost. Výuka může probíhat v počítačové učebně, nebo i v normální třídě, záleží na uvážení učitele. Žáci dostanou za úkol rozdělit si papír na polovinu a dle svého názoru na jednu polovinu napíší klady globalizace, na druhou zápory globalizace. Aby učitel žákům práci ulehčil, mohou informace vyhledávat na internetu. Na tuto aktivitu mají vyhrazeno 15 minut. Učitel přebírá roli časoměřiče a dohlíží na kázeň ve třídě.

Po skončení časového limitu se žáci ve třídě rozdělí na dvě skupiny tak, aby v každé byl (pokud je to možné) stejný či přibližný počet žáků. Rozdělení na dvě skupiny může učitel nechat na žácích, popřípadě určí sám.


Každá skupina diskutuje mezi sebou. První skupina hovoří o kladech globalizace, druhá o záporech. Každá skupina si má zvolit svého „zapisovatele“, který všechny kladné či záporné informace zapíše na papír. Poté obě skupiny diskutují mezi sebou navzájem. První skupina obhajuje klady globalizace, druhá upozorňuje na její zápory. Žáci musí dodržovat pravidla diskuse, která mají napsaná na nástěnce. Učitel diskusi pouze usměrňuje, ale samotný průběh nechá na žácích.

Pravidla diskuse:

1. Respektuji názory ostatních.
2. Pozorně každého vyslechnu.
3. Neskáču nikomu do řeči.
4. Mluvím k věci.
5. Svůj názor obhajuji pomocí jasných argumentů.
6. Každý má právo říci svůj názor.

Evaluační nástroj: semafor. Evaluační nástroj semafor (viz obr. č. 10) je zaměřený na zjištění, zda žáci během diskuse dodržovali, nedodržovali pravidla, nebo na co si dle svého názoru musí dát pozor, aby diskuse proběhla dle pravidel.

Obrázek č. 10: Semafor - diskuse



Dodržoval jsi pravidla diskuse?


Pravidla diskuse jsem se snažil dodržovat.

Při diskusi si musím dávat pozor na

.....

Při diskusi jsem nedodržel:

.....



Vyhodnocení evaluace: prostřednictvím semaforu žáci odpovídali na otázku, zda během diskuse dodržovali předem stanovená pravidla. Ve třídě bylo přítomno 22 žáků.

68,18% žáků vybralo zelenou barvu, což znamená, že se během diskuse snažili dodržovat předepsaná pravidla. 18,2% žáků zvolilo jako možný výběr barev žlutou, která značí, že pravidla během diskuse se snažili respektovat, ale jsou si vědomi toho, že jim

některá pravidla dělala problém dodržovat. 13,62% žáků vyjádřilo zvolením červené barvy, že během diskuse nedodržovali některá pravidla a jsou si vědomi své chyby.

Reflexe: Na začátku hodiny jsme s žáky společně sepsali pravidla, kterými se budou během aktivity řídit. Umístila jsem je na nástěnku, pokud bude potřeba, aby je žáci měli na očích. Vysvětlila jsem a objasnila pojem globalizace, aby všichni žáci výkladu porozuměli. Poté každý žák dostal za úkol si rozdělit papír na dvě části, na jednu část napíše klady globalizace a na druhou její zápory. Pro usnadnění práce žáci informace vyhledávali na internetu. Na tuto část hodiny měli stanovený časový limit a to v délce 15 minut. Po uplynutí vytyčeného času jsem sama žáky rozdělila do dvou skupin. (Jelikož jsme na toto téma měli pouze jednu vyučovací hodinu, zvolila jsem rozdělení do dvou skupin sama. Kdyby byla delší časová dotace na danou aktivitu, je vhodné žáky rozdělit do skupin nějakým zajímavým způsobem.) První skupina mezi sebou hovořila o kladech globalizace, druhá naopak o záporech. S kázní nebyl téměř žádný problém, akorát jsem žáky musela trochu usměrňovat v hlasitosti, byli velmi hluční a překřikovali se navzájem. Znovu jsem zopakovala pravidla, která jsme společně pro tuto hodinu vypracovali. Pak už se je žáci snažili respektovat.

Po diskusi, která proběhla v rámci dvou skupin, jsme začali diskutovat společně. Pro zlepšení atmosféry ve třídě jsme vytvořili kruh. Každá skupina uvedla jak kladné, tak i záporné body na kterých se shodli. Společně včetně učitele o jednotlivých bodech diskutovali. Každý mohl vyjádřit svůj názor a postoj k dané problematice. Většina názorů pramenila i z osobních zkušeností žáků.

Na základě velmi vášnivé diskuse mohu soudit, že toto téma žáky zaujalo a rozhodně by se o něm dalo diskutovat i více než jen jednu vyučovací hodinu. V jistých okamžicích jsem musela zasáhnout, jelikož žáci se „v zápalu boje“ mezi sebou začali překřikovat a tím i porušovat stanovená pravidla. V roli učitele jsem musela bedlivě sledovat vývoj diskuse a usměrňovat žáky, jelikož se v několika případech odkloňovali od zadaného tématu. Z mého pohledu byla hodina velmi vydařená. Na žácích jsem pozorovala jistou vyspělost a to v tom, že si dokáží před svými spolužáky obhájit svůj názor a pevně si za ním stát.

Možné odpovědi žáků na klady globalizace:

- rozvoj obchodu,
- kamkoli se rychle dostaneme,
- rychleji se šíří informace,
- možnost práce,
- nějaké zboží můžeme koupit všude po světě,
- vznikají nadnárodní organizace, které si pomůžou,

- vznikne jednotný jazyk a všichni se domluví.

Zápory globalizace:

- ztrácí se identita státu, národa
- mizí osobitá kultura
- rychleji se šíří nemoci,
- malé státy ztrácejí vliv,
- ztráta práce,
- vznikají nadnárodní organizace a některé státy v nich více rozhodují,
- globální problémy.

Závěr

Teoretická část práce poskytla výchozí informace pro realizaci praktické části ve smyslu vypracování metodických námětů a uplatnění vybraného evaluačního nástroje.

Všechny nabízené metodické náměty byly realizovány v praxi, jsou tedy náležitě reflektovány ve smyslu vhodného využití aktivizační metody, naplnění stanovených cílů, uplatnění vhodného evaluačního nástroje a následného evaluačního vyhodnocení.

Realizací vybraných inovativních metod potvrzují vhodnost jejich využití, jak je uvedené v teoretické části. Převedením aktivity z učitele na žáka je žák aktivizován, a tím u něho dochází k rozvoji klíčových kompetencí v oblasti komunikativní, sociální, občanské, řešení úkolů i pracovní.

Dále mohu potvrdit vhodnost využití vybraných inovativních metod v rámci předmětu Výchova k občanství, kdy nabídnutý soubor metodických námětů byl vypracován v souladu se stanovenými tématy a očekávanými výstupy dle RVP ZV.

Z pozice učitele mohu uvést, že ve výuce jsem byla spíše tím usměrňujícím prvkem. Náročnost vidím v realizaci inovativních výukových metod ve fázi přípravy. Pokud má být hodina perfektně připravená, musí učitel této fázi věnovat značnou pozornost. Fáze přípravy je velmi časově náročná. Je na učiteli, aby zařadil vhodnou metodu a jejím prostřednictvím motivoval žáky k aktivnímu výkonu. Zde bezesporu hraje výraznou roli i učitelova praxe, kdy na základě zkušeností může předejít objeveným úskalím, ocenit přínosy vybrané inovativní metody a dále ji využívat.

Mohu potvrdit vhodný výběr evaluačního nástroje prostřednictvím evaluační metody „semafor“. Kdy se osvědčila četná variabilnost využití této metody s ohledem na to, jaký cíl směřujeme, zda jsou to znalosti žáka, jeho pocity, jeho názor na použitou inovativní metodu ve smyslu jak ho zaujala, jak se mu pracovalo, jak se při ní cítil atd. Jak je zřejmé z vyhodnocení evaluace, žáci si uvědomovali nejen to, co se učí, ale i to jak se učí ve smyslu použité metody.

Využití barevné symboliky a pokynů, které jednotlivé barvy znamenají ve smyslu volno, pozor a stop, pomáhá žákovi i učiteli ve snadnější orientaci v rámci vyhodnocování. Barevnou symboliku doplnily zjišťující otázky, osvědčila se i metoda nedokončených vět.

Evaluační nástroj semafor lze využít i v různých obměnách. Učitel může zaměnit semafor s jiným obrázkem. Velmi populární u dnešní generace žáků jsou „smajlíci“, které je vhodné používat jako evaluační nástroj na zjištění postojů, či pocitů žáků. Další možnou obměnou semaforu jsou palce u ruky, kdy zdvihnutý palec nahoru vyjadřuje pozitivní postoj,

kdežto palec dolů negativní. Záleží pouze na učiteli, co konkrétní evaluační nástroj má zjišťovat.

Cíl této práce byl splněn. Byl **poskytnout vhodný evaluační nástroj pro některé zvolené inovativní metody a vyzkoušen v praxi**. Přínos praktické části práce vidím v nabídnutém souboru metodických námětů a v poskytnutí různých variant vybraného evaluačního nástroje.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knihy a monografická publikace

DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.

EGER, L. *Komunikace školy s veřejností*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-828-5.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. 2.dopl.vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2007.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, J. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NOVOTNÝ, J. *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-431-8.

PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-x.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktual. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

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

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

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

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Další použité zdroje

Webové stránky

AflTrafficLights[online]. [cit. 2015-06-10]. Dostupný z WWW: http://www.the-treasure-box.co.uk/Documents/AfL_traffic_lights_sign.pdf.

HANNAH, J.: *Teaching & Learning Assignment* [online]. 2013 [cit. 2015-06-10]. Dostupný z: <https://sites.google.com/site/teachinglearningassignment/summative-assessment>.

MEDUNOVÁ, L.: *Státní svátky aneb Proč máme ve škole volno* [online]. 25.03.2009 [cit. 2015-06-12]. Dostupný z WWW: http://dum.rvp.cz/materialy/statni-svatky-aneb-proc-mame-ve-skole-volno.html#material_files.

RAKOUŠOVÁ, A.: *Sebehodnocení žáků* [online]. 14.02.2008 [cit. 2015-06-09]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 [cit. 2015-06-08]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

Traffic Light Self Assessment Poster [online]. Staffordshire (UK). 20.03.2014 [cit. 2015-05-22]. Dostupný z WWW: <http://displays.tpet.co.uk/?resource=648#/ViewResource/id648>.

Seznam zkratk a symbolů

EU	Evropská unie
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program

Seznam tabulek, obrázků

Obrázek č. 1: Model integrace skupinové (kooperativní) a projektové výuky

Obrázek č. 2: Schématické rozdíly mezi hodnocením a evaluací

Obrázek č. 3: Základní prvky evaluačního plánu

Obrázek č. 4: Traffic Light Self Assessment

Obrázek č. 5: Možné využití semaforu jako evaluačního nástroje pro zhodnocení práce ve skupinách

Obrázek č. 6: Semafor - skupinová výuka

Obrázek č. 7: Semafor - znalosti

Obrázek č. 8: Semafor - inscenační metoda

Obrázek č. 9: Semafor - projekt

Obrázek č. 10: Semafor - diskuse

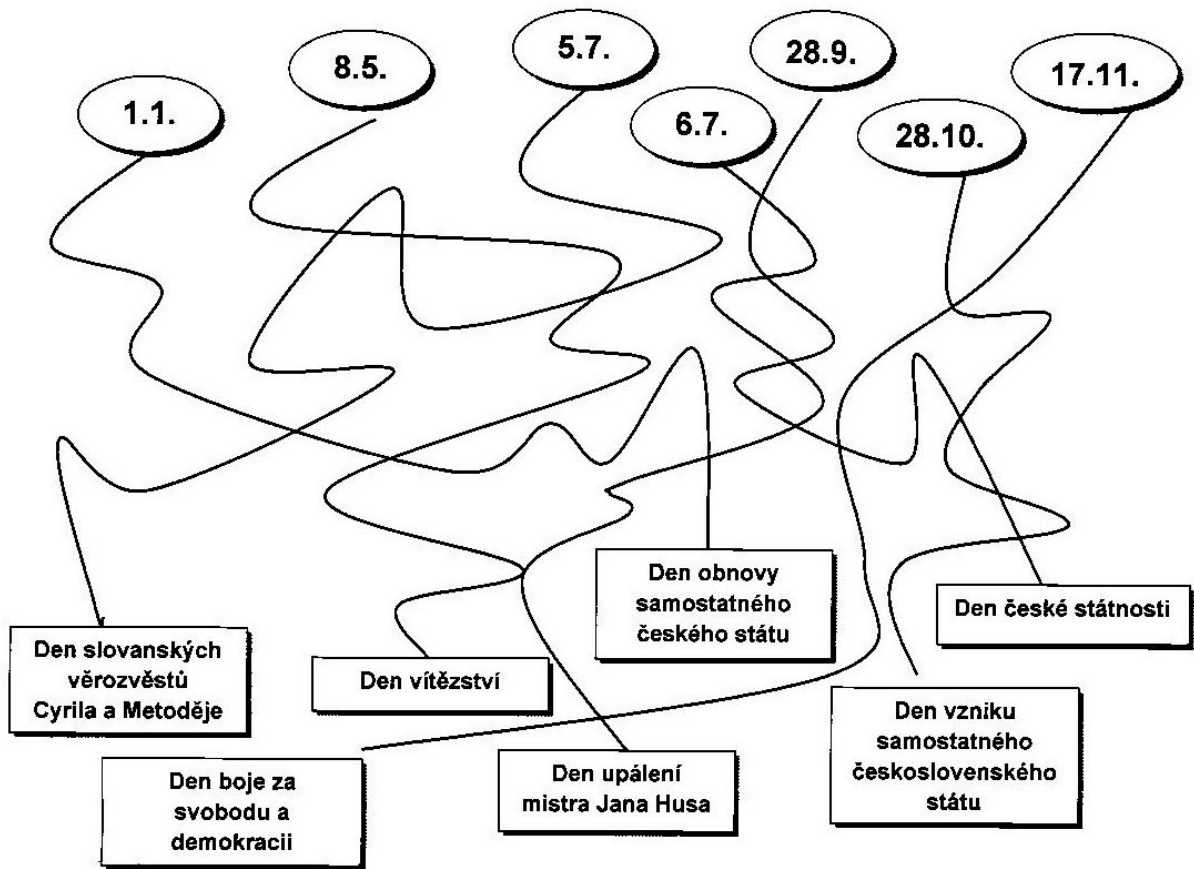
Tabulka č. 1: Typologie projektu

Seznam příloh

Příloha A: Pracovní listy - Významné dny České republiky - skupinová práce

Cv. 1

Najdi správné cesty v bludišti. Datum a událost vymaluj stejnou pastelkou.



Cv. 1

Doplň.

V roce 1989 se naše republika stala opět demokratickou zemí. V té době docházelo k rozpadu několika států (např. bývalý SSSR nebo Jugoslávie). I Slováci projevíli zájem samostatného státu.

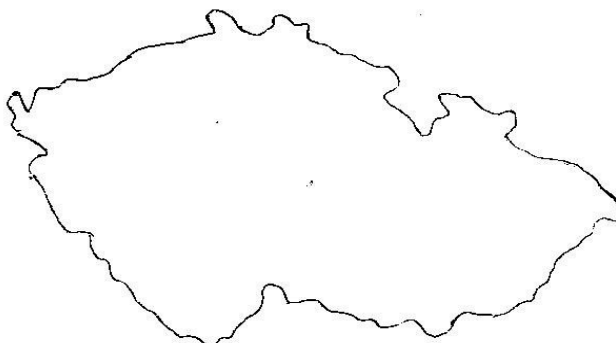
V parlamentních volbách v roce 1992 vyhrála v českých zemích strana v čele s a na Slovensku strana v čele s Ti začali vyjednávat o rozdělení republiky.

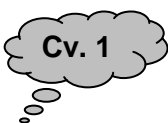
ODS	HZDS	Vladimírem Mečiarem	Václavem Klausem
-----	------	---------------------	------------------

1. ledna roku vznikly dva samostatné státy - republika a republika. Společný stát přestal existovat po letech.

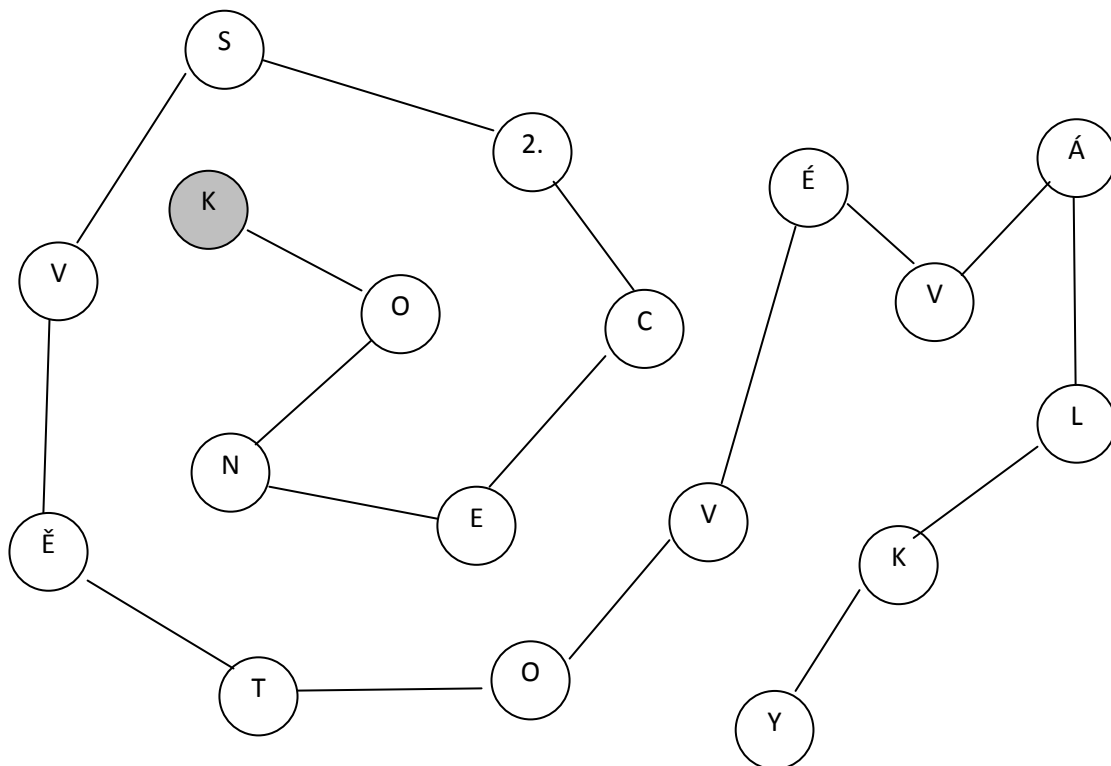
Cv. 2

K dohodě o rozdělení Československa došlo ve vile Tugendhat, která je zapsána na seznam světového kulturního dědictví UNESCO. Ve kterém městě bys ji hledal/a? Zakresli do mapy.





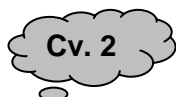
V řetězci najdi, proč se slaví Den vítězství. Doplň do řádku.



8. 5. se slaví

.....

v (doplň pomocí obrázku).



Napiš, co se ti o tomto konfliktu vybaví. Poté o poznámkách diskutujte.



.....

Viděl/a jsi nějaký film nebo četl/a knihu vztahující se k této události?

Cv. 1

Doplň.

V době slovanské byli obyvatelé našich zemí
 . Od 8. století pronikali na naše území, kteří
 šířili křesťanství. Jejich jazykem byla a, která
 byla pro lid nesrozumitelná. Proto kníže
 povolal na dva bratry ze -
 Konstantina a Metoděje. Ti konali bohoslužby ve srozumitelném jazyce
 a vytvořili písmo Své učení museli
 obhájit před v Římě. Konstantin však cestou onemocněl. Vstoupil
 do kláštera, kde přijal jméno Metoděj se vrátil
 na Moravu, kde se stal arcibiskupem. Kníže byl však
 ovlivněn západní liturgií, a proto po Metodějově smrti nechal vyhnat jeho žáky ze
 země.

Rastislav

Velkou Moravu

latina

misionáři

hlaholici

pohané

papežem

Soluně

Svatopluk

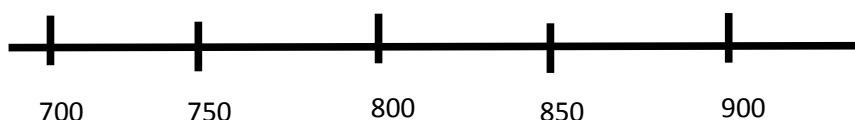
němčina

Cyril

staroslovanštině

Cv. 2

Vyznač na časové přímce příchod Konstantina a Metoděje na
 Velkou Moravu.



Cv. 1

Poskládej věty tak, aby text dával smysl (věty očíslej).

___ Jedním, kdo vystoupil proti prodávání odpustků, byl Jan Hus.

___ Tím ve společnosti stále více sílil odpor proti církvi a jejím hodnostářům.

___ Nakonec byl předvolán před církevní koncil, kde byl označen za kacíře.

___ Od poloviny 14. století docházelo ke krizi ve společnosti.

___ Jan Hus odešel na venkov, kázal např. na Kozím hrádku.

___ Jan Hus nechtěl odvolat svoje názory, a proto byl 6. 7. 1415 upálen a jeho popel byl vhozen do řeky Rýn.

___ Církev neúměrně bohatla, prodávala odpustky (odpuštění hříchů za peníze) a obřady (svatby, křtiny...) prováděla za úplatu.

___ Církvi se Husova kritika nelíbila, proto mu zakázala kázat v Praze a dala na něho klatbu.

Cv. 2

Najdeš pravopisnou chybu?

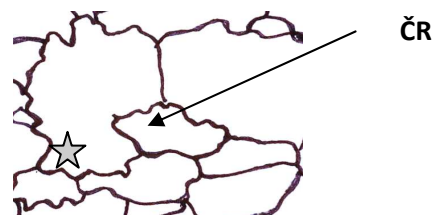
Jan Hus kázal v kapli betlémské.

Jan Hus zavedl do české abecedy diakritiku? Co to je?

V kterém městě byl Jan Hus upálen? Ve které zemi bys toto město hledal/a?



NICE



Cv. 1

Oprav v textu chyby.

V Den české státnosti si připomínáme patrona našich zemí, sv. Václava.

Byl vnukem Bořivoje a Libuše, kterou nechala zavraždit její snacha Drahomíra na jejím sídle Strejdín. Václav byl mírumilovný panovník, který se snažil vycházet za dobře s německou říší. Vlady se ovšem chtěl ujmout Václavův bratr Boleslav, který ho pravděpodobně v roce 935 (nebo v roce 929) nechal zavraždit u dveří kostela v Mladé Boleslavi. Později byl Václav prohlášen za svatého.

Cv. 2

Nesprávné škrtni.

Václav pocházel z rodu *Lucemburků* / *Přemyslovců* / *Jagellonců*.

Cv. 3

třo

V Praze si lidé často domlouvají místo setkání „u koně“. Kde bys místo hledal/a a co se tam nachází?

.....

Cv. 4

Všd.

K miléniu úmrtí sv. Václava byl v roce 1929 dostavěn chrám sv. Kolik let je milénium?

.....

Cv. 1

Poznej, které osobnosti stály u vzniku samostatného československého státu.

1.

Jsem slovenský politik
a astronom.

Za první světové války jsem
formoval legie v zahraničí.
Osudná mi byla letecká katastrofa.

2.

Narodil jsem se v Hodoníně. Studoval
jsem ve Vídni a Lipsku, kde jsem
potkal svoji budoucí ženu. Od začátku
1. světové války jsem vyjednával
samostatnost Československa. V roce
1918 jsem se stal prvním prezidentem
ČSR.

3.

Na počátku války jsem vedl tajnou
odbojovou organizaci.

Do exilu jsem odešel v roce 1915.

Po vzniku republiky jsem byl ministrem
zahraničí.

V roce 1935 jsem se stal prezidentem.

Cv. 2

Jak dlouho byly české země pod vládou Habsburků?

(nápověda: od r. 1526).

..... - 1526 = let.

Cv. 3

Z kterých zemí se nový československý stát skládal?

.....

Cv. 1

Přiřaď událost k datu. Poté o těchto událostech diskutujte.

29. - 30. 9. 1938

Manifestace studentů při pohřbu
Jana Opletala.

15. 3. 1939

Demonstrace při příležitosti
oslav vzniku republiky. Protesty
proti německé nadvládě.

16. 3. 1939

Okupace Československa
Němci.

28. 10. 1939

Zátah nacistů na studenty.
9 studentů popraveno, 1200
odvečeno do koncentračních

15. 11. 1939

Mnichovská konference,
odstoupení československého

17. 11. 1939

Vyhlášení Protektorátu Čechy
a Morava.

Cv. 2

Doplň nebo nesprávné škrtni.

V roce si studenti připomněli 50. výročí úmrtí Jana Opletala manifestací, která byla brutálně potlačena policejním zásahem na *Vinohradské třídě/ Národní třídě*. V tento den se totiž slaví Mezinárodní den žen / dětí/ studentů. Tímto setkáním dali lidé najevo svůj nesouhlas s vládou strany. O den později se sešlo mnohem více lidí na..... náměstí a tyto protesty vedly ke konci totality v našich zemích. Listopadové události nazýváme *sametová / hedvábná* revoluce.