

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra biologie

Bakalářská práce

Helena Barfusová

Aktivizační metody výuky v environmentálním vzdělávání

Olomouc 2015

vedoucí práce: Monika Morris, Mgr. Ph.D.

Anotace:

Bakalářská závěrečná práce „Aktivizační metody v environmentálním vzdělávání“ se zabývá používáním aktivizačních metod ve škole i zájmových kroužcích. První část seznamuje s pojmy aktivizační výuková metoda, s historií a klasifikací aktivizačních metod, jejich dělením a zavádění do výuky. Praktická část je věnována přehledu literatury a projektům vytvořených v rámci aktivizačních metod.

Annotation:

Bachelor thesis „Activation methods in environmental education“ deals with using activation methods in school and hobby groups. The first part introduces the concepts of teaching method, history and classifications of activation methods, their divisions and their implementation in education. The practical part is devoted to a review of literature and projects created within the activation methods.

Klíčová slova:

Aktivizace, aktivizační výuková metoda, aktivita, environmentální, ekologie, výuka

Key words:

Activation, activation teaching method, activity, environmental, ecology, education

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury.

V Olomouci dne:

.....

Helena Barfusová

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Monice Morris Mgr. Ph.D. za vstřícné jednání a cenné rady. V neposlední řadě také svým nejbližším za jejich trpělivost a pomoc v nenadálých situacích.

OBSAH

ÚVOD.....	7
CÍLE.....	9
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1 Obecné vymezení základních pojmů.....	10
1.1.2 Ekologie a ekologická výchova.....	10
1.1.3 Vyučování.....	11
1.1.4 Pojetí aktivizačních metod.....	11
1.1.5 Aktivizační výuková metoda.....	13
1.2 Historie aktivizačních metod.....	14
1.3 Klasifikace aktivizačních výukových metod.....	17
1.4 Zavádění aktivizačních metod do výuky.....	19
2 Druhy aktivizačních metod.....	21
2.1 Diskusní metody.....	22
2.2 Situační metody.....	25
2.3 Inscenační metody.....	26
2.4 Hry a didaktické hry.....	26
2.5 Další aktivizační metody.....	27
3 PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
3.1 Přehled literatury.....	32
3.2 Skauting a aktivizační metody.....	33
3.3 Ekologická střediska šumperska.....	33
3.3.1 Středisko ekologické výchovy Švagrov.....	34
3.4 Charakteristika ekologických výukových programů.....	35
3.4.1 Projekty „Školička Stará Ves“.....	36
3.4.2 Vítání jara.....	36
3.4.3 Hrátky se zvířátky.....	37
3.4.4 Putování s Hubertem.....	37
3.4.5 Bylinkové vyučování.....	38
3.4.6 Jabloňová panna.....	40
3.4.7 Ekoslovník gymnázia České Budějovice.....	40
ZÁVĚR.....	41

LITERATURA.....	42
SEZNAM PŘÍLOH.....	48

Úvod

Na začátek si položíme otázku. Mají aktivizační metody v dnešní době dostatečný smysl a mohou alespoň zčásti nahrazovat či ještě lépe doplňovat frontální způsob výuky?

Škola je každému z nás blízký a známý pojem, podobně jako domov a rodina, přátelství či sousedství. Může ovlivnit další průběh vzdělání, osobní život i profesní kariéru člověka. Společně se zde učí jak budoucí elita národa, tak běžní občané.

O školu a školství se zajímají nejen jednotlivci či skupiny občanů, ale také celá společnost. Ne všichni si v dnešní době uvědomují, že jen vzdělaný národ může lépe pracovat a žít. Vzdělání je důležité v rozvoji lidských schopností a jen lidé vzdělání se nenechají vodit, ale budou přemýšlet nad věcmi které konají. Důležitou roli ve vzdělání hrají nejen učitelé a vychovatelé, ale především rodina. Na škole a jejich zaměstnancích, jakož i na společnosti celkově závisí – jak s tímto „materiálem“ naloží. Škola může v dítěti dobrý základ podpořit, nebo naopak zadusit.

Nároky na školu se měnily spolu s proměnami světa a společnosti. Ve své historii se škola měnila i sama – prostředím, formou výuky, učiteli i žáky. V souvislosti s globálními změnami, vývojem informačních technologií, nárůstem nových poznatků, změnami kultury a životního stylu se mění podoba školy dodnes.

Výukové metody se vytvářely po celou dobu institucionálního vzdělávání a jejich kořeny sahají až do začátků lidské civilizace. Soubor metod byl průběžně obohacován a inovován. Mnohé postupy se osvědčily a používají se dodnes, ale také docházelo v mnohých ohledech k petrifikaci, stávající se překážkou k dalšímu pokroku. Rozhodujícím obratem se stal nový pohled na pozici žáka v edukačním procesu, který je označován jako „koperníkovská revoluce“ a je spojován s reformním pedagogickým hnutím na přelomu 19. a 20. století. Tradičním výukovým metodám, spojovaným s herbartismem, se vytýkala direktivnost, nerespektování aktivity a samostatnosti žáků, transmisivní charakter výuky a další. (J. Maňák, 2011)

Díky odporu k zastaralé tradici a další rozvoj brzdící tradici se hledaly nové přístupy, stavějící aktivitu žáka do popředí, označující se jako alternativní nebo inovativní. Na základě nové koncepce edukačního procesu postupně vykrystalizovaly metody označované jako aktivizační. Důraz, jak již naznačuje název těchto metod, se klade na bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, na jejich angažované zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení, na řešení problémů. Aktivizační metody přinášejí nový pohled na pozici žáka ve výuce, jejíž podstata se nachází

v individuálním přístupu žáka k učení. Neznamená to však, že se výuka mění v samoučení, že učitel zcela ustupuje do pozadí. Nové pojetí spočívá v systémové koncepci edukačního procesu, v němž každý prvek systému má svou nezastupitelnou úlohu, kterou naplňuje i při aktivizačních metodách také učitel. Funkce učitele jako průvodce, rádce je velmi obtížná a náročná, neboť sice pomáhá a řídí, ale vlastního cíle dosahuje žák. (J. Maňák, 2011)

V dnešní době nalezneme vcelku rozmanitou škálu pedagogických publikací, prací, článků a dalších informací týkajících se jak pedagogiky, tak různých metod včetně těch aktivizačních. Tato práce by měla poskytnout ucelený přehled týkající se dané problematiky, zejména ve vztahu k jejich využití v rámci ekologické výchovy.

Z mého osobního pohledu je důležité začít s dětmi pracovat už od mala. Jako velice přínosné se mi zdají být lesní školky, nebo školky na okrajích měst, vesnicích, kde je větší individuální přístup ke každému dítěti. Tyto školky, často i první stupně základních škol mají často blíže k přírodě, různým vycházkám a jinému zpestření výuky. Sama jsem měla možnost navštěvovat školku i první stupeň základní školy na vesnici. Přístup učitelů k dětem byl mnohem bližší, dobře jsme se mezi sebou znali. Děti mají různé zájmy, kde nedostačuje škola, tam nastupují různé kroužky (například při domech dětí a mládeže, ekologických centrech a podobně). Na vyučujících záleží, zda v dítěti jeho zájem budou schopni podpořit, nebo zda tento zájem postupně vyhasne. Za velice podstatné proto považují zájem učitele o svoji profesi a další vzdělání. Pokud ovšem učitele postihne tzv. Burn out syndrom (syndrom vyhoření), sotva se bude pouštět do nových, na přípravu složitějších projektů.

Cíle

V této bakalářské práci chci na základě studia odborné literatury zpracovat rešerši zaměřenou na téma aktivizační metody výuky, to je zejména diskuze, výukové hry (interakční, situační, inscenační, projektová metoda, skupinová práce, badatelská metoda, metody zkušenostního učení = zážitkové pedagogiky aj. (podle Maňáka, Švece 2003). Práce bude obsahovat jejich podrobnou charakteristiku.

Dále se budu zabývat zpracováním aktuálního přehledu publikací ve vztahu k tématu a provedu jejich srovnání.

Zaměřím se na využití aktivizačních metod v rámci ekologických center a základních škol a zhodnotím jejich potenciál pro výuku biologie, resp. environmentální výchovy.

Práce bude zahrnovat nejen podrobnou analýzu naznačující hlavní problémy a otázky v této oblasti, ale také možnosti dalšího výzkumu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Obecné vymezení základních pojmů

Pro lepší přehlednost si na začátku vymezíme základní pojmy, se kterými se v této práci setkáme.

1.1.2 Ekologie a ekologická výchova

S pojmem ekologie (z řeckého *oikos* = prostředí, dům; *logos* = věda) se v historii setkáváme poprvé v roce 1869, kdy ji německý filosof Ernst Haeckel definoval jako vědu o vztazích organismů k okolnímu světu. Zhruba po sto letech začala být vnímána jako věda o struktuře a funkci přírody. V současné době ekologii nejčastěji definujeme jako vědu o vztazích mezi organismy a jejich prostředím. Věda zkoumající vzájemné vztahy mezi organismy a jejich prostředím. Je to věda o přírodních souvislostech, zabývající se studiem vnitřní struktury a funkcí přírody, či nauka o ekosystémech. Dnes velmi populární slovo, často uváděné v nesprávných až mylných, zavádějících souvislostech. (Příroda. Cz, [b.r.])

Pojem „ekologická výchova“ se u nás začal používat v 80. letech. Později byl nahrazen pojmem „**environmentální výchova**“ případně „**environmentální výchova, vzdělání a osvěta**“. V české profesní komunitě existuje dohoda, že všechny tyto pojmy budou chápány jako vzájemně zaměnitelné a možné. (J. Činčera, 2011)

Důvodů pro terminologické nahrazení „ekologické“ výchovy „environmentální“ bylo několik. Teorie oboru se nejvíce rozvíjí v anglicky mluvících zemích. Preferuje se zde „environmental education“ (hlavní odborné časopisy se jmenují Journal of Environmental Education, Environmental Education Research, a jinak). S pojmem „ecology/ecological“ se pojí buď výuka ekologie, nebo některé alternativní proudy environmentální výchovy. Pojem „ekologická výchova“ tedy může vést k chápání oboru jako přírodovědné disciplíny, což však neodpovídá současnému pojetí „environmentální výchovy“. Někteří autoři chápou environmentální výchovu jako prvotně společenskovední obor, většinové pojetí je vyvážené a nestranné přírodním ani společenským vědám. (J. Činčera, 2011)

Přestože se stále diskutuje o vhodnosti toho či onoho pojmu, je možné považovat všechny zde uvedené varianty za srozumitelné a použitelné v běžné praxi. (J. Činčera,

2011)

Environmentální (také vztahující se k životnímu prostředí) výchova je zaměřena na aktuální problémy současného světa. O tom, že problémy životního prostředí patří v současnosti k těm nejaktuálnějším, se dnes a denně můžeme přesvědčit na každém kroku. Hlavním smyslem environmentální výchovy je pochopení složitých, vzájemně provázaných vztahů mezi přírodou a lidskou společností a především probuzení zájmu o okolní prostředí. (T. Matějček, 2007)

1.1.3 Vyučování

Vyučování je považováno za historicky ustálenou formu cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se nejen ve školách různých typů, ale také v rodině, různých kurzech, kroužcích a speciálních zařízeních. Jak se vyvíjela praxe a teoretické didaktické myšlení, utvářely se různé koncepce vyučování. Rozvíjely se v souvislosti konkrétních sociálně-ekonomických a kulturních podmínek historických epoch. Uplatňovaly se v nich i pozice autorů, kteří formulovali své teorie (jejich filozofická východiska a pojetí člověka, vědecké poznatky o něž se opírali, i sféra praxe na niž reagovali). (J. Skalková, 1999)

1.1.4 Pojetí aktivizačních metod

Metoda (z řec. meta = cíl, hodos = cesta) znamená doslova cestu k cíli, což je sled postupných kroků vedoucích k dosažení určitého záměru. (J. Maňák, 2011)

Podle Z. Kalhousa a O. Obsta (2002) je výuková (vyučovací) metoda „cesta k dosažení stanovených výukových cílů“. Maňák uvádí výukovou metodu jako specifickou činnost, jejímž prostřednictvím učitel u žáků rozvíjí vzdělanost a vede je k osvojování nových vědomostí a dovedností. Pro úspěch tohoto procesu je velice důležitá vzájemná spolupráce mezi učitelem a žákem. Ve výukové metodě nejde jen o samotnou činnost učitele, ale velkou měrou zahrnuje také učební aktivitu žáků. (L. Zormanová, 2012)

„Vyučovací metodu chápeme jako koordinovaný, úzce propojený systém

vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků orientovaný k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“ (J. Maňák, 1997, s. 5)

Úkolem aktivizačních výukových metod, jak již napovídá samotný název, je nějakým způsobem aktivizovat žáky. Žáci tedy nemají být pouhými posluchači, nebo diváky tak jako je to běžné u jiných výukových metod, ale stávají se aktivní součástí vyučovacího procesu. Logicky vyplývá, že nepostradatelnou součástí úspěšnosti těchto metod je **aktivita**. Pojem aktivita nalezneme v literatuře, kde se vyskytuje v různých interpretacích. Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují v pedagogickém slovníku aktivitu obecně jako činnost (především pak jako činnost živých bytostí). Z hlediska **psychologického** vyjadřuje aktivita snahu. Původcem aktivity je tudíž jedinec se specifickými vlastnostmi, vědomě usilující nad dosažením předem vytyčeného cíle. Snaha jedince je do jisté míry ovlivněna v souvislosti se sociální stránkou. Z **pedagogické** stránky považujeme za aktivitu jen takovou činnost, kde je projevována větší míra podnikavosti, samostatnosti a tvořivosti. Pokud tedy žák samostatně řeší úlohu v sešitě, vykazuje tím vyšší stupeň aktivity než žák, který pozoruje učitele řešícího tuto úlohu na tabuli.

J. Maňák uvádí: „Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu je třeba rozumět zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.“ (J. Maňák, 1998, s. 29)

Podle Maňáka aktivita pramení z aktivace, čili celkové připravenosti jedince k určitému výkonu. Aktivita žáků může být vnější i vnitřní. Vnější bývá navenek sice zjevná, ale často ji žák předstírá. Vnitřní aktivitu lze těžko rozeznat, zato je však mnohem kvalitnější, do popředí se při ní dostává fantazie, myšlení, emoce a postoje. (J. Maňák, 2001)

Maňák vymezuje čtyři základní stupně žákovské aktivity: 1) **vynucená** aktivita, 2) **navozená** aktivita, 3) **nezávislá** aktivita, 4) **angažovaná** aktivita. Vynucená aktivita znamená, že žáci jsou donuceni k nějaké činnosti. Například za trest opisují text, noty, apod. Nejčastěji se na školách můžeme setkat s navozenou aktivitou. Žáci provádí určitý úkon na pokyn vyučujícího (například opakování učiva). Při nezávislé aktivitě má žák o vykonávanou činnost zájem, pracuje ochotně a téměř samostatně, neočekává pokyny od

učitele. Jak už napovídá název, u angažované činnosti je žák zcela motivován k dané činnosti. Pracuje uvědoměle, vcelku samostatně a projevuje vlastní iniciativu. Při optimálních podmínkách tato aktivita přechází v tvořivost, což je úplně nejvyšší stupeň žákovské aktivity. (J. Maňák, 2001)

K rozvoji skutečné, uvědomělé a nepředstírané aktivity pomáhají právě aktivizační metody. Logicky tedy vyplývá, že se učitelé na školách snaží u žáků vyvolat jeden z vyšších stupňů aktivity. Jen tak totiž žáci mohou dospět k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. (L. Zormanová, 2012a)

1.1.5 Aktivizační výuková metoda

V literatuře můžeme objevit různé pojmenování těchto metod. Abychom se dále mohli lépe orientovat, bylo by vhodné si alespoň některá z nich uvést. Podobně jako autoři T. Kotrba, L. Lacina (2007), kteří si zvolili označení aktivizační výukové metody, i v této práci bylo vybráno toto označení. Leckdy se můžeme v literatuře setkat s pojmem aktivizující výukové metody. Podle Kotrby a Laciny (2010) je pojem aktivizační a aktivizující totožný. Podle Maňáka jsou aktivizační metody založeny na problémovém, neboli heuristickém přístupu k vyučování. Z toho důvodu se někdy můžeme setkat s označím problémové metody. V literatuře se můžeme setkat také s názvem alternativní nebo inovativní metody. (J. Maňák in P. Pecina, L. Zormanová 2009) Alternativní metody vycházejí právě z faktu, že jsou používány především na alternativních školách. Z důvodu, že dodnes nebyly termíny alternativní a inovativní jednoznačně vymezeny, považujeme je za synonyma. Inovativní (dalo by se říci zdokonalující) můžeme definovat jako zavedení nové metody či techniky do klasické výuky. Pojem alternativní spíše klade důraz na možnost volby. (srov. L. Zormanová, 2012b, J. Maňák, V. Švec, 2003) Aktivizující metody se dle M. Jankovcové, J. Průchy a J. Koudely mohou charakterizovat jako „postupy, vedoucí výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela in Maňák, V. Švec, 2003, s. 105) D. Sitná (2013) prezentuje ve své publikaci pojem aktivní učení. Dále vymezuje aktivní učení jako postupy

a procesy, skrze které žák svým aktivním přičiněním přijímá informace. Na jejich základě později žák utváří vlastní úsudky, názory a závěry. Tím konečně obohacuje své dosavadní vědomosti, dovednosti a postoje. Za pomoci aktivizačních metod by si žáci krom jiného mohli rozvíjet taktéž kritické myšlení. (D. Sitná, 2013)

Kritické myšlení, jak uvádí H. Grecmanová a E. Urbanovská, znamená samostatné a aktivní uvažování. Jde o schopnost porozumět informaci, důkladně ji rozebrat, zpracovat a porovnat ji s dosavadními poznatky i protichůdnými názory. Je nutné vidět fakta v souvislostech a pochopit je, pokládat si vhodné otázky a najít na ně odpovědi. Při kritickém myšlení je důležité dospět k rozhodnutí, zaujmout určitý postoj a přijmout zodpovědnost. Využití všech úrovní logických myšlenkových postupů je v tomto procesu důležitou a nedílnou součástí. (H. Grecmanová, E. Urbanovská 2007)

Aktivizační metody se význačně odlišují od tradičních výukových metod, kde je učitel považován za hlavní osobu výuky. Hlavní pozornost je naopak zaměřena k žákovi, který se stává aktivním účastníkem vyučovacího procesu, alespoň ve většině jeho částí. Účastní se hodnocení výuky, velkou měrou se podílí na tvorbě výuky, i na jejím obsahu, podílí se i na sebehodnocení atd. Při využívání aktivizačních metod se počítá se zapojením všech žáků. (D. Sitná, 2013) T. Kotrba a L. Lacina uvádějí, jsou-li ve vzdělávacím procesu používány aktivizační metody, neznamená to, že se z výuky stane anarchie kde se učitel vzdá své dominantní role ve třídě. Žáci pouze dostanou větší prostor pro seberealizaci a další rozvoj.

1.2 Historie aktivizačních metod

Jako v každém oboru, i aktivizační metody si musely projít svým vývojem, než dostaly podobu, jakou známe dnes. Avšak ani v dnešní době nemůžeme považovat jejich vývoj za ukončený, postupem času se každá metoda neustále inovuje a zdokonaluje. Změny jsou stále závislé na mnohých faktorech, kam se mimo jiné řadí též historicko-společenské podmínky pojetí výuky, vyučovacího procesu a pojetí školy jako takové. (J. Skalková, 2007)

Pro mnohé se mohou aktivizační metody jevit jako novinka. O aktivitu, tvořivost a samostatnost ve vzdělávání se zajímaly a věnovaly řady významných myslitelů již dávno v minulých dobách. Ve **14. - 15. století** vybudoval školu v příjemném přírodním prostředí italský renesanční pedagog **Vittorino da Feltre**. Škola svou hravostí a prostředím měla podporovat střídmost a tvořivost, proto ji nazval „Dům radosti“. K dalším významným myslitelům, zabývajícím se rozvojem samostatnosti, tvořivosti a aktivity patří anglický humanista **Thomas More**, nebo francouzský myslitel **Francois Rebelais**. Při zmínce o **17. století** nemůžeme zapomenout na vynikajícího českého myslitele **J. A. Komenského** a jeho známé „škola hrou“. Sám Komenský ve své době tvrdí, že vzdělávání vlastně nikdy nekončí a je třeba se mu celoživotně věnovat. V **18. století** je to francouzský myslitel **J. J. Rousseau**, často považovaný za největšího pedagoga v dějinách, odsuzuje čtení knih a doporučuje učení z vlastní zkušenosti. K **19. století** patří romanopisec a filosof **L. N. Tolstoj**, na přelomu **19. a 20. století** zase americký filosof **J. Dewey** (prosazoval ve škole řešení úloh, problémových situací, žák má zkoušet, používat různé názory a informace). (srov. V. Jůva, 2003, J. Maňák, 1997, 1998)

Nejen v historii, i dnes se můžeme setkat a setkáváme s názory, postoji a učením známých myslitelů své doby. Nelze říct, že co je staré je už nepoužitelné, právě naopak. Pro ucelenost bude tedy dobré seznámit se a představit si alespoň ty nejvýznamnější.

Většině lidí se při otázce „Jakého znáte známého pedagoga?“ zajisté vybaví J. A. Komenský, známý také jako učitel národů. Nemůžeme říci, že si Komenský jako první uvědomoval význam žákovské aktivity ve výchově a vzdělávání. Jako první však logicky seřadil tehdejší pedagogické poznatky do přehledného systému. Komenský věřil, že „i to nejméně nadané dítě lze alespoň trochu vychovat“. Jako vhodný příklad by měli děti být jeho vlastní rodiče. Pro snazší zapamatování učiva je vhodné ve výuce dodržet zásadu názornosti. Žákovi tím umožní přímou zkušenost a díky poznatkům se je děti lépe naučí využívat v praxi. Komenský prosazoval návaznost látky nejen v rámci jednoho předmětu. Mezi jeho doporučení učitelům patří, aby vycházeli z věku a individuálních schopností dítěte. (Český rozhlas, [b.r.]

Podle Komenského zcela přirozené, že žák který se „nechá nésti“, nedává pozor na cestu, kdežto žák který jde sám se rozhlíží, aby neupadl či nezabloudil. (J. A. Komenský) Komenský klade důraz na hru v rámci vzdělávání – například Škola hrou, tvořená

souborem didaktických her. Účel didaktických her spočíval v předávání vědomostí a znalostí, ve vysvětlování různých úkazů. Vlastní prožitek hraje při výuce značnou roli. Aktivizační metody jsou značně podobné Komenského výuce. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010)

Zastáncem volné přirozené výchovy je Jean Jacques Rousseau. V 18. století výchovná praxe nezohledňovala potřeby aktivity a osobitost dítěte. Vyučující má dítě podporovat a usměřňovat v jeho aktivitě, být mu nápomocen. Díky některým přehnaným názorům Rousseaua na výchovu se však dostala do popředí aktivita, samostatnost, svoboda a tvořivost dítěte. (J. Maňák, 1997)

Podle Jůvy (2003) Tolstoj usiloval především o co nejlepší a největší rozvoj tvořivosti a aktivizace žáků. Realizoval ideu volné školy, kde šlo především o volnou výchovu, pobyt v přírodě, bez učebních plánů, osnov, domácích úkolů, trestů. Žáci si sami volili, čemu se chtějí věnovat. Memorování a zkoušení bylo nahrazeno například rukodělnými pracemi. (V. Jůva, 2003) Tolstoj se řídil myšlenkou, že: „Není důležitá kvantita, ale kvalita vědomostí. Je možné mít množství vědomostí, ale neznat to nejdůležitější.“ (Cituj.cz, [b.r.]

Ačkoli je za zakladatele metody projektové výuky považován W. H. Kilpatrick, tak základy projektové a problémové výuky položil John Dewey. (P. Pecina, L. Zormanová, 2009) Školu považoval za na základě lidských instinktů (umělecký, konstruktivní, sociální, badatelský). Základem školy byla samostatná činnost žáků a důraz kladl na praktičnost a aktivitu. Díky řešení různých projektů a problémových situací si žáci lépe osvojí nové informace a poznatky. (J. Maňák, 1998) Právě Deweyova projektová a problémová metoda se v dnešní době řadí k hlavním aktivizačním metodám. Obrat nastává však až ve 20. století s reformním pedagogickým hnutím reagujícím na herbartismus. Právě aktivizační metody se začleňují do výuky až ve 20. století. (Maňák, 2011)

Od roku **1900 - 1950** bylo učení chápáno jako **zpevnování reakcí**, učitel je brán jako ten který trestá a odměňuje, žák přijímá trest a odměnu. Rok **1960 – 1970** chápe výuku jako **získávání znalostí**, jež žákovi zprostředkuje učitel a žák tyto informace zpracovává. V roce **1980 – 1990** se učení pokládá za **konstruování znalostí**, učitel se staví do role průvodce žáka na cestě k poznání a žák je hlavní postavou hledající význam a smysl toho, co se učí. (J. Čáp, J. Mareš in Z Kolář, R. Šikulová, 2007)

Během času se výukové metody vyvíjely, vyvíjel se také přístup k učení a vyučování, vzájemný vztah mezi žákem a učitelem. Od frontálního způsobu výuky se pomalu upouští a je kladen čím dál větší důraz na aktivitu žáka, který se stává aktivním aktérem vyučovacího procesu.

1.3 Klasifikace aktivizačních výukových metod

Jak uvádí Vališová a Kasíková (2011), v literatuře zaměřené na pedagogiku můžeme najít značné množství klasifikací výukových metod od mnoha autorů. Dosud se však nepodařilo vytvořit jednotnou a obecně platnou klasifikaci díky mnohotvárnosti vyučovacího procesu.

Klasifikace slouží pedagogům k tomu, aby získal utřízený přehled ve velkém množství vyučovacích metod, které se stále transformují a inovují.

Klasifikace v pojetí J. Maňáka a V. Švece

Maňák a Švec (2003) dělí metody do tří základních skupin (klasické, aktivizující a komplexní metody). Klasické metody, mnohdy označované jako tradiční výuka mají dlouhou historii, neustále se vyvíjejí a jde čistě o frontální výuku. Hlavní osobou klasických metod je učitel, předávající žákům informace. V českých školách jsou i v dnešní době stále často využívány. (L. Zormanová, 2012b) Patří sem metody názorně-demonstrační (pozorování, instruktáž, práce s obrazem, předvádění). Dále jsou do klasických metod zařazovány metody slovní (vysvětlování, přednáška, vyprávění, rozhovor a práce s textem). Metody dovednostně-praktické, kam patří experimentování, laborování, napodobování, vytváření dovedností a produkční metody. (J. Maňák, V. Švec, 2003) Metody aktivizační dělí Maňák a Švec (2003) převážně podle hlavních zástupců na metody heuristické, diskusní, řešení problémů, situační, inscenační metody a didaktické hry. Komplexní metody se zásadně liší od aktivizačních a klasických metod. Vždy předkládají různou ale ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému (didaktické prostředky, organizační formy výuky, metody, či různé

životní situace). Praxe potvrdila jejich životnost a účinnost. Maňák a Švec (2003) zařazují do této skupiny metod partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, kooperativní výuku, skupinovou výuku, frontální výuku, samostatnost práce žáků, brainstorming, kritické myšlení, projektovou výuku, televizní a počítačem podporovanou výuku, výuku dramatem, učení pomocí životních situací, otevřené učení, superlearning, sugestopedii a hypnopedii.

Klasifikace podle T. Kotrby a L. Laciny

Podle Kotrby a Laciny lze členit především aktivizační metody (na které se zejména zaměřují) dle různých faktorů tak, aby vyučující získali lepší přehled o již publikovaných a vyzkoušených aktivizačních metodách. Dělí metody dle času potřebného na přípravu učitele, času potřebného na realizaci ve výuce, náročnosti na přípravu z hlediska potřebného materiálu a obsahu, pomůcek potřebných na realizaci ve výuce, do kategorií podle tematického zaměření metody (hry, metody situační, inscenační, problémové, diskusní, nebo zvláštní metody), dle účelu jakému slouží (opakování, odreagování, zkoušení, motivace, zpestření výkladu), požadavků na studenty, slovní metody, názorově-demonstrační metody, praktické metody, dělení dle aktivity a samostatnosti studentů, dělení podle myšlenkových operací (srovnání, indukce, dedukce, analyticko-syntetické metody). (T. Kotrba, L. Lacina, 2011)

Klasifikace podle I. J. Lernerera

Dle charakteristiky učitelovi činnosti a osvojování poznatků rozlišuje Lerner celkem pět základních metod výuky (výzkumnou metodu, metodu problémového výkladu, heuristickou metodu, reproduktivní metodu a informačně-receptivní metodu). Dále je dělí na produktivní metodu, při níž žák samostatně získává vědomosti a poznatky na základě své tvořivé činnosti a reproduktivní metodu, kdy žák zpracovává pasivně přijímané hotové vědomosti. Obě metody by tudíž bylo možné označit za aktivizační. Metoda problémového výkladu balancuje na přelomu mezi oběma skupinami. (Z. Kalhous, O. Obst, 2002)

a) **Informačně receptivní metoda** – Učitel předává hotovou informaci (slovem, obrazem, formou objasňování i činem, žáci ji uvědoměle vnímají, zapamatují a pochopí ji. (I. J. Lerner, 1986)

b) **Reproduktivní metoda** (metoda organizovaného opakování) – Je určena k opakování a upevnění poznatků a činností, které si žák osvojil a pochopil prostřednictvím informačně-receptivní metody. (Z. Kalhous, O. Obst, 2002)

c) **Metoda problémového výkladu** – Žákům je představen problém a učitel se poté snaží vysvětlit postup řešení. Účelem je důkladné seznámení žáky s jednotlivými fázemi řešení. (I. J. Lerner, 1986)

d) **Heuristická metoda** – Aktivita učitele i žáka musí být v rovnováze. Vyučující vytyčí problém a vede žáky k samostatné práci na jednotlivých fázích řešení. (Z. Kalhous, O. Obst, 2002)

e) **Výzkumná metoda** – Opět učitel vytvoří a prezentuje žákům nějaký problém. Poté jeho práce spočívá v kontrole žáků při jejich řešení problému. Žáci samostatně studují, uvědomují si problém, plánují fáze postupu, způsoby výzkumu, formulují své výsledky a následně je zdůvodňují. Zde ustupuje aktivita učitele do pozadí. (srov. I. J. Lerner 1986, Z. Kalhous, O. Obst 2002)

1.4 Zavádění aktivizačních metod do výuky

Výuku a její průběh má vždy na starost učitel, jehož praxe a dosavadní zkušenosti při vytváření výuky hrají důležitou roli. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010)

Důležitý je i učitelův vztah k novinkám. Zejména starší učitelé mají problém se zaváděním novějších metod, strach zkoušet něco nového, co nemají ověřeno, ze zklamání. (P. Pecina, L. Zormanová, 2009)

Pokud se učitel rozhodne zavést do výuky aktivizační metody, je důležité počítat s jejich větší časovou i intelektuální náročností. Naštěstí existují způsoby, jak si práci usnadnit. Cestou nejmenšího odporu je použít konkrétní již vytvořenou, odzkoušenou metodu a upravit ji tak aby vyhovovala daným podmínkám. Náročnějším způsobem je převzetí již publikované metody a její dopracování, přetvoření či rozšíření. Nejnáročnější

je vytvořit metodu novou s vlastními pomůckami. Zde je potřeba kreativity učitele. Základem je dobrý nápad, od kterého se odvíjí další tvorba. Důležité je zpracování a podání látky, ale je nutné, aby metoda byla dobře didakticky přizpůsobena konkrétním potřebám výuky. (T. Kotrba, L. Lacina 2010)

Dobrý návod při zavádění aktivizačních metod do výuky uvádí T. Kotrba a L. Lacina (2007) v knize „Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.“ Pokud se učitel rozhodne pro obohacení výuky aktivizačními metodami, bude to pro něj něco nového. Při zavádění, ale i realizaci aktivizačních metod do výuky mohou vyvstat nenadálé problémy a nečekané situace. Aby se těmto nepříjemným situacím dalo předejít, je nutné si nastudovat odbornou literaturu a pečlivě se na výstupy připravit. Je dobré například sledovat zkušenějšího kolegu a reakci studentů. V současné době existují i různé kurzy zaměřené na tuto problematiku, protože ne každý učitel má možnost vidět v praxi zkušenějšího kolegu. Teprve po získaných praktických zkušenostech je dobré začít s tvorbou vlastní aktivizační metody. I přes získané zkušenosti by si učitel neměl vzít velké sousto a například začít hned pracovat na projektové metodě. Je dobré začít s jednoduššími metodami, například brainstorming, křížovka a jiné. Žáci by v začátcích mohli zneužívat tyto metody k úlevě z tradičního vyučování a určitě se o to alespoň pokusí, je třeba dát si pozor. Protože při hodině dochází k poklesu vnímání žáků, je dobré zařadit při delším monologickém výkladu například fyzická cvičení pro oživení pozornosti i vyučování. Časté bývají problémy s nedostatkem času, proto je dobré si vše dobře propočítat a počítat i s různými prodlevami. Pokud nezbyl čas na shrnutí, je dobré mít je připraveno v tištěné podobě například s doplňkovými otázkami. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010, 2011)

Není vždy vhodné za každou cenu a kamkoli zařadit aktivizační metody. I přes jejich různorodost se vyskytují případy, kdy je dobré použít klasickou formu výuky. Zejména u složitějšího, abstraktního učiva, kde je látka složitější a těžko pochopitelná (například složité výpočty v matematice). V diagnostické fázi a ve fázi shrnutí nového učiva se doporučuje použít klasický frontální způsob výuky. Aktivizační metody rozhodně nemají a ani nemohou nahradit klasickou výuku, pouze ji mohou žákům zatraktivnit nebo doplnit. (P. Pecina, L. Zormanová, 2009)

Pro učitele je důležité nejen znát klasické metody, ale i metody moderní. Dnes si velké množství pedagogů pokládá otázku, které metody odpovídají současným trendům tak, aby se daly považovat za moderní. Protože se vzdělávání mění v celoživotní otevřený

system, je třeba aby byl kladen větší důraz na aktivní metody a samostatnou práci žáků. V současnosti musí nynější metody směřovat k prohlubování, rozvoji a schopnosti objevovat nové vědomosti, ne být pouhým nástrojem. (O. Šimoník, 2003)

Pod moderní výukové metody spadají právě i metody aktivizační. Nenásilnou formou vtáhnou žáky do děje, zvyšují zájem o probíranou látku a i nudné, nezáživné téma je podáno zajímavým způsobem. Díky aktivnímu zapojení žáka do výuky si lépe osvojí poznatky a dovednosti – když si je sám vyzkouší. Díky některým metodám učitel může proniknout blíže k žákům, lépe je poznat. Někdy se vlivem aktivizačních metod mění klima ve třídě a stává se uvolněnější a přátelštější. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010)

A. Chupáč a M. Solárová (2009) uvádějí, že aktivizační metody pomáhají rozvíjet u žáků schopnosti jako tvořivost a tvořivé myšlení, pracovat s informacemi, řešit problémy, vzájemná spolupráce, samostatnost, vlastní aktivita a aktivizace, sebehodnocení, důvěru v sebe sama.

Přes různé nevýhody aktivizačních metod jsou tyto metody vhodné pro použití v klasické výuce. Klady rozhodně převyšují jejich zápory a je proto dobré je kombinovat s tradičními metodami výuky.

2 Druhy aktivizačních metod

Aktivizačních metod, postupů a jejich variant je velké množství. Ve výchovně-vzdělávacím procesu stále vznikají variace základních metod a jejich obměny, takže jejich počet neustále narůstá.

V odborné literatuře jsou nejčastěji rozlišovány čtyři základní skupiny aktivizačních metod (Maňák, 1997).

Diskusní metody

Inscenační metody

Situační metody

Didaktické hry

Další variantu uvádí Skalková (1999).

Hra jako vyučovací metoda

Metody simulační a situační

Metody inscenační

Dramatizace

Ouroda (2004) rozděluje aktivizační metody podrobněji.

Hry jako metody výuky

Diskusní metody

Situační metody

Inscenační metody

Programové vyučování

Problémové vyučování

2.1 Diskusní metody

Podle L. Zormanové (2012a) je základem diskuse vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy ve skupině (rozprava), kdy dochází k výměně názorů, zkušeností a informací. Podle Jankovcové lze diskusi použít nejen při vysvětlování nové látky, ale i při opakování, procvičování nebo v upevňovací fázi. Pokud je probírána nová látka, můžeme diskusi použít k motivaci studentů před výkladem, ke zvýšení pozornosti při výkladu a k získání zpětné vazby bezprostředně po výkladu. Lze tak lépe zjistit, zda studenti probíranou látku pochopili. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010) Důležitý je zejména samotný průběh diskuse. Učitel by se vždy měl na diskusi připravit, pokud možno i písemně. Diskuse musí být promyšlená, s přesně definovaným problémem, zadáním, zahájením diskuse, postupem při řešení, vytyčením hlavních bodů, propočítat čas potřebný k její realizaci. (T. Kotrba, L. Lacina, 2011) Jak uvádí D. Sitná (2013), učitel by měl s předstihem oznámit plánovanou diskusi, aby byla zajištěna její příprava. Pokud žáci nejsou připraveni na diskusi, je důležité správně zvolit téma ke kterému mají žáci dost informací.

Pro udržení kázně ve třídě je vhodné posadit žáky do kruhu, nebo alespoň půlkruhu tak, aby na sebe navzájem viděli. Při velkém množství žáků ve třídě je možné pracovat v menších skupinách. Protože není úplně vhodné, aby učitel předem dával najevo vlastní názor, je dobré připravit předem nějaká fakta ze kterých mohou vycházet. Zvláště pokud se žáci stydí, jsou nesmělí. K rozprůdění diskuse jsou vhodné kontroverzní a doplňující otázky. (G. Petty, 2013) Klíčovou osobností diskuse je moderátor. Dohlíží na čas i na směr kterým se diskuse ubírá. Usměňuje, nebo naopak podněcuje žáky, zaznamenává například na tabuli tvrzení s většinovou podporou a vede diskusi k určitému cíli. Většinou je moderátorem právě učitel, nebo schopný žák. (D. Sitná, 2013) Jak uvádí Petty (2013), je důležité aby diskuse dospěla ke konečnému shrnutí a závěru.

Je snad samozřejmostí, že by se v rámci diskuse měla dodržovat určitá pravidla jako ohleduplnost, možnost vyjádření vlastního názoru. Urážky, zesměšňování a napadání se navzájem do diskuse nepatří. Podstatné je mluvit k věci, neutíkat od tématu, stručně se vyjadřovat, podkládat svá vyjádření věcnými argumenty. (J. Maňák, V. Švec, 2003)

Diskusních metod je velké množství. Pro přehled si uvedeme jak známé, tak méně známé metody:

Brainstorming (mozková bouře, burza nápadů) – Smyslem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek, nápadů a řešení problému v krátké době. Poté se nápady posuzují, třídí a hledá se nejlepší řešení. (J. Maňák, V. Švec, 2003)

Brainwriting – Jde o písemnou formu brainstormingu. Žáci své myšlenky a nápady píší na papír. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010)

Philips 66 – Učitel rozdělí žáky do skupin po šesti členech a mají šest minut na řešení daného problému pomocí brainstormingu. Ve druhé části pak prezentují jednotlivé skupiny výsledky a za pomoci diskuse společně hledají nejlepší řešení. (J. Maňák, V. Švec, 2003)

Metoda 635 – Opět je problém řešen v šestičlenných skupinách. Je variantou brainwritingu. Žák napíše tři nápady řešení a podá papír dalšímu. Proces se opakuje nejméně pětkrát. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010)

Snowballing (sněhová koule) – Informace se při této metodě nabalují jako sněhová koule. Každý začíná řešit problém sám, poté se tvoří dvojice, čtveřice až dojde k hromadné diskusi. Ten samý problém je postupně řešen v čím dál větších skupinách. (D. Sitná, 2013)

Metoda konsenzu – Vyučující vybere malou skupinu žáků s odlišnými vědomostmi a vlastnostmi. Skupina dále diskutuje před ostatními žáky (kteří ji pozorně sledují) a snaží se dospět k sjednocení návrhů, ke konsenzu. (S. Ouroda, 2009)

Řetězová diskuse – Tato metoda je cvičná, žáci se učí diskutovat a naslouchat. Diskusi začíná vyučující a uvede svůj názor na problém, na něj navazuje žák, rekapituluje myšlenky učitele a přidá svůj názor. Stejně navazují ostatní žáci až se projeví všichni. (J. Maňák, V. Švec, 2003)

Gordonova metoda – Žáci řeší obecný problém, který se postupně zužuje. Hlavní podstatou je zcela nové originální řešení. (S. Ouroda, 2009)

Diskuse (jako samostatná vyučovací jednotka) – Celá vyučovací hodina je vedena pomocí diskuse. Na konci hodiny jsou shrnuty veškeré informace a závěry. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010)

Diskuse na základě tezí (hlavních myšlenek) – Této diskusi předchází nastudování informací ohledně daného tématu. Je vhodná spíše pro větší kolektiv žáků na procvičování učiva. (T. Kotrba, L. Lacina 2010)

Heuristické (problémové) metody

Název heuristické je odvozen z řeckého „heuréka“ - našel jsem, objevil jsem. J. Maňák a V. Švec (2003, s 113) uvádí, že „Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení.“ Vyučující může využít různé návody a všeobecné postupy jak umožnit žákům lépe pochopit kroky při řešení problémů. (I. Lokšová, J. Lokša, 2003)

Problémová metoda je dosud považována za jednu z nejlepších heuristických metod. Její podstatou je prostřednictvím řešení různých problémových úkolů a situací získávat nové vědomosti za pomoci vlastní myšlenkové činnosti. Většina aktivizačních metod vychází z této podstaty, protože základ tvoří řešení problémových úkolů. (L. Zormanová, 2012b) Učitelé kladou žákům při výkladu otázky jako: Proč? Srovnej..., Jak se liší?, Urči..., Popiš... a jiné. Ačkoli si to ani neuvědomují, používají při výkladu problémové otázky. (T. Kotrba, L. Lacina, 2010) Základními technikami problémové výuky jsou bádání, objevování a zkoumání. Žáci jsou tak podněcováni k samostatnosti,

kreativitě, tvořivosti a aktivitě. Učí se teoretickému a zkušostnímu poznávání, vytvářejí návyk k tvořivému osvojování vědomostí. (T. Kotrba, L. Lacina, 2011)

Řešení problému má několik fází. V první fázi dochází k vytvoření problémové situace a následně k odhalení problému. Následuje analýza problémové situace při které jsou zjišťována fakta a jejich souvislosti. Problém je formulován pomocí otázky a v další fázi se hledá jeho řešení a formulují se hypotézy. Následuje ověřování řešení, správnosti výsledku a přijetí nebo odmítnutí domněnek (v tomto případě je nutné vrátit se zpět k předchozím fázím). Při přijetí a uznání řešení se zobecní postup řešeného problému, umožňující opětovné použití postupu při řešení jiných problémů. (J. Maňák, V. Švec, 2003, T. Kotrba, L. Lacina, 2010)

Při pátrání v literatuře nalezneme i další postupy řešení problému. Od zahraničních autorů J. D. Bransforda a B. S. Steina je známý například postup IDEAL. Český autor M. Zelina doporučuje sled operací s názvem DITOR.

D – definuj problém

I – informuj se

T – tvoř řešení

O – ohodnot' se

R – realizuj řešení

(M. Zelina in J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 118)

S. Ouroda (2009) uvádí metodu černé skříňky (black box) – paradoxy, konfrontace, úlohy na předvídavost a samostatně sestavované úlohy.

2.2 Situační metody

Jsou zaměřeny na řešení konkrétních případů, situací a problémů, jež jsou žákům zprostředkovávány nejčastěji pomocí filmu, televizního záznamu, kreslení či předvádění. (J. Maňák, 2001) Problém se týká určité reálné události ze života a nabízí se hned několik řešení. Než začnou žáci problém řešit musejí shromáždit dostupné a důležité informace,

problém si nastudovat a až na základě shromážděných dat navrhnout jeho řešení. Následuje diskuse, v níž se rozhoduje o vhodnosti řešení, vyjadřují se návrhy, závěry a vyberou se ty nejlepší. Situační metody u žáků rozvíjejí tvůrčí myšlení, proces analýzy, učí argumentovat, diskutovat a obhajovat své názory. Vedou žáky k aplikaci teoretických poznatků v praktických situacích. (J. Maňák, V. Švec, 2003) Jsou rozděleny dle zaměření na bibliografické metody, metody konfliktních situací a metody postupného seznamování s případem. (J. Maňák in T. Kotrba, L. Lacina, 2011)

2.3 Inscenační metody (hraní rolí)

Objevily se již ve starém Římě ke školení právníků a rétorů. Ve své praxi je používal i J. A. Komenský. (J. Maňák, V. Švec, 2003) Jejich základem je simulace určitých situací. Řešení problému je uskutečněno za pomoci hraní rolí a aktéry jsou žáci. Základem je pochopení problému jednotlivými aktéry. V ideálním případě se žáci s přidělenou rolí dokáží ztotožnit. (Z. Kalhous, O. Obst, 2002) Pokud si zahrají danou roli, naučí se díky přímé zkušenosti mnohem více, než když je mu zprostředkována jako pasivnímu pozorovateli. (T. Kotrba, L. Lacina, 2011) Zpravidla tato metoda probíhá ze začátku prostudováním scénáře, který jim zadá vyučující (starší žáci mohou přípravu scénáře připravit sami). Následně jsou přiděleny role, připraví se a zrealizuje inscenace. V poslední fázi hodnotí žáci a učitel inscenaci a jednotlivé role. (D. Sitná, 2013)

2.4 Hry a didaktické hry

Člověk se nejen učí a pracuje, jeho primární činností je i hra. Hra je řadou seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin s předem domluvenými pravidly. Plní různé funkce například: procvičovací, sociální, seznamovací, emocionální, poznávací, tvořivou, fantazijní, motivační, diagnostickou, rekreační, pohybovou, či terapeutickou. (A. Vališová, H. Kasíková, 2011, J. Maňák, V. Švec 2003) A. Vališová a H. Kasíková (2011, s. 209) vymezují didaktickou hru jako „Seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly, sledující výchovně-vzdělávací cíle.“

Pro dosažení správného výsledného účinku musí splňovat určité zásadní požadavky. Pokud je nudná, nedosatečně pro žáky lákavá, nemůže tyto požadavky splnit. Hra musí mít jasně určená pravidla, brát na zřetel věk žáků a úroveň dosažených znalostí. Také je důležité ji dobře zajistit organizačně i materiálově. Hry jsou jak jednoduššího charakteru, tak složitějšího a je na posouzení vyučujícího, jakou vybere s ohledem na žáky. Ten také musí zajistit, aby se zúčastnili hry nejlépe všichni žáci. Je vhodné, aby hra útočila na co nejvíce smyslů. (E. Krejčová, M. Volfová, 2001) Z praxe je známo, že se z příliš volné hry může snadno vytratit její cíl, ale není vhodné ani přílišně hry didaktizovat. Didaktické hry jsou velkou skupinou aktivizačních metod, proto je složité vytvořit jejich úplný přehled. (J. Maňák, V. Švec, 2003) Dle obecné klasifikace lze didaktické hry rozdělit na základě míry interakce mezi hráči na interakční a neinterakční. Při interakčních hrách na sebe hráči vzájemně působí, spolupracují a počínají si dle dané herní situace. U neinterakčních her hraje každý sám za sebe. (T. Kotrba, L. Lacina, 2011)

Podrobněji klasifikuje hry V. Kárová. (1998, s. 8) Dělí didaktické hry podle **sledovaných cílů** (poznávací, vzdělávací, kontrolní, prověřovací), podle **počtu hráčů** (kolektivní, skupinové a individuální), **podle tempa** (hry na rychlost a na kvalitu), podle **počtu aplikací** (specifické, jedinečné a univerzální).

2.5 Další aktivizační metody

Projektová výuka

„Charakteristickým znakem projektové výuky je cíl, který je představován určitým konkrétním výstupem, tj. výrobkem, praktickým řešením problému atd.“ (L. Zormanová, 2012b)

Řeší nějaký praktický problém tak, že využívá integrace učiva různých vyučovacích předmětů. Řešení projektu může podle jeho závažnosti nebo rozsahu probíhat různě dlouho s různým počtem řešitelů. Žáci se do řešení zapojují podle svých zájmů a schopností, výsledkem je nějaký produkt, který se většinou veřejně demonstruje. Osvědčily se tzv. projektové dny nebo projektové týdny, kterými žije celá škola. Projektová metoda vychází ze zájmů žáků, žáci se podílejí nejen na její přípravě a realizaci, ale též při vyhodnocování

výsledků. Pro zdárný průběh je však nutné, aby se každý žák sám o sobě připravil a nastudoval si danou problematiku. (J. Maňák, 2011)

Projektová metoda je podle Průchy (1995) v pedagogickém slovníku vymezena jako vyučovací metoda, kterou jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti s praktickou činností a experimentováním. Podle Maňáka (2000, s. 44) je charakteristické, že podněcuje samostatné získávání vědomostí a dovedností nezbytných pro řešení určitých problémů v praxi. Dále přispívá k rozvoji žákovy osobnosti, protože práce na projektu umožňuje žákovi dozvědět se mnohé o svých vlastních schopnostech. Dle Vrány (1936, s. 90) je projektová metoda definována jako něco, co nutí organizovat, směřuje k dosažení jednoho cíle, nutí něco vyzkoumat, zjistit, vykonat a tak dál. Je považována za velký motivační činitel. Žáci jsou ochotni nad projekty pracovat a jsou motivováni odpovědností za výsledky své práce a tím jsou schopni rozeznat jejich kvalitu. Projektová metoda je založena na využívání projektů různých forem – integrovaná témata, praktické problémy nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného díla. Na druhé straně vyzdvihuje Vrána tamtéž fakt, že ve škole nelze používat pouze projektovou metodu, nelze vše učit pouze formou projektů, protože by to podle něj znamenalo konec vyučovacích předmětů. (Články rvp, [b.r.]

Práce s textem

Práce s textem má dlouhou tradici, četné osvědčené techniky, ale je ji nutno i dnes podporovat a zdokonalovat. Dodnes je nezbytné učit žáky číst s porozuměním, dělat si výpisky a orientovat se v množství informací. Doporučují se různé strategie práce s textem, ale na pořadu dne je zejména rozvoj pozitivního vztahu ke knize a schopnost aktivně s texty pracovat, protože vlivem internetu i některých „reformátorů“ si žáci osvojují poznatky povrchně, bez hlubšího promýšlení. (Maňák, 2011)

V současnosti se projevuje snaha spojovat **čtení a psaní s kritickým myšlením**, při němž jde o komplexnější přístupy k práci s textem, o rozvoj myšlenkových procesů, ale i o logické vyjadřování vlastních myšlenek (ústní, písemné i grafické). Při kritickém čtení textu si žák hlouběji uvědomuje obsah, přičemž si pomáhá tím, že značkami rozlišuje informace, které zná, které jsou rozporné nebo kterým nerozumí. Dnes se při práci s textem objevují nové úkoly, např. ovládání textového editoru, ale i nové fenomény, např.

využívání komiksů. Při práci s textovým editorem by však neměla převládnout technická stránka a komiks čeká hlubší analýza lákavého spojení textové a obrazové informace. (Maňák, 2011)

Mentální mapování

Názorná cesta vzdělávání byla podporována odedávna, dnes se však uplatňuje s novým důrazem. Při mentálním mapování jde o zapojení do učení obou hemisfér, o grafické uspořádání myšlenek, přičemž se do popředí dostávají vzájemné vztahy mezi pojmy. Mentální mapování usnadňuje logické uspořádání znalostí, poskytuje celkový nadhled na osvojovanou problematiku, učí systémově myslet a vytváří názornou síť vztahů. Myšlenkové mapy lze využít při psaní poznámek, přípravě přednášky, řešení různých problémů, opakování učiva apod. Myšlenková mapa vede k rozvoji myšlení, neboť zobrazená síť údajů a pojmů postihuje jejich logickou strukturu. Při tvorbě myšlenkové mapy se obvykle postupuje tak, že se nejdříve do středu použité plochy umístí hlavní téma, k němuž se postupně připojují další související údaje. Jejich vztah k ústřednímu tématu se vyznačuje pomocnými čarami, šipkami apod. Přínosné je používat též různé symboly, obrázky, značky, barvy. Vyžaduje se stručnost textu, výrazová přesnost a účelnost všech použitých prostředků. Stále častěji se k mentálnímu mapování používá počítačů. S nácvikem této aktivizační metody lze začít už v základní škole. (Maňák, 2011)

Skupinová výuka

Zahrnuje formy výuky, při nichž spolupracuje několik žáků. Do této skupiny se někdy zařazují metody, o nichž se pojednává i v jiných souvislostech, např. brainstorming, brainwriting aj. Skupinovou výuku D. Sitná (2013, s. 49) vymezuje jako „aktivní spolupráci žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně, pod vedením svého učitele, učí.“ Ve školní výuce se osvědčuje práce ve dvojicích, která často přechází práci v malých skupinách. Aktivizující potenciál mají též semináře, výstavy, postery aj.

D. Sitná (2013) uvádí, že si žáci zlepšují své komunikační schopnosti, učí se vzájemně spolupracovat, pracovat v týmu. Vhodně argumentují, obhajují svůj názor, ale také přijímají názory i kritiku ostatních a učí se vytvářet kompromisy. Práce ve skupinách navíc výrazně přispívá ke zlepšení kolektivu a atmosféry ve třídě.

Spolupráce žáků umocňuje jejich učební aktivitu, zejména je-li vzájemná součinnost podporována a organizována. Tak je tomu zejména při **metodě kooperativního učení**. Jde v ní o výcvik sociální dovednosti, která podporuje poznávací a učební procesy (H. Kasíková, 1997) tak, že úspěch jednotlivce je podmíněn úspěchem ostatních členů skupiny, společná práce je oporou pro každého jednotlivce. Osvědčují se dlouhodobé, heterogenní skupiny, v nichž se uplatňuje individuální odpovědnost za každého člena skupiny, což vyvolává intenzivní spolupráci. Tyto skupiny jsou schopny řešit i vnitřní konflikty a osvědčují se i jako prevence vnějších negativních jevů, jako je např. šikana. (Maňák, 2011)

J. Maňák a V. Švec (2003) rozdělují skupiny na **homogenní** nebo **heterogenní**. Homogenní skupiny jsou charakterizovány přibližně stejnou výkonností žáků uvnitř skupiny, naopak v heterogenní skupině bývají žáci s různým prospěchem a s různou úrovní výkonnosti. Dále je možné žáky seskupovat podle sociálních vztahů jednotlivých žáků, podle jejich zájmů. Poslední možností je rozdělit žáky zcela náhodně.

Zážitková pedagogika

Termín, který se postupně prosazuje jako zastřešující označení pro různé druhy výchovných a vzdělávacích aktivit. Obecně lze říci, že zážitková pedagogika využívá prožitek jako prostředek výchovy a vzdělávání. Definovat zážitek nebo prožitek je poměrně obtížné. Jde o osobní zkušenost, která se dobře uchovává v paměti a snadno se jedinci vybavuje, protože je svázána se silnými emocemi a zapojují se do ní téměř všechny smysly. Člověk musí tuto zkušenost zažít na vlastní kůži. Nedá se vyjádřit slovy a zprostředkovat jiným způsobem, než prožít stejnou či podobnou situaci, a to nejlépe společně. Přestože je zážitek jedinečný, lze navodit takové situace, ve kterých k němu s největší pravděpodobností dojde. Právě na vytváření situací, v nichž účastníci zažívají dosud nepoznané, se zážitková pedagogika soustředí. To však nestačí. S novými prožitky je nutno dále pracovat. Jednotliví účastníci musí své zážitky reflektovat a za pomoci ostatních i vyučujícího z nich budují nové zkušenosti, které lze přenášet do životních situací. Například se zamýšlejí nad tím, zda se zachovali správně, jak jinak se mohli zachovat nebo co by udělali příště, kdyby se podobná situace opakovala. Kurzy zážitkové pedagogiky mají většinou podobu týmových her. Účastníci si při nich vyzkoušejí, jak reagují v zátěžových, vypjatých, náročných, překvapivých, krizových, složitých nebo neobvyklých

situacích. Na rozdíl od skutečných situací probíhají tyto hry v bezpečném prostředí. Účastníci je mohou kdykoliv přerušit, nebo je ukončit. Když podobná situace nastane ve skutečném životě, jsou na ni již připraveni a lépe ji zvládají. Vědí totiž, v čem spočívají jejich slabiny, jakých chyb se při hře dopustili i jak reagovali ostatní. Zážitková pedagogika jim tedy umožní lépe poznat sama sebe, odhalit svůj skrytý potenciál a najít hranice vlastních možností. (Hlučák, [b.r.]

Protože situace a problémy v těchto hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění a dalších vlastností potřebných v každodenním životě. (Hlučák, [b.r.]

Česká republika má vlastního předchůdce zážitkové pedagogiky. Byl jím učitel Eduard Štorch, jinak známý především svou literární tvorbou pro mládež. Ten založil na pražském Libeňském ostrově první školu v přírodě. Jeho dětská farma se orientovala na zdravé učební prostředí a výchovu ke zdraví, tzv. eubiotiku. Průkopníkem této disciplíny byl S. Růžička. Štorchova škola měla bohužel jen několikaleté trvání, na myšlenky eubiotiky ale navázal program Zdravá škola. Na zážitkové aktivity v přírodě se zaměřuje skautské hnutí (Junák). V Čechách byl jeho předním představitelem Jaroslav Foglar. (Hlučák, [b.r.]

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Přehled literatury

V knize „Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách“ od autorky Jany Andrejskové z roku 2009 najdeme pojednání o kritickém myšlení, globální výchově a aktivizačních metodách a jejich příklady. Jde o malou pedagogickou příručku pro učitele, kteří začínají s aktivizačními metodami.

Další publikací jsou „Základy pro environmentální výchovu na školách“. Autorem je Tomáš Kažmierski a vydána byla roku 2012. Slouží jako metodický materiál, který vznikl na základě projektu „Praktická environmentální výchova pro pedagogy“. Obsahuje odborný text, náměty do hodin a učební celky, didaktické hry a aktivity. Je to informační materiál sloužící jako inspirace pedagogům při začleňování environmentální výchovy do výuky.

Metodickým materiálem pro učitele je kniha „Co se děje v lese“ od kolektivu autorů Lipky. Obsahuje učební celky, náměty do hodin, didaktické hry a aktivity. Popsán je zde celý pobytový výukový program včetně časového rozložení a veškerých návodů.

Návodem pro tvorbu programu na základní škole může být „Tvorba studijních materiálů pro 1. stupeň základní školy“ od Olgy Mokrejšové a Hany Čtrnáctové z roku 2013.

„Enviglobe“ je název příručky pro začleňování environmentálních témat do výuky vydaných Sluňákovem v roce 2014. Příručka obsahuje lekce včetně příloh, doplňujících informací, fotografií, a textů.

Kniha „Práce se skupinou, programy a nabídka středisek ekologické výchovy“ od Lenky Půbalové a Moniky Půbalové z roku 2012 vymezuje základní pojmy, popisuje převážně skupinovou metodu a podává ucelený přehled středisek a center environmentální výchovy.

„Metody aktivního vyučování“ od Dagmar Sitné obsahují základní charakteristiku metod práce ve skupinách a principy jejich přípravy, zásady vedení hodin a hodnocení práce žáků. Kniha je určena učitelům a studentům pedagogiky.

3.2 Skauting a aktivizační metody

Skauting má velice blízký vztah k přírodě a budování kolektivu. Prakticky je sám o sobě jednou velkou aktivizační metodou. Kdyby nebyl, pravděpodobně by již dávno zanikl, neboť které dítě by se chtělo dobrovolně něčemu učit, kdyby nemohlo zkoumat a dozvídat se informace záživnými metodami? Skauting propojuje tradiční metody učení s aktivním poznáváním.

V Základech Junáctví se dočteme, že „skautování sílí vůli, učí kázni, poslušnosti, podřizování se celku a dobru jeho, jak učí duchapřítomnosti, nebázlivosti, upřímnosti, jak učí nenávidět zlo, nepoctivost a vyvíjí lásku k práci, k dobru, kráse, smyslu pro čest“. (Svojsík, 1912, s. 58). Nemělo by cenu se dlouhosáhle rozepisovat o skautingu, protože na toto téma najdeme spoustu materiálů a hezkých prací již napsaných. Bylo by však dobré připomenout, že nejen škola a rodina mají vliv na mládež ve výchovném smyslu, spoustu znalostí a dovedností se učí i v různých kroužcích a zařízeních pro mládež. Právě díky jinému přístupu než na školách a určité volnosti a dobrovolnosti se domnívám, že tato zařízení mají velký výchovný charakter.

3.3 Ekologická střediska šumperska

Šumperk je označován jako brána Jeseníků. Z města vedou cesty ke všem významným střediskům – k Červenohorskému sedlu, Ramzové, Skřítku a k masivu Králického Sněžníku. Nedaleko se nachází Velké Losiny známé nejen čtyři století starou ruční papírnou, lázněmi a zámekem, ale především čarodějnickými procesy. (M. Stuchlík, 2009)

Pomníkem lidské technické dovednosti ladící s přírodou je přečerpávací elektrárna a vodní nádrž Dlouhé stráně. (M. Stuchlík, 2009)

Výprava na Dlouhé stráně je častou aktivitou okolních škol jako ukázka nejen technického pokroku nebo výletem do přírody. Také slouží k poznání pozitiv a negativ takovéto stavby, neboť každý zásah do přírody ovlivňuje prostředí ve kterém žijeme.

Okolí Šumperka je nejen malebné, ale opřádají ho různé báje a pověsti, lákavé jak pro děti, tak pro dospělé. Jsou to pověsti o krutém panu Tunklovi, který za své špatné chování k poddaným jež nutil budovat rybníky draze zaplatil. Nebo báje o tom, jak povstaly Jeseníky, jak byly stvořeny bystřiny, vodopády a hřebeny hor.

Díky těmto pověstem a bájím je možné dětem nenápadně a přitom zábavnou formou osvětlit různé přírodní jevy, úkazy, aj.

Přímo v Šumperku se nachází Dům dětí a mládeže Vila Doris, pod který spadá středisko ekologické výchovy Švagrov. Během roku organizuje značné množství ekologických aktivit, kterých jsem se v minulosti díky propojení naší školy se střediskem mohla účastnit v rámci praxe.

3.3.1 Středisko ekologické výchovy Švagrov

Celé středisko je vybudováno se záměrem poskytovat vzdělávání a osvětu k zodpovědnému myšlení a chování k životnímu prostředí. Nedílnou součástí týdenních programů je seznamování s životním stylem v souladu se čtyřmi pilíři udržitelného rozvoje. Tomu odpovídá i umístění střediska v Chráněné krajinné oblasti Jeseníky, budova a vybavení v přírodním stylu, biologická čistička odpadních vod, pitná voda z vlastního vrtu, používání šetrných čisticích prostředků, moderně vybavená kuchyň s přípravou jídel převážně od regionálních dodavatelů, třídění odpadu, nízkoenergetický provoz budovy, vytápění obnovitelnými zdroji a chov zvířat. Je zde i vybavená dílna s možností vyzkoušet

si lidová řemesla. Ve středisku je možné vzdělávat všechny věkové skupiny. V prostoru se nachází infocentrum „Vrchoviště“, kde je možnost získat různé letáky nejen o Jesenících. V areálu střediska je možné spatřit studijní jezírko s obojživelníky, horský potok na bádání v oblasti hydrologie, geochodník – spirálu vytvořenou z místních hornin a nerostů, broukoviště, hadoviště a bylinnou spirálu. Okolní hluboké lesy poskytují množství praktických výukových prvků v oblasti lesnictví – ochrana porostu proti okusu, kotlíky, oplocenky. Z myslivosti – stavby v lese, ekosystémy mokřady, bystřiny, les, louka, paseka. Švagrov nabízí pobytové programy pro školy, lesní ekostezku, tábory, ekoporadenství a další. (Švagrov, [b.r.]

3.4 Charakteristika ekologických výukových programů

Pojem „ekologický výukový program“ se poprvé objevil v materiálech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1999 a byl definován jako „interaktivní vzdělávací lekce, jejímž cílem je upevnění, prohloubení a rozšíření učiva všech stupňů škol v souladu se školními vzdělávacími programy, probíhá zpravidla mimo školu“. Podle MÁCHALA (2000) je pro ekologické výukové programy příznačné využívání projektového problémového vyučování, hledání souvislostí a vazeb, propojení nejrůznějších odvětví vzdělávání – estetiky, etiky, pracovní či dramatické výchovy s prvky ryze odbornými. Environmentální vzdělávací program rozvíjí tvořivost, logické uvažování, komunikaci, týmovou práci a obohacuje žáka o zážitky z bezprostředního kontaktu s přírodou. Cílem environmentálních výukových programů je pojednávat o určitém tematickém celku učiva v souvislostech a utvářet pozitivní přátelský vztah k přírodě a vést k jejímu estetickému vnímání.

Každý environmentální program má přesně vymezený a srozumitelný cíl s jasným ekologickým rozměrem a důrazem kladeným na souvislosti. Aktivizuje a obohacuje účastníky o praktické poznatky. Volba obsahu programů, prostředků i metod musí být úměrná věku dětí, ale i jejich zkušenostem a úrovni jejich ekologického vědomí. (HEDERER, 1994)

Vedoucí ekologických programů by neměl děti zahlcovat přemrštěným množstvím odborných pojmů a vědomostí, ale spíše by se měl snažit o navození pohodové atmosféry, o zapojení všech členů kolektivu do pracovních aktivit, o vzájemnou komunikaci,

vysvětlování, diskussi nebo závěrečné opakování, aby si děti z výukového programu odnesly co nejvíce. (BUREŠ, 1994)

Při tvorbě programů nejde ani tak o to, aby si děti odnesly co nejvíce informací k danému tématu, jako spíše o pocity, vjemy, prožitky, vzájemnou komunikaci, vyburcování fantazie, jejich aktivní zapojení do pohádkového příběhu, soutěžení a příjemnou zábavu.

3.4.1 Projekty „Školička Stará Ves“

Základní a Mateřská škola Stará Ves je příspěvkovou organizací. V současné době má škola malotřídní formu a vyučuje žáky od 1. do 5. třídy. Škola je členem Klubu ekologické výchovy. Celoročně je vypracováván plán ekologické výchovy, vzdělávání a osvěty, v němž jsou prosazovány otevřené komunitní projekty se zaměřením na regionální specifika. Organizace je zapojena do programu „Zdravá škola“, věnuje se prevenci negativních sociálních jevů. Prosazuje sportovní a pohybové aktivity, podporuje pobyt na čerstvém vzduchu a relaxační režim. (E. Staňková, 2011)

Ačkoli škola ve Staré Vsi není velká, děti zde mají možnost účastnit se různých konferencí a předvést vlastní malé projekty. Právě díky velikosti školy je zde i lepší individuální přístup a práce v kolektivu dětí, které se vzájemně znají. Nachází se zde i možnost spolupráce s obcí při různých kulturních programech, lepší spolupráce s rodiči. Tato škola má velký potenciál a výuka zde probíhá opravdu aktivně, nejen v prostorách školy, ale i v malebném prostředí kolem Staré Vsi. (E. Staňková, 2011)

3.4.2 Vítání jara

Tento program se uskutečnil 1. 4. 2008. za účelem vytvoření nového českého rekordu, vysázením nových stromů v arboretu Zemědělské školy Šumperk, nalákáním škol a veřejnosti. Pro malé děti byla připravena pohádka o víle Jarněnce. Tématem pohádky bylo, jak probudit spící jaro v podobě krásné víly Jarněnky. Pohádku připravili studenti druhého ročníku oboru Ochrana přírody a prostředí, kteří ji s dopomocí paní profesorky

RNDr. Staňkové, Csc. secvičili a zrealizovali. Dále byly nachystány různé soutěže jako koloběžkové závody, kreslení obrázků, módní ekologická přehlídka a další. Zájemci si mohli vysadit v prostorách arboreta vlastní stromek a registrovat ho. Smyslem bylo přiblížit účastníkům program Světové ochrannářské unie „Miliarda stromů pro planetu Zemi“. Program byl vytvořen pro děti předškolního věku, žáky prvního a druhého ročníku základních škol a pro handicapované děti. Hravou nenáročnou formou se děti místo klasické výuky v lavicích účastnily programu jak venku v arboretu, tak v prostorách střední Zemědělské školy. Program byl vytvořen úměrně jejich věku a pro děti s handicapem bylo nutné vytvořit vyhovující podmínky pro bezbarierový přístup.

3.4.3 Hrátky se zvířátky

„Hrátky se zvířátky“ byl program určený pro handicapované děti ze speciální školy Pomněnka v Šumperku. Odborným poradcem se stala paní ředitelka Pomněnky, Mgr. Marcela Pudilová. Celá akce se uskutečnila 20. 5. 2008 opět v prostorách školního arboreta. Pro návštěvníky a jejich doprovod byl zajištěn zajímavý a netradiční program. Hlavními aktéry byla samozřejmě zvířátka jako pomocníci člověka, nebo jeho společníci a kamarádi. První se na školním hřišti objevili policejní psi a jejich drezéři. Předvedli dětem výbornou poslušnost, ostražitost a všestrannou upotřebitelnost v krizových situacích. Děti samozřejmě nejvíc zaujalo štěně německého ovčáka, které působilo příznivě hlavně po psychické stránce. V další části programu byla přichystána scénka O řepě, kterou děti velice intenzivně prožívaly. Poté trenérka asistenčních a vodících psů přivedla a představila border kolii Tobiho a labradorku Nelly. Děti shlédly nejen představení agiliti, ale také viděly, jak psi dokáží být nápomocni svým lidem, kteří bez jejich pomoci těžko zvládají „běžné denní aktivity. Také se zapojily, ptaly se a dozvídaly co takový pes na oplátku potřebuje od svého člověka. Dále následovala malá ukázka hipoterapie, dobrovolníci se mohli svézt na koních, ti co se báli třeba jen pohlédit, nebo si na koně lehnout. Zapojená byla nejen duševní část dětí, ale i stránky fyzická. Při jízdě na koni byly procvičeny i svaly nejen držením se v sedle, ale i formou shazování různých předmětů, což bylo přínosné zvláště pro děti se spasmu. Dále si všichni mohli prohlédnout (respektive ti, kteří se nebáli) i menší zvířátka jako morčata, králíky, kočky, činčily, dokonce i kůzlata.

3.4.4 Putování s Hubertem

Nejrozsáhlejším projektem v roce 2008 bylo právě „Putování s Hubertem“, který připravili hlavně členové myslivecko-lesnického kroužku při Střední odborné škole Šumperk. Celá akce započala již v únoru technickou realizací voliér. Cílem bylo vytvoření výstavek přírodnin z různých typů lesa ve vnitřních prostorách SOŠ Šumperk. Vybudování informačního systému naučné stezky školním arboretum, věnující se ukázkám různých typů mysliveckých a lesnických zařízení. Pokračování v chovu pernaté zvěře a její následné vypuštění do přírody. Realizace výukového programu „Putování s Hubertem“ pro mateřské, základní a střední školy a pro veřejnost včetně vyhlášení výtvarné a literární soutěže. Dále realizace akreditovaného semináře pro pracovníky ve školství s názvem „Myslivost jako průřezové téma školního výukového programu“ včetně předání zkušeností s projektem. Samotný program probíhal ve školním arboretu kde jak již bylo zmíněno byla vybudována naučná stezka s mysliveckým zařízením. Děti se ve skupinkách dozvídaly zajímavosti o loveckých psech, k shlédnutí byly připraveny vypreparované trofeje. Kdo měl zájem, mohl si vyzkoušet i střelbu ze zbraně. Na každém stanovišti byl podán odborný výklad, díky kterému si doplnily informace v testovacím materiálu. Nejen pro děti, ale i pro studenty SŠ měla tato akce něco do sebe. Studenti získávali informace o myslivosti, aby je mohli předat mladším žákům. Ochrana přírody a myslivost se propojily. Chtěli jsme dětem ukázat, že myslivost není jen o střílení zvířat v lese. Pokud myslivost dělá člověk zodpovědně a s nadšením, tak má svůj smysl a význam. Nejde jen o střílení, myslivci a lesníci se starají o les a o to co v něm žije. Ač se to nezdá, aby vše fungovala tak jak má je zapotřebí hodně práce. Myslivost je i o různých tradicích a hodnotách. Myslivost lze dělat i špatně. Například ve Francii téměř úplnou likvidací všech dravců se nesmírně rozmnožili drobní hlodavci, kteří zničí poměrně velkou část úrody. Vlivem záměny dřevin a přeměnou lesů mizí z lesů tetřev, tetřívka a jeřábek a to není vše. Například díky vymizení remízků se nemá zvěř na poli při žních kam schovat, zmenšuje se biodiverzita, a to i vlivem moderního vysekávání zahrad. Snažili jsme se nenásilnou formou dětem tato různá propojení ochrany přírody a různých oborů naznačit. Což ovšem není možné vysvětlit během jediného odpoledne.

3.4.5 Bylinkové vyučování

Pro „Bylinkové vyučování“ jsme připravily společně s dalšími spolužačkami část arboreta. Působišťem se nám stala bylinková zahrada se skleníkem a klubovnou myslivecko-lesnického kroužku. Bylinková zahrada byla nově osazena a skleník jsme využily jako infocentrum s popisky bylin (využití, jak vypadají, ...). Stylizovaly jsme jej do podoby kuchyně „báby Maruš“. Celý program se točil kolem ústřední pohádky o léčitelce/čarodějnici z Jeseníka, která pomáhala hodným lidem uzdravovat se pomocí svých znalostí o léčivých účincích bylin. Program byl určen pro děti předškolního a mladšího školního věku včetně dětí s handicapem. Během příprav jsme tudíž musely řešit i bezbarierový přístup. Dále jsme upravily prostory klubovny pro účely scény, připravily pomocné a doplňkové materiály (pracovní listy, brožury, byliny, pytlíčky aj.) a v neposlední řadě připravily program a jeho časové rozložení.

Vše bylo časově naplánováno, dětem byl představem pohádkový příběh o bábě Maruš, prošly se zahradou kde si mohly rostliny naživo osahat, přivonět a dostaly odborný výklad k bylinám. Děti si prohlédly světničku, kde se dozvěděly o přípravě mastí, tinktur, čajů apod. Dále byly vtaženy do scény kde se zranil malý zajíček a děti navrhovaly jak bychom ho mohly léčit. Následovala ochutnávka bylinných čajů a výroba kouzelných voňavých škapulířů. Děti během celé akce měly možnost s námi o všem diskutovat a vyjadřovat vlastní názory, zážitky, kladly otázky atpod. Děti s handicapem přijali celou akci dobře, jen ve světničce bylo na pár dětí při vstupu natolik temno, že se obávaly vejít dovnitř. Následovaly jsme odkaz J. A. Komenského „škola hrou“. Žáci se otevřeně vyjadřovali, během chvíle se okoukali natolik, že se nebáli ptát, nebo mluvit o vlastních zážitcích s bylinkami. Mnohým se ani nechtělo z bylinkové zahrady odcházet zpět do klasického vyučování. Básničky zřymované pro tuto akci hravou formou se špetkou vtípu poukázaly na to, jaká bylinka se k čemu využívá, na kterou si dát pozor.

Obdobnou akcí určenou starším žákům bylo „Bylinkové čarování“, které se odehrávalo v budově patřící ke SOŠ Šumperk. Zahrnovala využití bylin v aromaterapii, masážích, kosmetice, čajích apod. Každá část byla inspirována jiným místem. Ochutnávka čajů probíhala v Číně, kosmetika v Indii a masáže spojené s aromaterapií v Arábii. Starší žáci byli rozděleni na skupiny a střídali se na stanovištích. Vyzkoušeli pleťové masky z různých plodin, mužská sekce se bránila umazaní leč marně. Jako nejznámější a nejoblíbenější léčivá rostlina se chlapcům jevil chmel. Následovala ochutnávka čajů

a výklad. Kdo chtěl, mohl být namasírován vonnými oleji. Formou zážitků ať již příjemných (masáž) či nepříjemných (hořké čaje a namazání lepkavou pleťovou maskou) byli žáci seznámeni s využitím bylin z různých koutů světa.

3.4.6 Jabloňová panna

Program „jabloňová panna“ vznikl na základě záchrany starých odrůd jablek. Připravil ji Štěpán Brablec s pomocí paní učitelky Jarmily Benešové na III. základní škole v Zábřeze. Akce nebyla určena nejen žákům III. základní školy, ale i široké veřejnosti. Zahrnovala odborný výklad pomologa, i Štěpána Brablece který na toto téma zpracovával bakalářskou práci. Děti měly za úkol namalovat obrázky a secvičit nejrůznější scénky a vystoupení vztahující se k akci. Maminky se předvedly v pečení nejrůznějších dobrot z jablek. Součástí byla i výstava jablek s ochutnávkou, která se opakovala na tradiční výstavě Zahradnické školy v Zábřeze při Vánoční výstavě, nejen pod záštitou školy ale hlavně Zahradkářského svazu Zábřeh. Žáci a veřejnost měli možnost porovnat jablka nejen od soukromníků, ale i ze sadu v Klopíně, kde jsou jablka ošetřována chemicky a je to znát na vzhledu i na chuti. Program měl dobrou odezvu od veřejnosti i žáků a snaha o uvědomění si a zachování starých odrůd stále pokračuje.

3.4.7 Ekoslovník gymnázia České Budějovice

Jako zajímavý projekt se mi jeví EKO slovník gymnázia v Českých Budějovicích. Je prací studentů a je velice hezky, vtipně a jednoduše vypracován. Domnívám se, že z tohoto úkolu vytěžili nejen žáci škol, kterým se slovník stal učební pomůckou, ale i studentům kteří ho vypracovali. Prakticky popisuje význam jednotlivých slov, doplněných veselými obrázky. Již na první pohled zaujme a žáci nemusí pracovat jen se stručným vysvětlením významu slov, ale díky obrázkům si lépe zapamatují obsah. Samotné studenty, soudě dle vydařených obrázků a veselých popisků, musel tento úkol zajisté bavit. Než vytvořili tento slovník, museli si zajisté dobře problematku prostudovat.

Myslím si, že lze takový slovník využít jak v první třídě u malých dětí, tak jako doplněk studia pro dospělé studenty. Odlehčenou formou poskytuje základní pojmy a informace, se kterými mnohdy bojuje ne jeden dospělý člověk.

Závěr

Žák byl dříve převážně chápán jen jako příjemce sdělovaných poznatků. Tento způsob výuky dosud převládá, avšak v této společnosti kde převládá velký nárůst neutřizovaných informací, je nutno hledat nový styl výuky, který plně počítá s aktivitou žáka. Jednou z cest vedoucích ke změně tohoto stavu je využití potenciálu aktivizujících výukových metod, které vedou žáky k tomu, aby se intenzivněji podíleli na výuce, a to zvýšeným zájmem, intenzivním myšlením, řešením problémů i přiměřenou účastí na životě společnosti.

Aktivizační metody mají značný potenciál. Jsou využitelné nejen ve škole, zájmových kroužcích, ale i kdekoli jinde. Jejich potenciál ve výuce biologie, využití v rámci ekologických center, mateřských, základních, středních i vysokých škol je veliký. Důležitý je však přístup nejen žáků, ale především vyučujících. Při využívání aktivizačních metod je důležitý neustálý rozvoj a určité nasazení, zájem, bez kterého není možné tyto metody použít správně. Při nesprávné přípravě a využití hrozí jisté zvrhnutí, kdy aktivizační metody nesplní svůj didaktický účel. Stane se z nich jen zábava, při které si žáci oddechnou, ale nenaučí se ničemu. Jednodušeji než ve školách se aktivizační metody uplatní v zájmových kroužcích, centrech, kde je i lepší vybavenost. Program zde neprobíhá „na znamení zvonku“, není tolik omezen osnovami. Žáci se snáze dostanou do přírody, kde vidí učivo tak nějak více prakticky než teoreticky, působí zde mnoho vjemů. Aktivizační metody jsou vhodné, využívají-li se tak jak mají. Je proto důležité, aby se učitelé dále vzdělávali a jejich obor je bavil. Žáci snadno rozeznají, který učitel je autoritou a který není, koho vyloženě jeho práce baví a koho zase nikoliv. Každý obor se vyvíjí, tak i pedagogika, je tedy nutné neustrnout a jít stále vpřed. Zda v dnešní době mají aktivizační metody smysl? Ano, určitě mají. Ne jako náhrada tradiční výukové metody, ale jako vhodná alternativa, doplněk zaběhnutých metod.

Literatura

ANDREJSKOVÁ, J. *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Vyd. 1. Hradec Králové: Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-254-5607-1.

BUREŠ, J. a kol. *Ekologická výchova v mateřských školách*. Pardubice: Task Club, 1996.

GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ P. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-808-5783-735.

HEDERER, J. *Předpoklady a základy ekologické výchovy*. Praha: Portál, 1994.

CHUPÁČ, A. a SOLÁROVÁ M. *Didaktická propedeutika*. 1. vyd. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-082-1.

JANKOVCOVÁ, M., KOUDELA J. a PRŮCHA J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-x.

KALHOUS, Z. a OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ R. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4715-414.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-167-3.

KAŽMIERSKI, T. *Základy pro environmentální výchovu na školách*. 1. vyd. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. Metodický materiál pro učitele. ISBN 978-80-87604-15-1.

KOMENSKÝ, J. A. *Analytická didaktika*. 1. vyd. Praha II: Státní nakladatelství, 1947.

KOTRBA, T. a LACINA L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-808-7474-341.

KOTRBA, T. a LACINA L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. dotisk. Brno: Barrister & Principal, 2010. ISBN 978-808-7029-121.

KREJČOVÁ, E. a VOLFOVÁ M. *Didaktické hry v matematice*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-423-5.

LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

LIPKA, *Co se děje v lese*. 1. vyd. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. Metodický materiál pro učitele. ISBN 978-80-87604-25-0.

LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MÁCHAL, A. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. 1. vyd. Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.

MALINOVÁ, J. *Enviglobe: příručka pro začleňování globálně environmentálních témat do výuky*. 1. vyd. Horka nad Moravou: Sluňákov - centrum ekologických aktivit města Olomouce, 2014. ISBN 978-80-905347-7-3.

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

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

MAŇÁK, J. a ŠVEC V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MATĚJČEK, T. *Ekologická a environmentální výchova: učební text k průřezovému tématu Environmentální výchova podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2007. ISBN 978-80-86034-72-0.

MOKREJŠOVÁ O. A ČTRNÁCTOVÁ H. *Tvorba studijních materiálů pro 1. stupeň základní školy*. 2013.

OURODA, S. *Sociologie*. Vyd. 1. V Brně: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2004. ISBN 80-7157-766-9.

OURODA, S. *Oborová didaktika*. 2., nezměn. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2009. ISBN 978-80-7375-332-0.

PECINA, P. a ZORMANOVÁ L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-802-1048-348.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PŮBALOVÁ L. a PŮBALOVÁ M. *Práce se skupinou, programy a nabídka středisek ekologické výchovy*. České Budějovice, 2012. ISBN 978-80-874-7228-6 .

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

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SVOJSÍK, A. B. *Základy junáctví*. 1. vyd. s. 58. Merkur 1991.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. 1. vyd. Brno: MSD Brno, 2003. ISBN 80-86633-04-7.

VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ H. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247- 3357-9.

ZORMANOVÁ, L. *Moderní aspekty v pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012a. ISBN 978-80-210-5980-1.

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

Internetové zdroje

Cituj. cz, archiv citátů a přísloví. [online]. [cit. 2015-12-01]. Dostupné na:

(<http://cituj.cz/Citaty/3018-view.aspx>)

ČINČERA, J. *Ekologická výchova* [online]. 2011 [cit. 2015-02-01]. Dostupné na: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Ekologick%C3%A1_v%C3%BDchova

Český rozhlas, článek „Pedagogické názory J. A. Komenského. [online]. [cit. 2015-07-02]. Dostupné na:

<http://www.radio.cz/cz/static/jan-amos-komensky/pedagogika>

Články rvp.cz, Projektová metoda. [online]. [cit. 2015-12-01]. Dostupné na:

(http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/334/priloha_3__projektove_metode.pdf)

Hluchak.cz, Zážitková pedagogika články. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupné na: (http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_zazitkova.html)

MAŇÁK, J. *Aktivizující výukové metody* [online]. 2011 [cit. 2014-07-09]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

Příroda.cz, Odborný slovník [online]. [cit. 2015-08-01]. Dostupné na:

<http://www.priroda.cz/slovník.php?detail=962>

STAŇKOVÁ E. *Portál Mateřské a základní školy Stará Ves*. [online]. [cit. 2015-17-02].
Dostupné na: (<http://skolicka-staraves.webnode.cz/>)

Středisko ekologické výchovy Švagrov. [online]. [cit. 2015-17-02]. Dostupné na:
(<http://svagrov.doris.cz/>)

STUHLÍK M. *Šumperk a okolí, památky a historie*. [online]. [cit. 2015-16-04]. Dostupné
na: <http://www.spk.xf.cz/historiespk.php>

STAŇKOVÁ E. *Portál Mateřské a základní školy Stará Ves*. [online]. [cit. 2015-17-02].
Dostupné na: (<http://skolicka-staraves.webnode.cz/>)

Seznam příloh

Příloha 1: Vítání jara

Příloha 2: Hrátky se zvířátky

Příloha 3: Putování s Hubertem

Příloha 4: Projekt

Příloha 5: Bylinkové vyučování

Příloha 6: Bylinkové vyučování (starší žáci)

Příloha 7: Básničky

Příloha 8: Básničky

Příloha 9: Básničky

Příloha 10: Básničky

Příloha 11: Brožura

Příloha 12: Ukázka pracovního listu

Příloha 13: Ukázka testového úkolu pro žáky

Příloha 14: Propagační materiál

Příloha 15: Propagační materiál