

Projekt OP VpK

Terciární vzdělávání
výzkum a vývoj

Vysokoškolské vzdělávání

**Denisa Labischová
Martin Labisch**

**Metodika výuky
občanské výchovy
na 2. stupni základních škol
z pohledu pedagogické praxe
– náměty
pro začínajícího
učitele**

Tato studijní opora je spolufinancována
Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem České republiky



SYNERGIE

Registrační číslo projektu CZ.1.07./2.2.00/07.0355



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

METODIKA VÝUKY OBČANSKÉ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE

—
NÁMĚTY PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

DENISA LABISCHOVÁ
MARTIN LABISCH

SYNERGIE reg.číslo: CZ.1.07/2.2.00/07.0355



OSTRAVA 2010

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Recenzenti: Denisa Chudějová

David Bražina

Jazyková korektura: Lenka Bijoková

Název: Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele

Autor: Denisa Labischová, Martin Labisch

Vydání: 1. vydání, 2010

Počet stran: 109 stran

Tisk: Ostravská univerzita v Ostravě

Studijní materiál pro distanční kurz: *Přípravný seminář k profesní praxi*

© Denisa Labischová, Martin Labisch

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7368-432-7

OBSAH:

Úvod	6
1 Začínající učitel – autorita a kázeň ve třídě.....	7
1.1 Autorita učitele	7
1.2 Kázeň ve třídě.....	12
1.3 Jak řešit nekázeň.....	13
Shrnutí kapitoly	16
2 Osobnost žáka	19
2.1 Učební styly.....	19
2.2 Práce s nadaným žákem	21
2.3 Práce se žákem se specifickými vzdělávacími potřebami.....	22
Shrnutí kapitoly	23
3 Využití vizuálních médií ve výuce.....	25
3.1 Fotografie	26
3.2 Plakát.....	29
3.3 Karikatura.....	34
Shrnutí kapitoly	38
4 Mediální výchova	41
4.1 Masová média	43
4.2 Děti a televize.....	44
4.3 Zpravodajství.....	45
4.4 Stereotypy v médiích.....	46
4.5 Regulace a autoregulace v médiích	48
4.6 Média a zábava.....	49
4.7 Média a politika.....	50
Shrnutí kapitoly	51
5 Mentální mapy a další formy prezentace výsledků výuky.....	53
5.1 Sešit	53
5.2 Portfolio.....	54
5.3 Domácí úkol	54
5.4 Referát	55
5.5 PowerPointová prezentace	56
5.6 Koláž	57
5.7 Mentální mapa.....	57
5.8 Jak vytvořit mentální mapu	58
Shrnutí kapitoly	58
6 Zkoušení a hodnocení žáků	65
6.1 Funkce hodnocení žáků	65
6.2 Zásady hodnocení žáků	66
6.3 Moderní formy a metody zkoušení a hodnocení žáků	67
Shrnutí kapitoly	69
7 Didaktické testy.....	71

7.1	Didaktický test a jeho vlastnosti.....	72
7.2	Druhy didaktických testů	72
7.3	Typy testových úloh	74
7.4	Jak postupovat při sestavování didaktických testů.....	76
7.5	Hodnocení a klasifikace didaktických testů	77
	Shrnutí kapitoly	78
8	Genderově citlivá výuka.....	81
8.1	Gender a genderová studia	82
8.2	Gender a škola.....	83
8.3	Témata vhodná pro zařazení do občanské výchovy.....	88
	Shrnutí kapitoly	89
9	Jak vybírat učebnice občanské výchovy	91
9.1	Definice učebnice	91
9.2	Didaktická vybavenost učebnic – struktura učebnice	93
9.3	Hodnocení učebnic	94
9.4	Přehled současných učebnic občanské výchovy pro základní školy.....	99
	Shrnutí kapitoly	104

Vysvětlivky k používaným symbolům



Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob, kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Milé studentky, milí studenti,

tato studijní opora je určena studentům *učitelství občanské výchovy pro základní školy*, kteří již absolvovali průběžnou pedagogickou praxi a které očekává pedagogická praxe souvislá na základní škole. Podnětem pro její sepsání se stala jednak evaluace a sebereflexe studentů, kteří už souvislou praxi absolvovali, jednak jsme zohlednili náměty a připomínky cvičných učitelů praxe.

Cílem tohoto kurzu je připravit praktikanty co nejlépe na reálné působení ve škole, proto tento text doplňuje a rozšiřuje poznatky získané studiem oborové didaktiky (nepokrývá tedy témata didaktiky OV v celé její obsahové šíři) a je zaměřen pouze na vybrané pedagogické či metodické problémy, se kterými se mohou začínající učitelé potýkat, a na aktuální otázky výchovy k občanství v souvislosti s výukou podle školního vzdělávacího programu: autorita učitele a kázeň ve třídě, individuální přístup k žákům zohledňující odlišné styly učení, praktické tipy, jak pracovat ve výuce s vizuálními médii, možnosti zařazení průřezového tématu RVP ZV mediální výchova do výuky občanské výchovy, formy prezentace výsledků výuky, moderní způsoby hodnocení žáků, tvorba a klasifikace didaktických testů, genderově citlivá výuka, současné učebnice OV pro základní školy a jejich hodnocení.

Každá kapitola je strukturována tak, aby její prostudování netrvalo déle než jednu hodinu. Zahrnuje vždy několik kontrolních otázek, jejichž zodpovězení je důležité pro pochopení a zafixování si základní faktografie, a úkolů k zamyšlení, směřujících k praktickému využití nových poznatků. Pro úspěšné zakončení kurzu je nezbytné splnění korespondenčních úkolů uvedených v závěru této studijní opory.

Odkazy na použitou a citovanou literaturu nejsou uvedeny přímo v textu opory, jejich seznam naleznete v závěru každé kapitoly.

Mnoho úspěchů při studiu přeji autoři

1 Začínající učitel – autorita a kázeň ve třídě

V této kapitole se dozvíte:

- co je to autorita a v čem spočívá autorita učitele,
- jaké chyby dělají začínající učitelé nejčastěji,
- jak si udržet kázeň ve třídě,
- jak předcházet opisování a napovídání.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- objasnit, které faktory spoluutvářejí autoritu učitele,
- vysvětlit postup budování neformální autority,
- uplatnit ve své praxi pedagogické postupy, které vedou k udržení kázně.

Klíčová slova kapitoly: formální autorita, neformální autorita, kázeň, problémové chování, nekázeň.

Průvodce studiem

Asi každý učitel usiluje o to, aby měl u žáků přirozenou autoritu, aby ho žáci respektovali a měli ho rádi. Někdo k tomu má předpoklady větší (mohutnou postavu, silný hlas), někdo menší. Můžeme však konstatovat, že autorita není vrozená, nýbrž si ji musíme vybudovat sami. V této kapitole si přiblížíme některé principy a postupy, které ve školní praxi napomáhají k utváření neformální autority učitele a které přispívají k udržení kázně ve třídě. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



1.1 Autorita učitele

Autorita (z lat. *autoritas*) představuje legitimní moc, uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Měla by být prostředkem k naplnění výchovně-vzdělávacího cíle, nikoliv cílem samotným.

V následující pasáži shrneme základní principy, na kterých je učitelova autorita postavena, jak ji vymezili autoři odborné literatury pedagogické a psychologické, především D. Fontana, A. Vališová a T. Vacínová.

Hlavní zásady pro získání autority:

- systém a jasná pravidla,
- okamžité jednání,
- dochvilnost,
- sebejisté vystupování,
- pozitivní motivace a hodnocení (vyvarovat se neustálého vyhrožování).

Přípravenost hodiny

Pro získání autority je důležitá promyšlenost vyučovací hodiny. Začínající učitel mnohdy důkladnou přípravu na výuku podceňuje a přistupuje k výkladu podle své zkušenosti z vysoké školy (přednášející hovoří dlouho souvisle, mnohdy odbíhá od tématu apod.). Na základní škole však musíme udržet pozornost žáků, promyšleně střídat činnosti, omezit tzv. „hluchá místa“. Jedním z problémů po nástupu do praxe bývá také zacházení učitele s časem (mnohdy jsou připravené aktivity hotovy dříve, než učitel zamýšlel, v tomto případě je vhodné mít po ruce rozšiřující činnosti, např. otázky a úkoly pro opakování, často se naopak času nedostává – zde je vždy nutno hodinu zakončit, odkázat na domácí práci či další vyučovací hodinu a činnosti příště důsledně zkontrolovat).

Důslednost a spolehlivost

Začínající učitel mnohdy podceňuje důslednost. Zadám-li žákům jakýkoliv úkol, vždy ho zkontroluji, slíbím-li na příště písemnou práci, skutečně ji budu mít připravenou (učitelé s krátkou praxí mnohdy zapomínají na kontrolu domácích úloh bezprostředně v hodině následující, což mnohdy vede k tomu, že si žáci navyknou úkoly neplnit). Spolehlivost ovšem musí prokazovat také samotný učitel ve vztahu k dětem (dodrží vždy dané slovo, v případě nemožnosti dodržení slova učitel vždy žákům vysvětlí, proč se tak nemohlo stát). Stanovená a dohodnutá pravidla musí dodržovat jak žáci, tak učitel.

Spravedlnost

Asi každý se během své školní docházky setkal s nespravedlivým přístupem některého učitele k zadávání úkolů, hodnocení či známkování. I když se to stalo před mnoha lety, pamatujeme si to jako křivdu dodnes. Učitel profesionál přistupuje ke všem žákům stejně, neupřednostňuje nebo naopak neznevýhodňuje některé žáky či skupiny žáků (např. dívky).

Odbornost a zájem o obor

Zaujetí, zájem, hluboké znalosti a široký obecný rozhled učitele působí na žáky jednoznačně pozitivně. Učitel, který se projevuje jako expert, si u žáků získá snadněji respekt. Žáci rádi zkoušejí učitele, snaží se ho „nachytat“. Nemusíme se bát přiznat, když neznáme odpověď na některou otázku, tato může být naopak výzvou pro využití problémové metody. Neměli bychom však neznalost projevovat často, pokud možno ne v případě základního učiva.

Humor

V neposlední řadě se jistě shodneme na tom, že autoritu posiluje také fakt, že učitel je zábavný, vtipný (nikoliv však nuceně).



podle T. Vacínové



podle T. Vacínové

Jak si vybudovat neformální autoritu u žáků?

Začínající učitel se často snaží o „kamarádský“ a liberální přístup k žákům, kdy předpokládá, že jsou žáci natolik zralí, aby sami byli schopni chovat se podle pravidel. Je třeba si uvědomit, že pravidla mnohdy nejsou přesně stanovená, pouze představují jakési očekávání ze strany učitele. Příliš liberální učitel autoritu u žáků nemívá, naopak jeho hodiny jsou chaotické a musí se potýkat se značnou nekázní.

Autoritu si nezískáme naopak ani přehnaně autoritativními postupy, kdy trváme na absolutní kázni a uplatňujeme především kázeňské tresty (zkoušení za trest, poznámky do žákovské knížky, křik).

Neformální autoritu si získáváme ve třech krocích:¹

1. Fáze upevnění formální autority (fáze autoritativního vedení)

- ujasnit si svůj budoucí výchovný přístup k žákům a styl jejich vedení a ten konzultovat se zkušenějším učitelem, příp. vedením školy,

¹ dle: www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=100812&CAI=2125

- získat na svou stranu co možná nejvíce členů pedagogického sboru, zvláště třídních učitelů žáků,
- usilovat o spolupráci s rodiči, a to za jakýchkoli okolností,
- vytvořit a sdělit žákům „pravidla hry“ a systém přiměřených sankcí, důsledně vyžadovat jejich dodržování (při tvorbě je vhodné myslet na pozdější úpravy pravidel a na tuto možnost žáky předem upozornit),
- při výraznějších konfliktech kontaktovat třídního učitele (případně vedení školy) a rodiče žáka a konstruktivně řešit daný výchovný problém.

2. Fáze budování neformální autority (přechodná fáze)

- sledovat skupinovou dynamiku mezi žáky, odhalovat jejich vůdčí osobnosti,
- zaujmout („oslnit“) třídu, zvláště pak jejich vůdce, svým přehledem o dění v jejich skupině a svou odborností,
- veřejně vyzdvihovat kvalitní studijní výkony žáků a všemožně podporovat jejich aktivitu v pedagogicky „žádaném“ směru, oceňovat (pouze ale morálně) upřímnou snahu o svůj seberozvoj žáka.

3. Fáze „odpoutávání“ (fáze demokratického vedení)

- postupně vytvářet oblasti s autonomním řízením ze strany žáků a v předem dohodnutých mezích nezasahovat do jejich dění, vytvářet tak tlak na odpovědnost žáků při jejich rozhodování,
- ustupovat do role konzultanta a „nezávislého“ pozorovatele (vedoucího s právem veta). Jestliže se pedagogovi podaří svého žáka „vychovat“ k nezávislosti na své osobě („naučím ho pouze se učit“), a ten se přesto třeba i za pár let přijde o něčem poradit nebo si jen nezávazně popovídat, je možno si říct: „Podařilo se mi u tohoto žáka autoritu získat a také ji využít ku prospěchu věci.“



podle T. Vacínové

1.2 Kázeň ve třídě

Žáci aktivně spolupracují v průměru 50 % vyučovacího času. Má na to vliv cíl, učební činnosti žáků, hodnocení, prostředí a způsob komunikace.

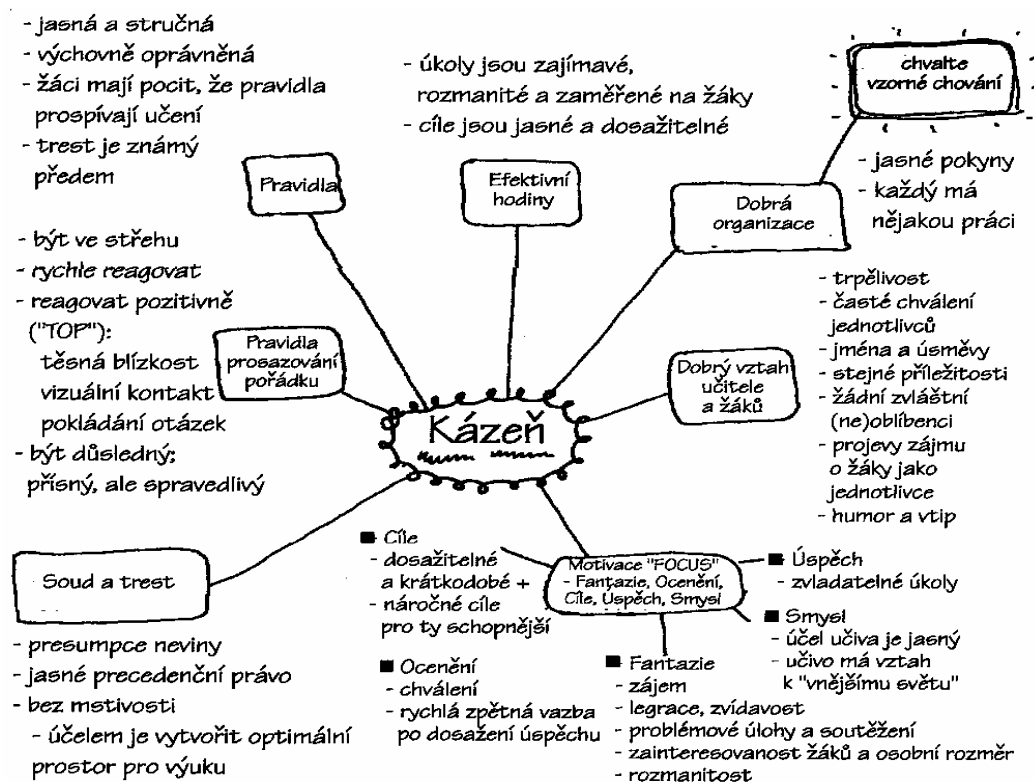
Kázeň je dle S. Bendla pojímána jako vědomé plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.

Problémové chování je chování, které učitel považuje za nepřijatelné. Někteří učitelé např. tolerují „pracovní“ atmosféru (žáci se mohou tichým hlasem bavit, ovšem vždy k tématu), jiní vyžadují naprostý klid.

Nejčastější projevy problémového (nevhodného) chování:

- přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, rušení ostatních žáků;
- hluchost (jak verbálního charakteru, např. pokřikování na jiného žáka, tak i neverbálního charakteru – jako např. hluk pomůckami, nábytkem);
- nevěnování pozornosti učiteli a neplnění zadaných úkolů;
- bezdůvodné opouštění svého místa;
- pozdní příchody do hodiny;
- opisování a napovídání.

Následující schéma zachycuje momenty významné pro udržení kázně ve třídě:



Zdroj: www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/08_komunikace_autorita.doc

1.3 Jak řešit nekázeň

Pro udržení kázně se v odborné literatuře (J. Cangelosi, S. Bendl, R. Čapek) doporučuje zachovat osvědčené postupy v průběhu vyučovací hodiny:

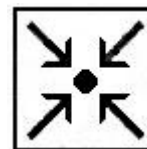
- snažíme se být dochvilní a sami mít ve věcech pořádek (chaos podporuje nekázeň),
- na začátku hodiny se třída pozdraví s učitelem ztišením a povstáním (žáci se zklidní a zkoncentrují na výuku), také ukončení hodiny musí být jednoznačné (žáci opět povstanou a rozloučí se tak s vyučujícím),
- během zkoušení učitel zadá ostatním žákům samostatnou práci a tu vždy zkontroluje,
- využíváme prezentace na PC (učitel se nemusí zdržovat psaním na tabuli, má třídu více pod kontrolou),
- pracujeme s mentálními mapami (při jejich tvorbě společně ve třídě jsou žáci pozornější a koncentrovanější),

- máme vymezeny úkoly pro rychlejší i pomalejší žáky (pomalejší vypracují zbytek doma),
- rušícího žáka umravníme pohledem, příp. dotykem (zaťukat na rameno), není nutno přerušovat výklad,
- rozlišujeme mezi soustavným vyrušováním a příležitostným, při opakovaném projevu nekázně je dobré reakce stupňovat a neopakovat to, co už se jednou neosvědčilo – pravděpodobně se to neosvědčí znovu,
- v jistých případech je možno odsunout řešení přestupku (o přestávce, po zadání úkolu ostatním),
- nenapadáme důstojnost žáků (zvláště si dáváme pozor na zesměšnění zevnějšku či jména žáka, jeho zálib),
- uděláme protipatření (ruší-li, je možno říct – „v tomto hluku nemohu pracovat, přečtěte si to sami, zítra si prověřím, jak jste si to nastudovali“),
- máme vždy připravený alternativní plán (pro ty, co úkol dokončili dřív, pro případ, že jsme učivo probrali před koncem hodiny),
- princip formování (tvarování) – nesmělého či uzavřeného žáka povzbuzujeme tím, že jeho odpověď či názor pochválíme nejen my, ale vybídneme k tomu i ostatní žáky,
- využíváme signálů, kdy dáváme najevo, že žáci ruší (zablikat světlem, zatleskat, pomalu ztišit výklad, učitel přijde přímo k žákovi a sleduje jeho práci),
- pravidlo generalizace – na nový způsob jednání použijeme vzorec chování z jiné situace (např. odhazuje papírky na zem – „tohle děláš i doma?“),
- pravidlo diskriminace (rozlišení) – žáci používají vulgární výrazy – „pokud ti doma povolí takto mluvit, pak já ti to nedovolím“ (problém, že rodiče mnohdy sami hovoří vulgárně),
- pravidlo modelování (napodobování) – učitel je příkladem (nezesměšňuje nikoho, je vůči žákům slušný, spravedlivý), ovšem příliš

se nedoporučuje dávat žákům za vzor jiného spolužáka (mívá to opačný efekt a vede někdy až k odmítání dotyčného ostatními žáky),

- pravidlo přesycení – např. pokud dva žáci spolu nevycházejí, dáme jim úkol, za který budou hodnoceni společně.

Na žákovo vyrušování reagujeme postupně a v případě opakované nekázně reakci stupňujeme od neverbální odpovědi po verbální (R. Čapek):



- Podívejte se na žáka.
- Hled'te mu chvíli do očí.
- Jděte směrem k žákovi a nespouštějte ho přitom z očí.
- Zůstaňte v blízkosti žáka.
- Když hledíte na žáka, zavř'te hlavou nebo se zamračte.

(Těchto pět technik lze užívat, aniž byste přitom přerušovali výklad atd.)

- Zarazte se v řeči a dívejte se na žáka, dokud si toho nevšimne; hled'te mu beze slova do očí, pak pokračujte.
- Jmenujte žáka bez dalšího vysvětlení: „A nyní si, Jirko, probereme další příklad.“
- Položte žákovi otázku týkající se probírané látky.
- Požádejte žáka, aby vysvětlil ostatním určitou věc, jíž se právě na hodině věnujete.
- Přerušte to, co právě děláte, a požádejte žáka, aby svého chování nechal. Lze to učinit před ostatními, nejlepší je to ovšem mezi čtyřma očima.
- Proved'te totéž jako v předchozím případě, ale zesilte nonverbální tlak – např. stojíte těsně u žáka, vytrvale mu hledíte do očí a doprovázíte svůj pohled mlčením, nasadíte přísný tón.
- Položte žákovi otázku týkající se jeho chování.
- Promluvte s žákem po hodině. Zvolte partnerský dialog; stanovte cíle a hodnot'te jejich plnění. Opakujte podle potřeby.

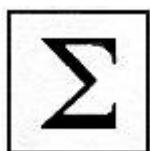
Nikdy nepoužíváme vulgarismy, nepodléháme hněvu. Problémy se žáky, kteří jsou soustavně neukázněni, se snažíme řešit s třídním učitelem, výchovným poradcem, případně s vedením školy.



Část pro zájemce

Často se během vyučování setkáváme s opisováním a napovídáním. Předcházet těmto nešvarům můžeme:

- Vytvoříme dvě varianty didaktických testů (A a B).
- Před zadáním písemné práce zkontrolujeme třídu („taháky“ na lavici, pod lavicí, na židli, rukou apod.).
- Na lavici povolíme pouze psací potřeby, příp. další nezbytné pomůcky (atlas, tabulky atd.).
- Zadání během rozdávání otočíme textem dolů, aby všichni začali pracovat společně.
- Během písemné práce se učitel postaví tak, aby měl přehled o dění v celé třídě.



Shrnutí kapitoly

Jedním ze zásadních úkolů začínajícího učitele je postupně si vybudovat u žáků neformální autoritu. Autorita předpokládá především ujasnění cílů, připravenost učitele, důslednost a spravedlnost, zájem o zvolený obor a velmi dobré odborné znalosti oboru. Kázeň je vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností spojené s respektováním autority. Seznámili jsme se s některými strategiemi řízení vyučovacího procesu, které napomáhají řešení nekázně.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. V čem spočívá autorita učitele?
2. Které chyby dělají začínající učitelé nejčastěji?
3. Jaký je postup budování neformální autority?
4. Co je to kázeň a jak byste charakterizovali problémové chování?
5. Jak řešíme nekázeň žáků?



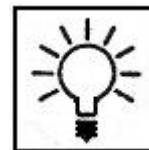
Úkoly k textu

1. Vymyslete problémový úkol pro případ, že Vás žák „nachytal“ při neznalosti specifické otázky z Vašeho oboru.

2. Jak byste zaměstnali žáky v průběhu ústního zkoušení?

Otázky k zamyšlení:

Vymyslete různé způsoby odměn, které můžete použít ve výuce občanské výchovy.



Citovaná a doporučená literatura

- BENDL, S.: *Školní kázeň – prevence, strategie*. ISV, Praha 2001.
- ČAPEK, R.: *Odměny a tresty ve školní praxi*. Havlíčkův Brod 2008.
- CANGELOSI, J.: *Strategie řízení třídy*. Portál, Praha 2006.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Portál, Praha 1997.
- GEIST, B.: *Sociologický slovník*. Praha 1992.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Portál, Praha 2004.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995.
- VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém*. Praha 1998.
- VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita ve výchově*. Karolinum, Praha 1999.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Havlíčkův Brod 2007.
- VACÍNOVÁ, T.: *Autorita učitele*. www.prosperita-ops.cz/download/ppt/autorita-ucitele.ppt
- www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=100812&CAI=2125
- [www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/08_komunikace_autorit a.doc](http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/08_komunikace_autorit_a.doc)



2 Osobnost žáka

V této kapitole se dozvíte:

- co jsou učební styly žáků,
- které učební styly a podle jakých kritérií rozlišujeme,
- jak je možné postupovat při výuce žáků, kteří se liší učebními styly a studijními předpoklady.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit, co je to učební styl,
- objasnit, jak se učební styly liší,
- charakterizovat rámcově postup práce s nadanými žáky,
- vymezit základní principy práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova kapitoly: učební styl, nadaný žák, obohacení, akcelerace, žák se specifickými vzdělávacími potřebami, pedagogicko-psychologická poradna.

Průvodce studiem

Každý žák se učí jiným způsobem. Dosažení optimálních výsledků vzdělávání záleží na tom, zda dokážeme vyhovět žákovi specifickému učebnímu stylu. Významnou oblastí školního vzdělávání je práce se žáky nadanými a se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Proto se v této kapitole zaměříme také na tuto problematiku.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



2.1 Učební styly

Každý učitel během své praxe zjistí, že pokud chce aktivně a úspěšně vzdělávat žáky, musí najít cestu, jak jim učivo podat takovým způsobem, aby ho pochopili, udrželi si koncentraci, aby prožívali radost z poznávání nového.

O tom, jakým způsobem každý jednotlivý člověk nejlépe a nejefektivněji poznává nová fakta, vypovídají tzv. učební styly. Výzkum přinesl více různých systémů rozlišujících učební (poznávací) styly, které jsou rozšířené v populaci. Některé z nich Vám zde předkládáme v následující tabulce. U každého učebního stylu je jeho heslovitá charakteristika, ze které vyplývá optimální způsob práce s takovými žáky.

Podle smyslových preferencí	vizuální – neverbální	obrázky, grafy, diagramy, fotografie, video
	auditivní	přednášky, rozhovory, audionahrávky, příběhy
	vizuálně verbální	čtení textů pozorování, zapisování učiva
	kinestetický	manipulace s pomůckami, pohyb, učení činností
Podle převažujících druhů inteligence	lingvistický	jednotlivé druhy se aktivizují při reakcích na druhy informací, které nejlépe zapadají do jeho poznávacího stylu
	logicko-matematický	
	prostorový (vizuální)	
	tělesně kinestetický	
	muzikální	
	interpersonální	
Podle D. A. Kolba	konkrétní reflektivní	motivace žáků k nalézání smyslu učebních postupů
	abstraktní reflektivní	prezentování informací analýzou učiva, informačně receptivní metodou a problémovým výkladem
	abstraktní aktivní	metoda rozhovoru, heuristická metoda
	konkrétní aktivní	povzbuzování k aktivitě, projektové a kooperativní vyučování
Podle přístupu k učení povrchový x hloubkový	povrchní přístup k učení	pamětní učení bez většího úsilí o pochopení poznatků (pokusit se odhalit příčiny a přeorientovat na jiný poznávací styl)
	hloubkový přístup k učení	hledání podstatného, vztahů a souvislostí, logiky, začlenění do dosavadního systému poznatků

Další možné rozdělení učebních stylů:

Podle vnímání a uspořádací schopnosti (Gregorc)	konkrétně sekvenční učení	metodické a rozvážené myšlení, pečlivá organizace práce, učení experimentováním, pozorováním a zařazováním jevů, provádění průzkumů
	konkrétně náhodné učení	instinkt, intuice, risk, experimentátor, přeskakuje od faktů k teorii, divergentní myšlení, často překvapivá řešení, učení: hry s rolami, simulační hry, nezávislé studium, praktické pokusy

	abstraktně sekvenční učení	myšlení logické, analytické, upřednostňuje mluvený projev, přednášky, vědecký výzkum, vyhovují eseje, projekty, diskuze
	abstraktně náhodné učení	myšlenkové procesy založeny na pocitech, snadné kontakty s ostatními, vcítění, metafory, poezie, hudba, nemá rád rutinu, preferuje rozvoj vztahů, hry s rolemi, imaginativní psaní, multimediální projekty
Podle životní orientace (Holland)	motorický (manuálně technický) typ	práce s předměty, stroji, nástroji, rostlinami, zvířaty, pracovní činnosti „venku“
	intelektuální (vědecký) typ	pozorování, studium, zkoumání, analyzování, vyhodnocování jevů, procesů a řešení problémů
	umělecký typ	„novátorství“, využívání intuice, imaginace, kreativity, práce v nestrukturovaných podmínkách
	sociální typ	pomoc lidem, expresivita, empatie, dobrá úroveň komunikace
	podnikavý typ	ovlivňování a přesvědčování, výkon, organizační a ekonomické činnosti, organizace a řízení třídních projektů
	konformní typ	přesná práce s fakty, čísla, daty, důraz na detaily, podle pokynů, v strukturovaných podmínkách
Podle diagnostické charakteristiky žáků	reflexivní typ	pečliví, koncentrovaní, relativně bez chyb pracující, pomalejší – prodloužit čas k práci
	impulzivní typ	chyby z nepozornosti, chaotický projev, nutná práce v krocích
	analytický typ	pracují s detailem, někdy uniká podstata
	globální typ	vztahy upřednostňují před detaily, celostní pohled

2.2 Práce s nadaným žákem

Přizpůsobení výuky pro práci s nadanými žáky se bude týkat jak jejího obsahu a metod, tak i organizace. Je třeba zdůraznit, že individuální přístup k nadaným žákům je nanejvýš žádoucí, neboť v případě, že těmto žákům nevěnujeme dostatečnou pozornost a nerozvíjíme jejich schopnosti, můžeme se setkat s fenoménem nazývaným odborně *underachievement* (žáci ztratí vnitřní motivaci, pracují mnohdy až podprůměrně).

V zásadě můžeme říci, že výuka se dá urychlit nebo obohatit.

Akcelerace (urychlení)

Žák postupuje při zvládnání učiva rychlejším tempem, vynechává se učivo, které již žák ovládá. Urychlení každopádně odstraní ze školního života nadaného žáka nudu a monotónnost, umožní mu setkávat se se staršími spolužáky, kteří jsou mu intelektuálně blíže. Nadaný žák je ušetřen konfliktů s vrstevníky, kteří mu nerozumí. Na druhé straně může urychlení vést k osamocení nadaného mezi staršími dětmi, které ho nepřijmou pro jeho odlišnost. Nadaný žák nemá možnost navazovat přátelství, nemůže se účastnit mimoškolních aktivit se svými staršími spolužáky, jeho izolace mu neumožňuje rozvinout sociální schopnosti.

Obohacení (enrichment)

Není kladen důraz na rychlý postup vpřed, ale na rozšíření učiva. Nadaní žáci zůstávají ve svém ročníku. Škola může například mít knihovnu se studovnou, která je vybavena materiály přesně navazujícími na probírané učivo. Nadaný žák, který rychle zvládne učivo, může trávit zbytek času rozšiřujícím studiem. Pro tento přístup je nutno upravit organizaci vyučování, například vyčlenit v rozvrhu prostor pro samostatné učení. Je rovněž nutné, aby učitelé pracující s těmito žáky byli dokonale připraveni, procházeli speciálními školeními.

2.3 Práce se žákem se specifickými vzdělávacími potřebami

Následující podkapitola se netýká speciálního školství. Dotkneme se zde situace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na běžných základních, příp. středních školách.

Žáci se specifickými potřebami je mají stanoveny vyšetřením z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) s doporučeným postupem korekce od speciálního pedagoga. Toto vyšetření se provádí buď na žádost zákonných zástupců dítěte, nebo na doporučení školy se souhlasem zákonných zástupců. Mohou být diagnostikovány například specifické poruchy učení, poruchy chování nebo narušení komunikačních schopností. V těžších případech se dítě stává žákem se zdravotním postižením, a je mu sestaven individuální vzdělávací plán. Pokud jeho problémy nejsou tak závažné, postupuje se podle doporučení PPP, které

mají dílčí charakter. Například doporučení nahradit v hodinách jazyka gramatické diktáty doplňováním v připraveném textu apod. Opatření, která se uskutečňují ve škole, mají své pokračování při domácí přípravě. Doporučení speciálního pedagoga se týká rovněž osob, které se s dítětem připravují doma. Práce na vzdělávání žáků se specifickými potřebami vyžaduje důslednost, soustavnost a schopnost žáka pozitivně motivovat. Týká se to jak učitelů, tak i osob, které se s dítětem připravují doma. Pokud souhra a spolupráce všech stran není dobrá, nemají většinou doporučená opatření dostatečný efekt.

Shrnutí kapitoly

Rozvoj osobnosti žáka vyžaduje, aby byl učitel obeznámen s jeho učebním stylem. Vzdělávání nadaných jedinců je možno směřovat k akceleraci nebo obohacení. Obohacení bývá šetrnější k sociálnímu rozvoji nadaného dítěte, protože ho neodvádí od vrstevníků a možnosti sociální interakce s nimi. Vzdělávání žáků se specifickými potřebami v běžných školách podléhá doporučení a kontrole pedagogicko-psychologické poradny. Je rovněž nutná dobrá součinnost se zákonnými zástupci dítěte.

Kontrolní otázky a úkoly:

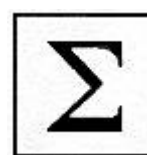
2. Co je to učební styl?
3. Podle čeho se typy učebních stylů stanovují?
4. Co znamenají pojmy obohacení a akcelerace?
5. Co je to individuální vzdělávací plán?

Úkoly k textu

Vzhledem k učebnímu stylu vhodně sestavte část vyučovací hodiny pro žáka s kinestetickým učebním stylem a pro žáka s auditivním stylem učení. Pro oba žáky použijte totéž učivo občanské výchovy.

Citovaná a doporučená literatura

- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998.
- ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Masarykova univerzita, Brno 1998.



- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacím procese na základných a stredných školách. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, Bratislava 2005.
- www.rvp.cz
- http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=20&rok=04&odkaz=pece.htm

3 Využití vizuálních médií ve výuce

V této kapitole se dozvíte:

- jaké jsou limitující faktory fotografie jako dokumentu,
- jak s fotografiemi experimentovat a pracovat s nimi jako se zdrojem informací,
- o základních typech a tematickém zaměření plakátu,
- na co se zaměřit při interpretaci karikatury,
- jak sestavit katalogy otázek pro řízení analýzy vizuálních médií.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- charakterizovat typy vizuálních médií,
- objasnit možnosti použití vizuálních médií ve výuce,
- vybrat vhodná vizuální média a sestavit k nim katalogy otázek.

Klíčová slova kapitoly: plakát, fotografie, karikatura, interpretace, motivace, opakování.

Průvodce studiem

Vizuální prostředky by neměly mít jen ilustrativní charakter, měly by plnit kognitivní funkce a sloužit jako zdroj informací. K tomuto nám poslouží katalogy otázek a úkolů, které nám pomohou rozvíjet kompetence žáků, pozorovat, vnímat, analyzovat a interpretovat ikonografický text.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



V současné době je v rámci ŠVP kladen důraz na použití co nejširšího spektra didaktických metod a médií. Vizuální média mezi nimi zauímají specifické místo a nácvik práce s nimi zahrnuje celou škálu činností a možností, jak rozvíjet kompetenci žáků, interpretovat, kriticky nahlížet a hodnotit ikonografický materiál.

3.1 Fotografie

V. Kratochvíl soudí, že z hlediska přiměřenosti budou žákům základní školy nejbližší fotografie z rodinného alba a pohlednice, „obrázky“ dokumentující místní, regionální dějiny – fotografie ulic, náměstí, tržišť, sportovišť, rozličných slavností, různých interiérů obydlí, kaváren, společenských sálů, řemeslnických dílen, továren apod.

M. Sauer navrhuje umožnit žákům s fotografiemi experimentovat:

- *zhotovení vlastní fotografie* – v současné době je k dispozici software pro editaci fotografií. Žáci si mohou prakticky vyzkoušet, jak je možno pořízený snímek upravovat, rozostřovat, přibližovat, retušovat, zhotovit fotomontáž apod. Tato aktivita se může stát východiskem diskuze o vlivu těchto úprav na vnímání a interpretaci fotografie;
- *sepsání komentáře k fotografii* – srovnání různých komentářů či interpretací v rámci třídy;
- *sestavení tematického souboru fotografií* – např. druhá světová válka, padesátá léta reprezentována několika vybranými fotografiemi (následná diskuze, jak tento výběr ovlivňuje vnímání historické doby či fenoménu);
- *analýza rodinného alba* – které situace z rodinného života jsou převážně zachycovány, srovnání a diskuze v rámci třídy.

R. Stradling doporučuje několik tipů pro práci s fotografií v rámci výuky:

- využívat reklamní fotografie pro studium společenských trendů (v módě, rekreaci, rodinném životě, měnící se role žen) – př.: Jaký typ výrobků byl považován za standard, jaký za luxus? Jak se v průběhu času změnila propagace určitých výrobků a proč?;
- používat fotografie pro zmapování vývoje v průběhu 20. století (v technice, architektuře, umění);
- zkoumat sady fotografií z konkrétního období – př.: Jak se lidé oblékali do práce a jak pro volný čas? Jaké druhy obchodů jsou na snímcích z ulic?;

- srovnat různé fotografie téhož jevu z různého období (např. architektonické proměny města);
- analyzovat detailně podrobnou fotografii – př.: Jaké roční období to je? Kdo je na snímku? Kde je to? Atd.;
- srovnávat odlišné komentáře k jednomu snímku v různém tisku (s odlišnou politickou orientací, nejlépe též z různých zemí).

M. Sauer shrnul obecný postup pro analýzu fotografie ve vyučování:

1. *vznik snímku* (situace a doba, scéna a námět, fotograf, objednatel fotografie, cílové publikum);
2. *vzhled snímku* (postavy, předměty, kontury, schéma kompozice, technické prostředky: výřez, perspektiva, přiblížení);
3. *úpravy a prezentace snímku* (dodatečné úpravy: retuše, montáž, kontext prezentace, komentář, legenda);
4. *shrnutí* (Které informace lze z fotografie vyčíst? Jaký odkaz a význam snímek zprostředkuje? Jde o záměrný účinek?).

Na následujících fotografiích si ukážeme možnosti jejich využití k motivaci a opakování.

Příklad:

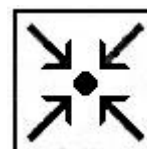
Motivační otázky:

Jak spolu fotografie souvisí?

Kterou z nich byste vybrali ke zveřejnění ve zpravodajství a proč?

Pokuste se vysvětlit způsob jejich vzniku.

Pokuste se sepsat krátký text jako popisek k fotografii.



Otázky k opakování:

Proč redakce zhotovila horní snímek určený ke zveřejnění kombinací dvou spodních snímků?

Jak se liší horní fotografie od levé dolní, jak se mění vztah mezi zachycenými postavami?

Co si myslíte o úpravách fotografií, které mají dokumentovat nějakou událost?

Jsou podle vás přípustné nějaké úpravy?

V jakém vztahu je realita a její mediální obraz?

Vysvětlete, co může znamenat prohlášení: „dobrá zpráva, žádná zpráva...“



Zdroj: <http://www.cs.dartmouth.edu/farid/research/digitaltampering/>



Příklad:

Následující fotografii východoevropské romské osady lze využít k motivaci na začátku hodiny věnované problémům multikulturní společnosti nebo problematice sociálního vyloučení.

Motivační otázky:

Kde, v jaké části světa byl snímek pořízen?

Jak vypadají zobrazení lidé?

Jak vypadají jejich obydlí?

Co tito lidé dělají, čím se živí?

Jak početná je jejich rodina a jak fungují příbuzenské vztahy?

Jak vypadají jejich hygienické a stravovací zvyky, náboženství, postoj k přírodě, vesmíru a světu?

Jaký je jejich hodnotový systém, pojetí krásy, pravdy a spravedlnosti?



Zdroj: http://media.novinky.cz/412/134120-top_foto1-k3brq.jpg

3.2 Plakát

Plakát je prostředek masové komunikace, jehož účelem je informovat, agitovat, vzbudit souhlas, přimět k akci. Je významnou součástí veřejného prostoru. Chce oslovit i nezúčastněného pozorovatele, proto musí především upoutat pozornost. Efektivní je velký formát, plošné vybarvení, kontrast, grafika, výrazné písmo. Plakát zahrnuje obrazové a textové elementy, příležitostně využívá také symbolické prvky karikatur.

Existuje v zásadě trojí **tematické zaměření** plakátu:

- *umění a kultura* (divadelní, filmové plakáty),
 - *politika*,
 - *komerční reklama*,
-
- ✓ plakát nepředstavuje jen pouhé spojení obrazu a textu, vyznačuje se specifickou symbolikou a stylistickými zvláštnostmi;
 - ✓ na rozdíl od jiných uměleckých obrazů je zcela vědomě podřízen svému účelu, podává tak svědectví o tom, jakými výrazovými a obsahovými prostředky se působí na veřejné mínění;
 - ✓ plakát je nesmírně atraktivní médium (umělecké ztvárnění, barevnost, kompozice);

- ✓ plakát patří k životnímu stylu mládeže, stejně jako film či video (v 60. letech 20. století vypukla „plakátomanie“ – plakát získal nový význam, byl výrazem alternativního životního postoje mládeže (např. známý plakát Che Guevary), plakáty Andyho Warhola se staly symbolem pop-artu).

Ve výuce se využívají především **politické** plakáty. Ty se staly propagandistickým materiálem v masovém měřítku za první světové války. Žáci se učí identifikovat nepřátelské obrazy protivníka, stereotypy či propagandistické inscenace na plakátech proti sobě válčících bloků.

Volební plakáty jsou důležitým zdrojem pro poznání vývoje politických stran a hnutí a jejich ideologie, a představují nejen změny v politickém programu, nýbrž také proměny obrazových a textových prostředků, jimiž mělo být dosahováno kýženého volebního úspěchu. Zároveň poskytují žákům možnost „prožívat“ volební boj, vcítit se do myšlení a vnímání voličů i představitelů politických stran dané doby.

Uplatnění najdou i jiné druhy plakátů (reklamní, turistické, sportovní, kulturní aj.). Umožňují proniknout do životního stylu, přibližují způsoby trávení volného času, konzumní chování, vzdělanostní úroveň cílové skupiny, dokumentují změny v umění a v kultuře, apelují na solidaritu spoluobčanů. Plakáty mohou dále posloužit jako pramen pro sledování proměn ženské role, dětství, mnohé obsahují sociální, genderové či etnické stereotypy (představují „typické“ mužské a ženské role, ukazují představitele různých profesí a sociálních skupin a přiřazují k nim nabízené zboží apod.).

Je v podstatě na rozhodnutí učitele, do které fáze vyučování analýzu plakátu zařadí. V motivační fázi by měl především vyvolat spontánní reakci na straně žáků. Nabízí se např. plakát výrazně provokující či dva plakáty zastávající různé názory na tentýž problém. Ve fázi prezentace učiva jsou plakáty analyzovány, interpretovány a srovnávány, plakát ovšem může posloužit i k ověření nabytých znalostí a dovedností.

Analýza plakátu ve vyučování by měla být strukturována následovně:

- **První dojem.**

Co vás zaujme při prvním pohledu na plakát?

- **Analýza jednotlivých prvků.**

- *Námět:* předměty a postavy (jedna či více); protivníci, spojenci, agresori, oběti, nepřátelé, hrdinové (stereotypy, alegorie?).
- *Obrazové ztvárnění:* proporce, perspektiva, dynamika, realistické či karikované znázornění, symboly atd.
- *Text/písmo:* množství textu, typ textu, velikost písma, typ písma.
- *Grafické prvky a symboly.*
- *Barva:* dominující barvy, barevné plochy, barevný kontrast, barva jednotlivých elementů.
- *Vztahy jednotlivých prvků:* dominance textu či obrazu, kompozice, určitý umělecký styl, určitá technika (např. fotomontáž či koláž).

- **Interpretace.**

Adresát, výpověď či poselství, intence, celkový charakter (agresivní, dynamický, argumentující, karikující), domnělý účinek.

M. Sauer navrhuje zařadit do výuky také **produktivní metodu** – výrobu plakátu. Vlastní produkce výtvarného díla rozvíjí kritické myšlení, argumentaci a imaginaci. Námětem může být např. zhotovení plakátu konkrétní politické strany. Nejprve je potřeba ujasnit si cíle a záměry oné politické skupiny, dále pak shromáždit potřebný materiál, navrhnout obrazovou stránku a text, následuje detailní propracování plakátu a závěrečné zhodnocení, případně diskuze v kolektivu.

Žáci mohou vyrábět plakát na základě čteného textu, případně se pokusit o redukci textu na výstižný (reklamní, politický) slogan.

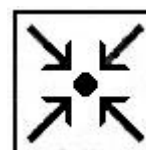
Na následujících plakátech si ukážeme možnosti jejich využití k motivaci a opakování.

Příklad:

Motivační otázky k následujícím dvěma plakátům:

Co vidíte na fotografii?

Je na snímku něco zvláštního?



Na jaký problém plakát poukazuje?

Slyšeli jste o tomto problému v médiích něco konkrétního?

Otázky pro opakování k následujícím dvěma plakátům:

Co obsahují základní dětská práva?

Znáte nějaké příklady porušování dětských práv?

Jak dětská práce poškozuje budoucnost dětí?

Jak byste přesvědčili vedení velkých mezinárodních firem, aby neřádaly zakázky dodavatelům z chudých zemí, kteří využívají dětskou práci?



Zdroj: <http://www.eurointerim.it/imgup/Image/MANIF70X100UNICEF.jpg>



Zdroj: <http://www.funny-potato.com/images/advertisements/unicef-ads.jpg>

Příklad:

Motivační otázky k následujícím dvěma plakátům:

Jaké jsou na plakátech použity symboly?

Na co plakáty mají upozorňovat?

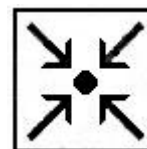
Popište logické souvislosti mezi symboly a sdělením, které plakáty nesou.

Otázky k opakování k následujícím dvěma plakátům:

Co je to globální oteplování? Jaký je jeho princip?

Ovlivňuje takzvaný skleníkový efekt zemské klima negativně nebo pozitivně?

Jak se mají projevat změny klimatu, které nás podle vědců v následujících desetiletích očekávají?



Zdroj: http://22.media.tumblr.com/PkBrh98XVvk32u8dwzGL3amHSo1_400.jpg

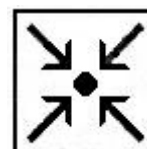
Zdroj: <http://blogs.venturacountystar.com/dennert/archives/poster.jpg>

Příklad:

Motivační otázky k následujícímu plakátu:

Bude vhodné pracovat se zakrytým nápisem „We are all African“ (Jsme všichni Afričané).

Co je zvláštní na fotografii ruky?



Vysvětlete, co tím mohlo být myšleno.

Pokuste se odhadnout, jaký je účel plakátu.

Co znamená nápis „Jsme všichni Afričané“?

WE ARE ALL AFRICAN



Zdroj: <http://stylefrizz.com/img/we-are-all-african-milton-glaser.jpg>

3.3 Karikatura

Karikatura je motivačně nabitá, doslova provokuje žáky klást otázky, hledat na ně odpovědi, diskutovat a argumentovat, přemýšlet jaký má smysl, jaké poselství obsahuje. Poskytuje žákům náhled na způsoby myšlení lidí, rozvíjí kompetenci uvažování v souvislostech.

Karikatura často sumarizuje nebo vystihuje podstatu problematiky stejně výstižně jako text, učí žáky dedukovat význam z dojmů, a navíc práce s karikaturou při její interpretaci vytváří prostor pro navázání na dosavadní znalosti problematiky, událostí nebo osobností.

Pro analýzu a interpretaci karikatury je důležité si uvědomit:

- ✓ karikatury nabízejí spíše názory než faktografické informace,

- ✓ karikaturista není objektivní a jeho cílem není nabízet vyvážené stanovisko z hlediska různých sociálních perspektiv,
- ✓ karikaturisté se opírají o hyperbolu, což může být pozitivní i negativní,
- ✓ autor karikatury musí mít představu o vědomostech čtenářů ohledně dané problematiky a někdy musí odhadnout i jejich politické názory,
- ✓ karikaturista se musí řídit společenskými konvencemi, musí si uvědomit, co je zábavné a co nikoliv, co je fér a co ne,
- ✓ většina karikatur se při vyjádření hlavní myšlenky opírá o symboly.

H. J. Pandel doporučuje zaměřit interpretaci karikatury na následující momenty:

- ✓ doba vzniku,
- ✓ společenská situace,
- ✓ použité prostředky (symboly, metafory, jazykové prostředky),
- ✓ tendence a intence (karikaturistův názor a hodnocení).

Pro analýzu tohoto složitého vizuálního obrazového pramene je potřebný určitý pracovní postup, řízený nejlépe otázkami a úkoly:

Podle V. Kratochvíla:

- ✓ *První dojem*: zaznamenejte, co Vás zaujalo na karikatuře jako celku, co Vás zaujalo na první pohled, jaká je Vaše první reakce.
- ✓ *Burza nápadů*: zapište si všechny myšlenky a nápady, které jste získal/a pozorováním karikatury.
- ✓ *Popis*: co nejpřesněji popište karikaturu, kdo jsou lidé na karikatuře, co dělají, co prozrazuje jejich postoj, jak vypadají, čím se od sebe liší, jaké předměty se vyskytují na karikatuře, jaké jsou na ní detaily a který z nich je podle Vás důležitý, případně, co prozrazuje, jaké jsou na karikatuře texty, který z nich Vás zaujal.
- ✓ *Objasnění významu*: uvažujte, jaký význam mají lidé nebo věci, předměty, symboly na karikatuře. Když je karikatura obsahově bohatší, sestavte tabulku, do které pod sebe zapište osoby nebo věci, a k nim budete připisovat jejich význam. Můžete si pomoci burzou nápadů.
- ✓ *Uspořádání*: přemýšlejte, s jakou událostí karikatura souvisí, k jaké situaci se váže a co je jejím tématem.

- ✓ *Vyhodnocení:* zhodnoťte, jak se autor karikatury vyjádřil k tématu nebo události, jaký postoj k ní zaujal, případně, co chce karikaturou sdělit.

Na následujících karikaturách si ukážeme možnosti jejich využití:



Příklad:

Motivační otázky:

Jaké symboly karikatura obsahuje?

S jakými událostmi karikatura souvisí?

Co chtěl autor karikatury sdělit?

Souvisí nějak karikatura s debátami o nutnosti reformy OSN?

V čem je karikatura komická?

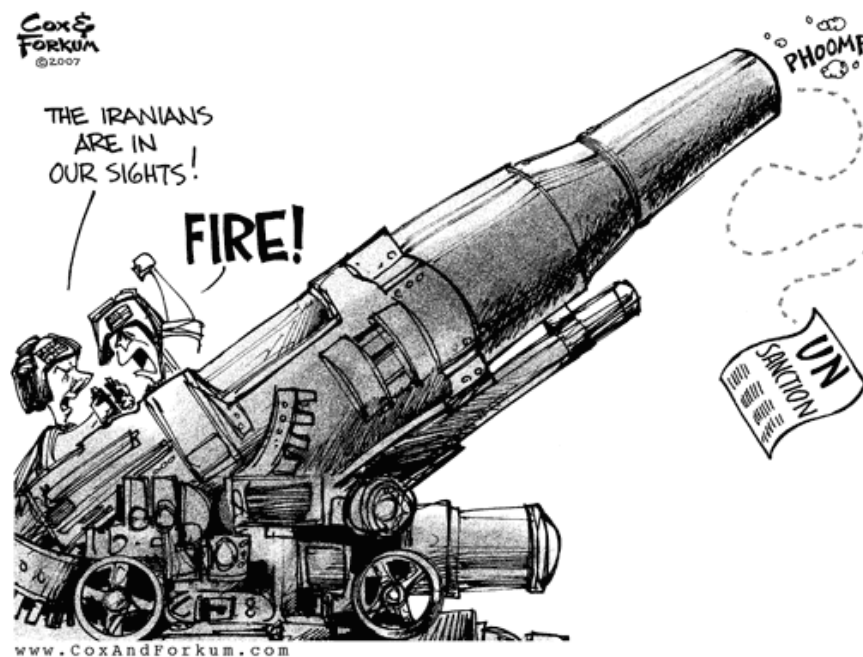
Otázky k opakování:

Jaké znáš mezinárodní organizace, které se zabývají bezpečnostní situací ve světě?

Co je to Rada bezpečnosti OSN a jaké je její složení?

Jaké jsou možnosti OSN zasahovat do mezinárodních konfliktů a krizí?

Znáš nějaké konkrétní příklady, kdy OSN zasáhla nebo zasahuje v zájmu uklidnění mezinárodní krizové situace?



„Íránci zaměření! Pal! Sankce OSN.“

Zdroj: <http://www.coxandforkum.com/archives/07.03.25.Misfire-X.gif>

Příklad:*Motivační otázky:*

Jakých symbolů použil autor karikatury?

K jaké krizové oblasti a k jakému problému se karikatura vztahuje?

Které straně konfliktu podle vás autor karikatury straní?

Proč si to myslíte?

Není možné smysl karikatury vyložit jinak nebo úplně opačně?

Otázky k opakování:

Co je to sionismus?

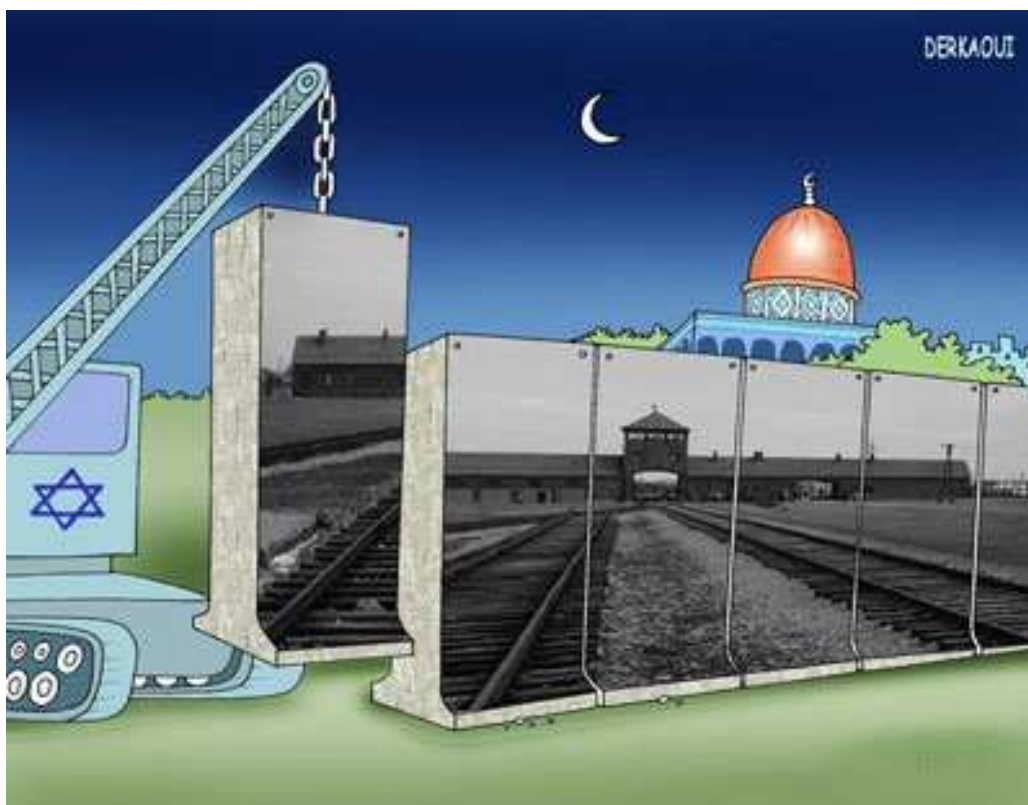
Co je to antisemitismus?

Jak se liší a co má společného judaismus a islám?

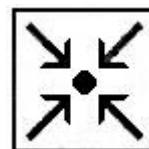
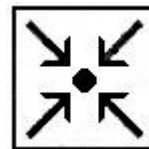
Co je to náboženská svoboda?

Co znamená pojem odluka církve od státu?

Co je to politický islám?

Zdroj: <http://www.irancartoon.com/120/holocaust/001derkaoui-abdellah-Morroc.jpg>**Příklad:***Motivační otázky:*

Jakou má karikatura pointu?



Jaký názor zastává tvůrce karikatury?

S čím na karikatuře souhlasíte a s čím nikoliv?

Je na karikatuře něco kontroverzního nebo urážlivého?

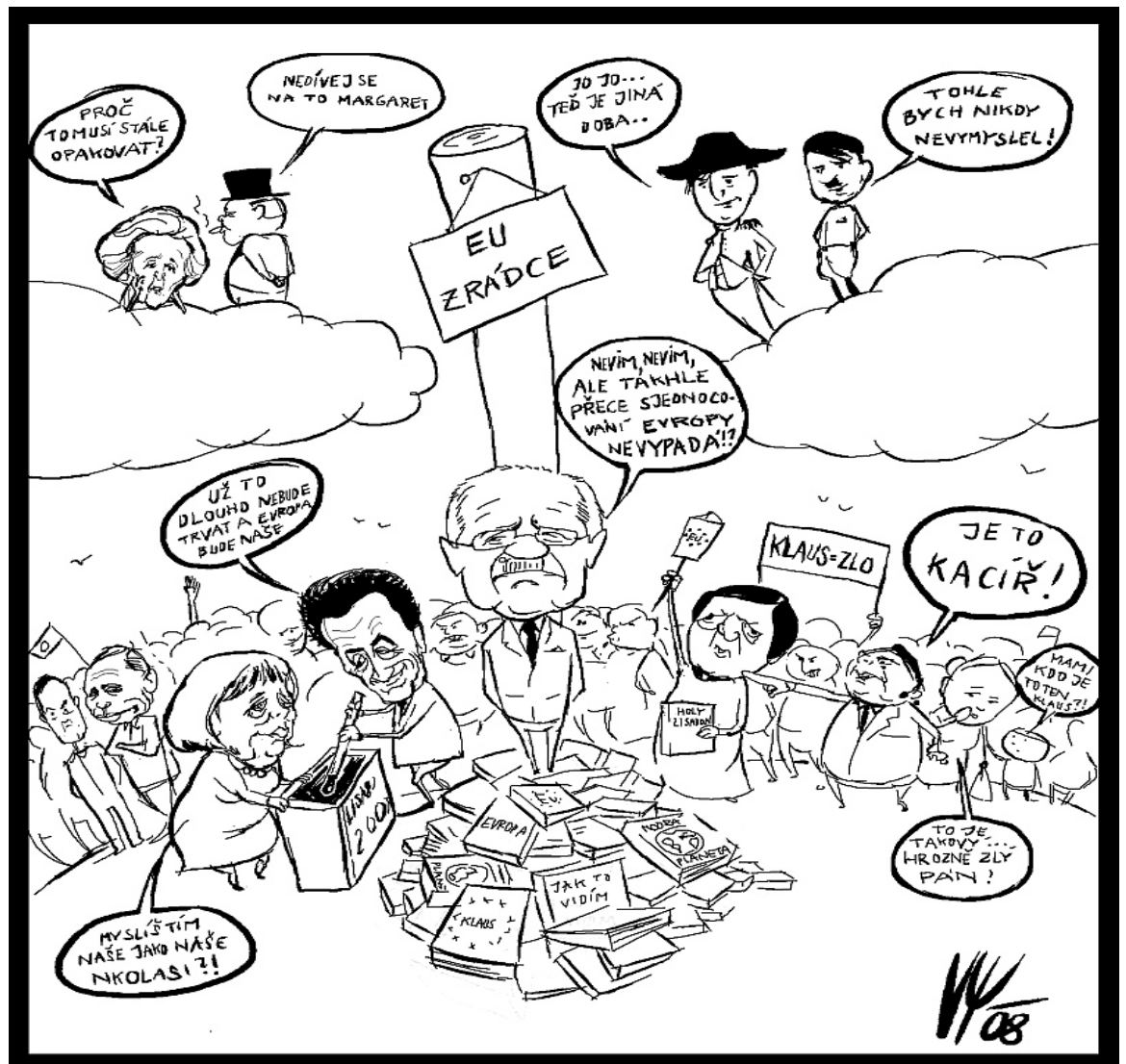
Otázky k opakování:

Jaký byl důvod a počátek integrace Evropy?

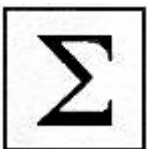
Jaký byl postup integrace EU?

Jak dnes vypadá stav integrace EU?

Co je to Lisabonská smlouva?



Zdroj: <http://www.euportal.cz/Articles/3795-podivejte-se-karikatura-vaclava-klause.aspx>



Shrnutí kapitoly

Fotografie jako dokument má své limitující faktory. Ve výuce si žáci mohou vyzkoušet experimentování s fotografiemi a naučit se s nimi pracovat jako se

zdrojem informací. Pokud budeme chtít využít ve výuce karikaturu, je nutné zaměřit její interpretaci a řídit její analýzu otázkami a úkoly. Využití plakátu ve výuce záleží na jeho typu a tematickém zaměření. Při využití plakátu je možné použít produktivní metodu.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Sestavte vhodný soubor vizuálních médií.
2. Uspořádejte je podle témat, která zobrazují.
3. Sestavte katalogy otázek, které budou vhodné pro řízení práce se souborem.



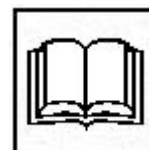
Otázka k zamyšlení:

Najděte dvě karikatury nebo dva plakáty, které by zobrazovaly stejnou skutečnost z různých pohledů. Pokuste se vytvořit otázky, které by žáky přivedly k pochopení způsobu, jak lze stejná fakta interpretovat protichůdně.



Citovaná a doporučená literatura:

- KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.
- LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. FF OU, Ostrava 2008.
- *Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*. Friedrich Verlag 2000.
- PANDEL, H. J. – SCHNEIDER, G.: *Medien im Geschichtsunterricht*. Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 1999.
- SAUER, M.: *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*. Festschrift Ulrich Mayer (hrsg. zus. mit BERNHARD, M. und HENKE – BOCKSCHATZ, G.), Schwalbach/Ts. 2006.
- STRADLING, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. MŠMT 2003.
- <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove.pdf>



4 Mediální výchova

V této kapitole se dozvíte:

- co je to mediální výchova,
- jak široký a strukturovaný vliv mají média na společnost a život každého jednotlivce,
- jaké produktivní a reproduktivní činnosti žáků lze uplatnit v souvislosti s mediálními tématy.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- charakterizovat pojmy mediální gramotnost a mediální výchova,
- objasnit rozdíly mezi jednotlivými typy médií,
- vysvětlit mechanismy působení mediální komunikace na společnost,
- popsat hlavní principy mediální výchovy jakožto průřezového tématu RVP ZV,
- rozvíjet reproduktivní a produktivní činnosti žáků.

Klíčová slova kapitoly: mediální výchova, mediální gramotnost, masová média, zpravodajství, stereotypy, regulace, autoregulace, zábava, politika, mediální manipulace.

Průvodce studiem

Před učiteli vyvstává nezbytnost implementace průřezových témat rámcového vzdělávacího programu do výuky, a jedním z průřezových témat, která prolínají vzdělávací obsah vzdělávací oblasti Člověk a společnost, je právě Mediální výchova. Zaměříme se v následující kapitole právě na témata a metody základů mediální výchovy. Většina společensky relevantních komunikačních aktivit probíhá prostřednictvím médií a některé sociální projevy jsou médii pozměňovány nebo nahrazovány. Žáci by měli být připraveni na vliv médií a posilovat svou „odolnost“ vůči mediální manipulaci.



V této kapitole se pokusíme stručně shrnout mediálně-edukační témata a představit vhodné didaktické metody pro zařazení mediální výchovy do výuky OV. Opírali jsme se zejména o velmi zdařilou publikaci J. Jiráka a M. Mičienky, která vychází z pojetí mediální výchovy v RVP ZV a obsahuje množství pracovních listů, jež si pro své výukové potřeby můžete upravit a aktualizovat.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.

Mediální výchova směřuje k rozvíjení **mediální gramotnosti**, což je podle J. Jiráka komplexní kompetence, která má žákům umožnit kritický odstup od médií a maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy a aktivního naplnění volného času.

Mediální gramotnost stojí na základech poznatků o fungování médií, o jejich společenské roli. Klíčové jsou dovednosti typu: schopnost určit typ sdělení, posouzení věrohodnosti, vyhodnocení deklarovaného i skrytého komunikačního záměru. Podstatná je rovněž znalost hlavních mediálních produktů, jejich uspořádání a pravidelnosti.

Průběh výuky v mediální výchově je založen na receptivních i produktivních činnostech. Produktivní činnosti bychom měli v souladu s principy kurikulární reformy v současnosti více akcentovat, abychom uplatnili *činnostní učení* (learning by doing, typické dosud spíše pro americké školství).

Mezi receptivní činnosti patří:

- kritické čtení, poslouchání a pozorování mediálních sdělení,
- interpretace vztahu mediálních sdělení a reality,
- pozorování stavby mediálních sdělení,
- vnímání autora mediálních sdělení,
- sledování vlivu médií,
- sledování fungování médií.

Mezi produktivní činnosti patří:

- příprava vlastních příspěvků,
- redigování příspěvků druhých,
- organizace práce ve školním médiu,
- reprezentace školního média před školní a mimoškolní veřejností.

E. Niklesová doporučuje uplatňovat při výuce mediální výchovy zejména tyto metody:

- metody zaměřené na komunikaci (rozhovor, diskuze apod.),
- metody zaměřené na zpracování daných informací (práce s texty, brainstorming, případové studie, skupinová práce, projekty aj.),
- metody zaměřené na zprostředkování informací (výklad, přednáška, referát apod.),
- výtvarně orientované metody (práce s fotografiemi a obrázky, psaní textů, koláže apod.),
- metody pomocí hry (hraní rolí, pantomima apod.).

V následujících podkapitolách naleznete témata, kterými bychom se dle autorů J. Jiráka a M. Mičienky měli v rámci školní mediální výchovy zabývat především.

4.1 Masová média

Běžná komunikace se vyznačuje výměnou sdělení. Typ komunikace, který je specifický pro masová média, se vyznačuje šířením sdělení. Některé typy médií, jako internet, mohou být prostředkem obou typů komunikace.

Typy masových médií:

- printová média,
- rozhlas, televize,
- kabelové a satelitní vysílání,
- internet,
- PC hry,
- informace a zábava prostřednictvím mobilních telefonů.

Z hlediska nutného intelektuálního úsilí je nejnáročnější využívání printových médií, která stojí na použití psaného slova. Zásadní dovedností, bez níž se čtenář neobejde, je kvalitní porozumění psanému textu. Nejsnazší je konzumace médií, které využívají kombinace obrazu a zvuku (například televize). Printová média se snaží svůj handicap vyrovnávat stále větší vizualizací (fotografie, koláže, grafy, ilustrace).

Kromě svého obsahu nás masová média ovlivňují také:

- strukturováním našeho života – příkladem může být jejich vliv na časový rozvrh dne a týdne (noviny vycházejí v určitou dobu, pořady se vysílají v určitou dobu),
- změnami v uspořádání prostoru, v němž se pohybujeme,
- ritualizací jejich používání (četba novin cestou do práce, na gauči).



Příklad:

Metody práce s tímto tématem:

Brainstorming – různé významy slova médium.

Diskuze o rozdílech mezi významy – pochopení významu slova médium = prostředek přenosu informace.

Výklad – masová média, jejich typy a specifika.

Domácí úkol – sepsat, která média během týdne žáci používají.

Práce v hodině – seřadit média od nejpoužívanějších po nejméně používané, vytvořit koláčový graf a grafy porovnat, vystavit.

Diskuze – za jakým účelem žáci média využívají a s jakými médii tráví volný čas.

4.2 Děti a televize

Zvláště malé děti jsou nekritickými konzumenty mediálních obsahů. Tento fakt může mít negativní vliv na rozvoj dítěte, a proto se rozvíjí již několik desetiletí debata o tom, co je a není vhodné, aby dítě skrze televizi vnímalo, jak z tohoto pohledu regulovat televizní vysílání a jaká je role rodičů nebo jiných blízkých dospělých v této regulaci.

Příklad:

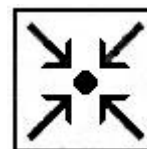
Metody práce s tímto tématem:

Brainstorming – negativní a pozitivní vliv televize, oblíbený televizní pořad.

Skupinová práce – četba vhodného odborného textu o vlivu sledování televize na děti, vytvoření názoru ve skupinách.

Skupinová diskuze – argumentace názorů skupin.

Diskuze – kde je umístěn televizor a o čem to svědčí; ovlivňuje televizní vysílání strukturu časového rozvrhu našeho dne?



4.3 Zpravodajství

Zásadním momentem pro práci se zpravodajstvím je fakt, že zpráva podléhá výběru (kterou vybrat, kdo se k ní má vyjádřit, kolik času věnovat, kterou informaci podat jako první, kterou jako poslední). Z tohoto důvodu se zvláště v komerčních médiích objevují většinou ty události, které přitahují pozornost co nejširšího publika. Výběr je zaměřen tak, aby zpravodajství mělo co největší sledovanost. V tomto případě je namístě používat pro takové zpravodajství označení *infotainment* (information + entertainment, informace + zábava).

Kvalitní zpravodajství musí splňovat tyto základní podmínky:

- mělo by přinášet relevantní aktuální informace,
- mělo by být objektivní (věcně správné, nestranné a vyvážené),
- zpráva by neměla obsahovat hodnotící prvky (názor redaktora),
- novináři musejí informace ověřovat nejméně ze dvou na sobě nezávislých zdrojů a tyto uvést.

Při výběru zpráv do zpravodajství postupují editoři podle jejich tzv. zpravodajské hodnoty, která se stanovuje podle těchto kritérií:

- význačnost (významné události nebo známé osobnosti),
- personalizace (zprávy o konkrétní osobě jsou poutavější než zprávy obecné),
- negativita (tragické a negativní zprávy atraktivnější než pozitivní),
- překvapení,
- blízkost (geografická, kulturní a sociální vzdálenost),

- průběžnost (hodnotnější ty informace, které mohou být sledovány delší dobu, u nichž se čeká rozuzlení),
- následky (něco, co bude mít dopad na větší počet lidí).



Příklad:

Metody práce s tímto tématem:

Rozpoznání zprávy od komentáře (názoru) – žáci obdrží kartičky s několika větami z novinových sdělení. Mají za úkol rozpoznat a označit hodnotící prvky.

Uvědomění si filtrování informací ve zpravodajství – žáci vybírají z několika zpráv tu, kterou by vybrali pro prezentaci v médiích jako hlavní zprávu – řídí se přitom zpravodajskými hodnotami.

Tvorba titulků k novinovým článkům (obsahová věcnost, poutavost, aktivní slovesa, srozumitelnost, jednotná grafika).

4.4 Stereotypy v médiích

Stereotypy se jednoduše definují jako ustálené, konvenční a většinou zjednodušené obrazy sociálních skupin. Stereotypy samy o sobě jsou nedílnou součástí našeho usuzování. Bez jejich aplikace bychom nebyli schopni orientace v lidské společnosti. Nemohli bychom pak mluvit o sociálních skupinách, ale pouze o jednotlivcích, o kterých známe nějaké konkrétní informace.

Stereotypní zobrazování nějaké sociální skupiny v médiích je pro tuto skupinu nebezpečné, zvláště pokud je to skupina menšinová. Problém stereotypů spočívá v tom, že jejich aplikace v médiích může vytvořit velice nepříznivé prostředí pro jednostranně a zkresleně popisovanou skupinu. Její členové jsou nálepkováni, a pokud je stereotyp negativní, což většinou bývá, jsou vytěšňováni na okraj společnosti.

Za zkreslující stereotypy můžeme považovat všechna tvrzení typu:

- politici jsou zkorumpovaní,
- učitelé jsou potrhlí,

policisté jsou omezení,
ženy neumějí řídit automobil,
Vietnamci jsou trhovci s nekvalitním zbožím.

Počátkem řešení problému je dodržování těchto několika pravidel, které popisují, jak by měli tvůrci zpráv správně informovat o příslušnících menšin.

- Vyhýbej se zpodobněním, která navozují stereotypní vnímání menšiny.
- Nepoužívej výrazy, které jsou obvykle vnímány jako negativní.
- Zobrazuj příslušníka menšiny jako jednotlivce, ne jako člena skupiny, u které se předpokládají společné znaky.
- Nezevšeobecňuj, nepřenášej chyby jednotlivců na skupiny.
- Skupinovou příslušnost osob uváděj jen v případě, že to má význam pro pochopení zprávy.
- Dodržuj presumpci nevin.
- Nezobrazuj příslušníky menšin pouze v určitých situacích, snaž se zachytit všechno, co dělají.

Žáci by se měli naučit zkreslující stereotypy v médiích odhalit a uvědomit si jejich vliv na vlastní úsudek.

Příklad:

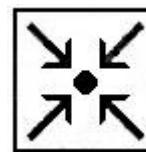
Metody práce s tímto tématem:

Brainstorming – žáci píší na tabuli názvy různých sociálních skupin.

Práce ve skupinách – sociálním skupinám z tabule přisoudí tři typické vlastnosti.

Skupinová diskuze na tyto témata:

- ✓ V čem se shodují a v čem liší vaše názory na typické vlastnosti sociálních skupin?
- ✓ Proč jsou podle vás názory rozdílné?
- ✓ Máte osobní zkušenost se skupinami, o kterých jste se vyjadřovali? Jakou?



- ✓ Do jaké míry jsou vaše představy o skupinách dány zkušeností, co jste převzali od okolí a v čem vás ovlivnila média?
- ✓ Jak média informují o uvedených skupinách?

Objasnit problém sociálního vyloučení a nerovných šancí stigmatizovaných skupin.

Pokračování diskuze o etických pravidlech informování o příslušnících menšin.

4.5 Regulace a autoregulace v médiích

Mediální obsahy je nutné z různých důvodů regulovat. Tato regulace se rozděluje na:

- **vnitřní**, tzv. samoregulace, autoregulace
 - ✓ tvůrci zpráv dodržují jakási nepsaná pravidla redakční kultury, která má ovšem každá redakce nastavena jinak,
 - ✓ existují etické kodexy, což jsou dobrovolná pravidla správného chování. V ČR existuje např. *Etický kodex reklamy a Rada pro reklamu*. Profesionálně etický kodex novinářů přijal Syndikát novinářů ČR;
- **vnější**, kterou představuje soubor právních norem, tzv. mediální legislativa, omezující šíření obsahů s možným škodlivým vlivem.

Regulace médií je silnější u rozhlasového a televizního vysílání než u tištěných médií. Pro tato elektronická média je vytvořena *Rada ČR pro rozhlasové a televizní vysílání*, která dohlíží na dodržování legislativy.

Při porušování mediální legislativy může RRTV provozovatelům médií udělit citelné sankce až po odebrání licence. Členy RRTV volí Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR. Veřejnoprávní média (ČTV a ČRo) mají navíc povinnosti dané ze zákona.

Média z vnějšku ovlivňují rovněž **odborná mediální kritika** a **občanské aktivity**.

Pro dobré fungování médií je důležité, aby občané měli základní povědomí o regulaci a autoregulaci médií a věděli, kam se obrátit se stížnostmi.

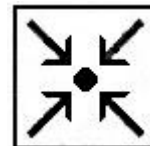
Příklad:

Metody práce s tímto tématem:

Seznámíme žáky s etickým kodexem novináře, následná diskuze.

Práce ve skupinkách – „redaktorova volba“, jak by rozhodli o uveřejnění kontroverzních zpráv.

Hra rolí – rozhodování o závadnosti a nezávadnosti reklamy (např.: tvůrci reklamy vs. její kritici).



4.6 Média a zábava

Média sloužící k zábavě mohou být různá. V podstatě veškerá mediální produkce může být zdrojem pobavení, být „zábavná“. Kapitola se ovšem bude týkat mediálních produktů, které jsou k zábavě přímo určeny. V první řadě to jsou televizní pořady, počítačové hry, časopisy, internet (Facebook, Skype, Twitter, ICQ, chat, internetová seznamka...). Účelem je naučit se rozpoznat typy zábavy, kterou média nabízejí, cíle, které tím sledují, a rozeznat rizika.

V posledním desetiletí je asi nejoblíbenějším druhem televizní zábavy reality show, která má tyto znaky:

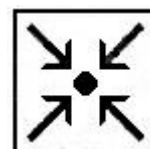
- vystupují v ní neherci,
- je produkována tak, aby byla co nejzábavnější,
- jedná se v podstatě o soutěž,
- je inscenovaná,
- je vypjatá,
- vstupuje do intimní sféry účinkujících,
- vtahuje diváky do děje, například hlasováním.

Příklad:

Metody práce s tímto tématem:

Domácí práce – žáci seřazují různé typy zábavy a způsoby trávení volného času (např. počítačové hry, posezení s přáteli, sledování TV, surfování po internetu, četba) podle oblíbenosti a průměrné doby jimi strávené za týden.

Diskuze – o informacích shromážděných během domácí práce.



Diskuze – o odlišnostech internetové a běžné komunikace a o nevýhodách a nebezpečích chatu. Je možno využít konkrétní ukázky chatové komunikace (pracovní list).

Diskuze – o obsahu časopisů pro teenagery (Bravo Girl apod.).

4.7 Média a politika

Média mohou být efektivním a účinným nástrojem manipulace s veřejným míněním. Jsou proto v centru zájmů všech činitelů, kteří s veřejným míněním aktivně pracují. V této podkapitole nás bude zajímat funkce médií z hlediska politiky. Pro ovlivnění veřejného mínění se politikové mohou uchýlit k mediální manipulaci. Jedná se například o řízené úniky tajných či skandálních informací do médií nebo o cílené poskytování informací v konkrétní vhodnou dobu apod.

Druhý způsob, jak jsou média a politika provázány, je skutečnost, že se politici přizpůsobují naopak médiím, například trénují mediální komunikaci.

V každém případě média určují, které otázky jsou hodny pozornosti, a které nikoli. Je praxí ověřenou pravdou, že politik, o kterém se nepíše a nemluví v médiích, jako by neexistoval.

Specifickým způsobem mediální komunikace je politická propaganda. Je to účelově zaměřený masivní proud informací, které mají jakýmkoliv způsobem ospravedlnit a zdůvodnit postoje, přesvědčení nebo činy nějaké politické skupiny.



Příklad:

Metody práce s tímto tématem:

Diskuze – co obsahuje politická reklama (je vhodné srovnat různé předvolební billboardy).

Diskuze – zda jsou informace o politických kandidátech v politické reklamě pro voliče důležité.

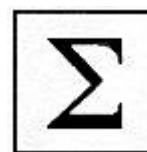
Kritéria pro analýzu:

- hlavní myšlenka,

- jaké ověřitelné informace reklama obsahuje,
- co reklama tvrdí,
- jak je kandidát vykreslen,
- jak je vykreslena strana,
- jaké vlastnosti jsou s kandidátem spojovány,
- jaké profesní schopnosti a kompetence jsou s ním spojovány,
- do jakých činností je kandidát zapojen,
- stranická symbolika barev,
- hesla.

Shrnutí kapitoly

Typ komunikace, který je specifický pro masová média, se vyznačuje šířením sdělení. Masová média a zejména televize silně působí na děti, které jsou nekritickými konzumenty mediálních obsahů. Již delší dobu se proto rozvíjí debata o nutnosti ochrany dětí před těmito vlivy. Zásadním momentem výuky mediální výchovy při práci se zpravodajstvím je skutečnost, že zpráva podléhá výběru podle její tzv. zpravodajské hodnoty. Významným faktem je, že masová média jsou v centru zájmu všech činitelů, kteří potřebují ovlivňovat veřejné mínění. Mohou být totiž účinným nástrojem, kterým se dá veřejné mínění manipulovat. Mediální obsahy je nutné i z výše zmíněných důvodů regulovat.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Charakterizujte typy masových médií.
2. Objasněte, jakým způsobem fungují v médiích stereotypy.
3. Vysvětlete pojem zpravodajská hodnota.
4. Čím se vyznačuje tzv. reality show?
5. Jaké pravomoci má RRTV vůči porušovatelům mediální legislativy?



Úkoly k textu

Vytvořte pro žáky aktivitu, kdy společně vymyslí program, název, heslo a libreto mediální kampaně hypotetické politické strany.





Citovaná a doporučená literatura

- BÍNA, D.: *Výchova k mediální gramotnosti*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice 2005.
- FRANK, T. – JIRÁSKOVÁ, V.: *K mediální výchově. Mediální výchova a komunikační strategie v teorii a praxi*. SPHV, Praha 2008.
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B.: *Média a společnost*. Portál, Praha 2003.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, M.: *Základy mediální výchovy*. Portál, Praha 2007.
- NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice 2007.
- <http://cemes.fsv.cuni.cz/>
- <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1.html>
- <http://www.juniormedia.cz/vychova.html>
- www.mediatvorive.cz
- www.rozumetmediim.cz

5 Mentální mapy a další formy prezentace výsledků výuky

V této kapitole se dozvíte:

- jak je možno využít pro prezentaci výsledků výuky sešit, portfolio, domácí úkol, referát, PowerPointovou prezentaci, koláž a mentální mapu,
- že každá z těchto forem má své přednosti a je s nimi třeba specificky pracovat,
- jak pracovat s mentálními mapami.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit, jak se různé druhy forem prezentace výuky od sebe liší,
- objasnit, které formy se hodí pro konkrétní situace,
- správně zadat referát či PowerPointovou prezentaci,
- vytvořit a použít mentální mapu.

Klíčová slova kapitoly: prezentace výsledků výuky, sešit, portfolio, domácí úkol, referát, PowerPointová prezentace, mentální mapa.

Průvodce studiem

Výsledky výuky je potřeba vhodným způsobem zachytit. Každá forma zachycení má své přednosti, ale i nedostatky. Některá se hodí lépe k upevnění učiva, některá k rozvoji tvořivosti nebo rozvíjení dovedností v práci s informacemi. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



5.1 Sešit

Zachycení výsledků výuky zápisem do sešitu má pozitivní vliv na ukotvení vědomostí a slouží většinou jako základní podklad pro opakování učiva i pro přípravu na zkoušení a testování. Umění vytvořit smysluplný a srozumitelný zápis předpokládá široké spektrum dovedností. Jedná se mezi jinými

o schopnost rozeznat podstatnou informaci od podružné, pochopit a zaznamenat vazby mezi jevy, členit zápisky graficky, užívat symboly, zkratky, schémata, vytvářet přehledy, slovníčky odborných termínů, mentální mapy, nákresy, grafy, tabulky, kartogramy. Pokud si žák dokáže takovýmto způsobem studijní text zaznamenat a zpracovat, usnadní mu to podstatně studium – získá klíčové kompetence RVP ZV – kompetence k učení. Učitel by měl pro tvorbu zápisu do sešitu poskytnout přiměřený čas a upozorňovat na důležitá fakta, aby se je žáci postupně naučili rozeznat. V nižších ročnících základní školy zápis strukturuje převážně učitel.

5.2 Portfolio

Žákovské portfolio má ve školní výuce různorodé uplatnění. Představuje variabilní způsob prezentace výsledků výuky, který na některých školách postupně nahrazuje klasickou formu zápisu učiva v sešitu. Portfolio umožňuje vkládání aktualit, výstřižků z novin, vytištěných prezentací a nejrůznějších materiálů. Na rozdíl od klasického sešitu mohou žáci své poznámky třídit a řadit dle potřeby, vložit ke staršímu zápisu aktuálnější text či fotodokumentaci apod. Pro občanskou výchovu je portfolio velmi vhodné. Někdy je ovšem nutno obhájit a vysvětlit upuštění od vedení klasických sešitů před vedením školy.

5.3 Domácí úkol

Každý domácí úkol by měl být přiměřený schopnostem a měla by být zaručena jeho realizovatelnost. Je nutné přihlížet k přiměřenému časovému zatížení žáka. Domácí úkoly mají sloužit k upevnování, procvičování a prohlubování vědomostí nebo k motivaci pro práci v dalších hodinách. Z těchto důvodů je nutné je zadávat promyšleně. Není žádoucí ukládat domácí úkoly pravidelně jaksi „ze zvyku“ nebo jako dopracování toho, co se v hodině nestihlo. Je nutné domácí úkoly diferencovat s ohledem na individualitu a studijní předpoklady žáků. Úkoly by měly být kreativní, různorodé, vzbuzující zájem o probíranou látku. V občanské výchově převládají domácí úkoly ústní (k zamyšlení, sledování aktualit z médií apod.). Písemné úkoly představují zejména sestavení

grafů, tabulek, sestavování křížovek, zaznamenávání údajů do slepé mapky (tematika regionů), pořizování nákresů.

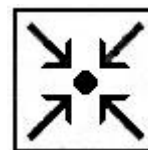
Příklad:

Zadání domácího úkolu.

8. ročník ZŠ, OV, téma: smyslové vnímání, vjemy.

Během následujícího měsíce vyfotografujte zajímavá oblaka, okomentujte, co vám připomínají, případně napište o jejich tvaru krátký příběh. Práci zašlete na e-mailovou adresu učitele.

Následně je možno věnovat část hodiny promítání fotografií a diskuzi o smyslových vjemech a jejich zpracování mozkiem.



5.4 Referát

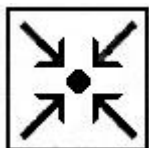
Nejčastější příčinou neúspěšného použití referátu ve výuce je jeho nevhodné zadání a nedostatečné vysvětlení toho, co přesně se po žákovi chce. Kvalitní zadání referátu je takové, které žáka přiměje k vyhledávání informací na více místech, k jejich vyhodnocení a spojení do smysluplného celku. Vzhledem k tomu, že v současné době je převládajícím zdrojem informací internet, je žádoucí, aby se učitel seznámil s dostupností potřebných informací a stavem jejich zpracování na tomto médiu, a pak zvolil nějakou formu zadání, která by žáka přiměla k práci. Je třeba vyvarovat se častých nešvarů, jež tvorbu referátů provázejí – např. opisování textu z literatury nebo dokonce přejímání hotových referátů z internetu. Pokud nabídneme žákům možnosti konzultací mimo vyučovací hodinu, zvýšíme pravděpodobnost, že naše i jejich práce bude mít uspokojivý výsledek.

Při přednesu referátu je vhodné žáky vést k tomu, aby udržovali pozornost posluchačů řečí těla, očním kontaktem a zdůrazňovali důležitá fakta. Kvalitně zvládnutý přednes je například prezentace vlastními slovy s případným čtením některých pasáží. Nevhodné je nudné, monotónní čtení referátu.

Některé další zásady:

- účelem není vyčerpávající informace, nýbrž výběr nejdůležitějších faktů,

- žádoucí je využití několika informačních zdrojů, které je vždy nutno uvést,
- délka by neměla přesáhnout 15 minut,
- úvodní motivace posluchačů,
- závěrečné shrnutí a poskytnutí prostoru pro dotazy a diskuzi,
- objasnění odborných a cizích pojmů,
- schémata a hlavní fakta na tabuli (mentální mapy),
- využití obrazového materiálu, map.

**Příklad:**

Zadání referátu.

9. ročník, OV, téma: meziválečná kultura a každodenní život v ČSR.

Zpracujte program poznávacího a zábavního zájezdu do Prahy roku 1928.

Náplň zájezdu může být vše, čím se tehdejší běžní lidé bavili a co je zajímavé.

Pamatujte, že musíte účastníky zájezdu získat atraktivním programem a musíte je přesvědčit, aby si lístky koupili.

5.5 PowerPointová prezentace

Je jiná technická forma referátu a pro její přednes platí stejné zásady jako pro referát klasický. Je ovšem třeba dbát, aby si žáci osvojili několik dalších pravidel. Tato pravidla vyplývají jednak z podstaty PowerPointové prezentace, jednak se týkají všeobecně pravidel použití obrazových materiálů.

Zásadní nešvar, který není rozšířený pouze mezi žáky, ale lze se s ním setkat i na mnohých školeních, přednáškách a seminářích, je situace, kdy prezentující používá PowerPoint jako promítačku textu svého vystoupení. Žáci by si měli uvědomit, že prezentace má sloužit k zachycení hlavních bodů vystoupení a jako ilustrace toho, co bylo řečeno. Je možné v ní použít za tímto účelem obrazový materiál, audio i video materiál, ale není žádoucí použít obsáhlý text, který je pomocí prezentace pouze čten.

Při tvorbě prezentace je dobré dodržovat zásadu, že by se nemělo používat písmo menší než 30 bodů, font by měl být dobře čitelný a animace by neměla být na úkor přehlednosti a srozumitelnosti.

Využití PowerPointu jako prezentace výsledků výuky je výhodné rovněž z důvodu rozvoje informačních kompetencí a dovednosti formulovat hlavní myšlenky do výstižných hesel.

5.6 Koláž

Koláž je většinou mezi žáky oblíbená forma zachycení výsledků jejich projektů nebo stavu znalostí o daném tématu. Koláž umožňuje si s fakty pohrát a esteticky je ztvárnit. Při tvorbě koláže používejte symboly, obrázky, rozličné texty, žáky zhotovené fotografie. Koláž může mít také podobu comicsu, karikatury, plakátu.

5.7 Mentální mapa

Mentální mapa (též: kognitivní mapa, myšlenková mapa, pojmová mapa, mind map) představuje grafické ztvárnění systému pojmů a vztahů mezi nimi. Mentálním mapováním nazýváme postupy vizuálně znázorňující proces myšlení.

T. Buzan vymezil pozitiva mentálního mapování a zásady pro vytváření mentálních map. Hlavním přínosem mentálního mapování je:

- upevňování a systemizace znalostí,
- dlouhodobější zapamatování si učiva,
- přechod znalostí z krátkodobé do dlouhodobé paměti,
- rozšíření schopnosti dávat nové informace do vztahu s předchozími znalostmi.

Mentální mapování je možno provádět jako samostatnou práci nebo jako společné dílo, když mapu tvoří společně učitel a žáci.

Mentální mapa může sloužit jako (dle M. Hubatky):

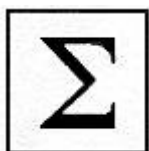
- podklad k zápisům do sešitu – poznámky žáků (záznam diskuze, výkladu),

- výstup brainstormingu – zaznamenání a následné využití, např. při diskuzi,
- metoda pro porozumění textu – v mapě zaznamená žák, o čem text byl = pochopení obsahu,
- výstup pro referát, prezentaci, vyprávění – osnova, podle které běží žákova prezentace,
- plán projektu, činnosti, úkolu, hodiny – tvorba a následná realizace plánu.

5.8 Jak vytvořit mentální mapu

Doprostřed papíru umístíte centrální pojem. Následně budete vytvářet hlavní a vedlejší úrovně větví. Na každé jedné lince by mělo být pouze jedno klíčové slovo. Používejte symboly, geometrické tvary, šipky, barvy a další prostředky pro vyjádření vztahů. Kreslete raději zakřivené než rovné větve. Je vhodné používat co největší formát papíru nebo menší formáty a části mentální mapy spojovat. Části mentální mapy se mohou dále podle potřeby větvit s tím, jak určujete nové souvislosti.

V současnosti je k dispozici software pro tvorbu elektronických mentálních map (např. aplikace FreeMind, MindManager). Nevýhodou tvorby myšlenkové mapy na PC je především to, že je pomalejší než ruční kresba, naopak předností jsou širší možnosti elektronického média (relativně nekonečná plocha, možnost sbalit a rozbalit jednotlivé větve dle zaměření na jejich detailní část apod.). Společnou mentální mapu ve třídě lze vytvořit s využitím interaktivní tabule.



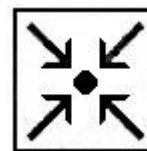
Shrnutí kapitoly

Sešit, portfolio, domácí úkol, referát, PowerPointová prezentace, koláž a mentální mapa jsou nejčastější formy prezentace výsledků výuky. Každá z těchto forem má své přednosti a je s nimi nutno specificky pracovat. Při zadávání domácích úkolů, referátů a prezentací je třeba dbát na to, aby byly přiměřeně náročné, přispívaly k rozvoji klíčových kompetencí a aby žáky dokázala práce nad nimi zaujmout. Mentální mapa, která je grafickým

ztvárněním systému pojmů a vztahů mezi nimi, s sebou přináší pozitivní potenciál využití v mnoha didaktických situacích. Velmi výhodná je pro řadu žáků jako prostředek zachycení výsledků výuky, který sleduje jejich myšlenkové pochody a asociace při procesu osvojování učiva.

Příklad:

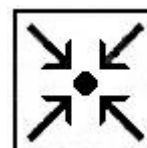
Jako důkaz toho, že kvalitní zvládnutí prezentace výsledků výuky ze strany žáků podstatně napomáhá osvojení si a upevnění učiva, může sloužit tato praxí ověřená skutečnost. Mnoho žáků a studentů, kteří si někdy vytvořili dobře promyšlený a logicky strukturovaný „tahák“, zjistilo, že ho již při testu nemuseli použít. Zvládli totiž učivo tím, jak jej pro potřebu miniaturizace zpracovávali a snažili se dosáhnout maximální, ale logické heslovitosti.

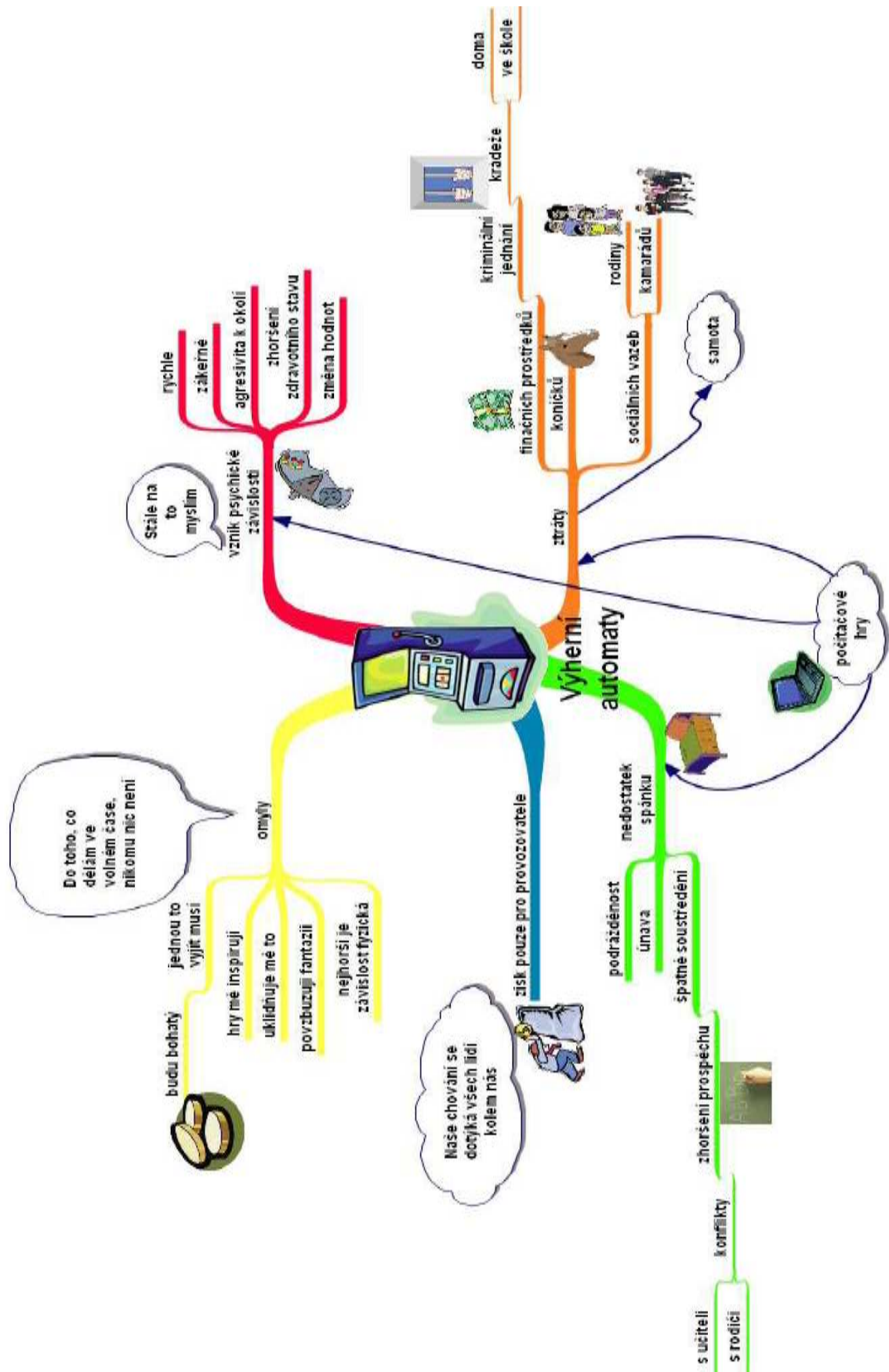
**Úkoly k textu**

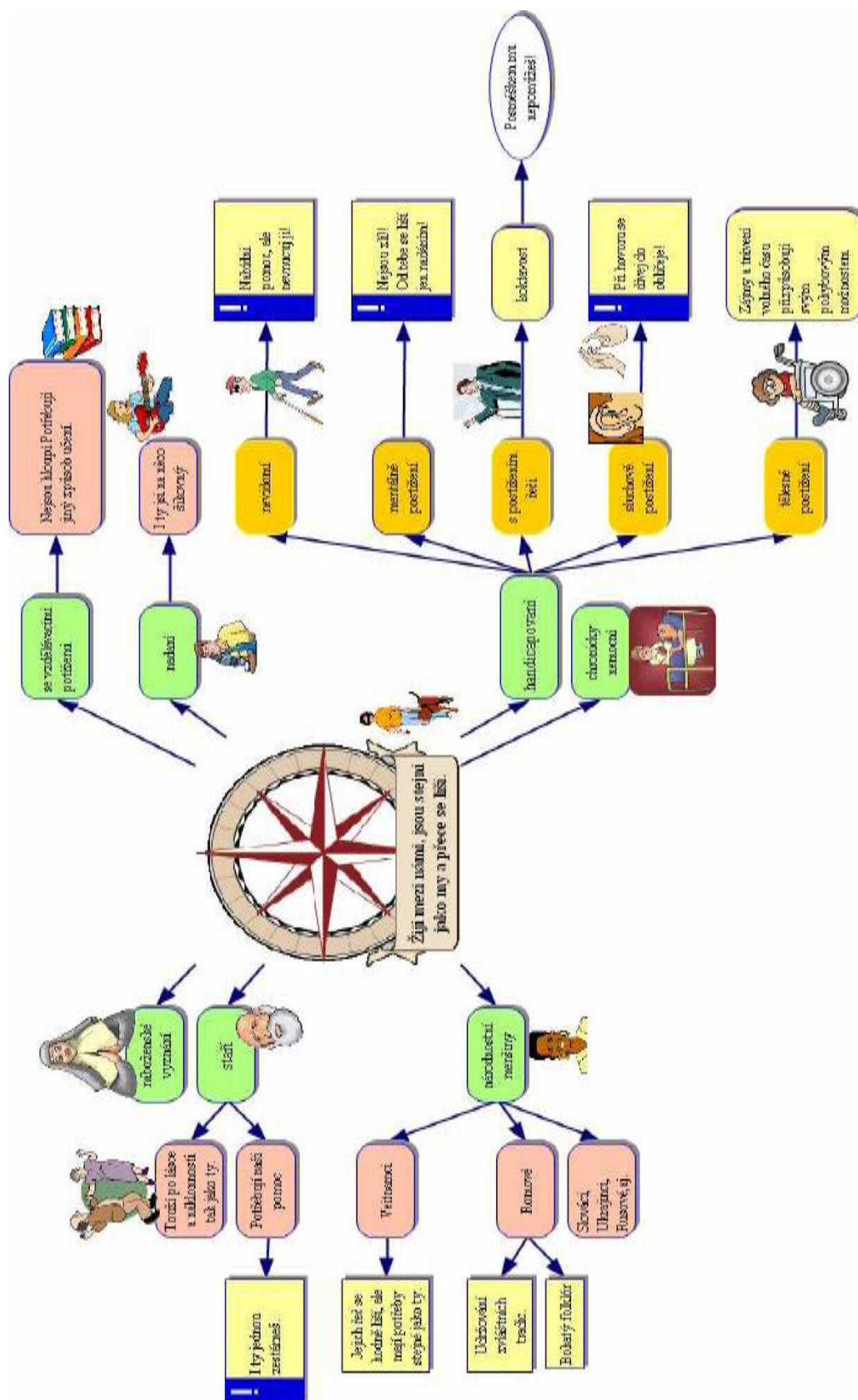
1. Zadejte referát či PowerPointovou prezentaci tak, aby byl úkol přiměřený a motivoval žáky k tvůrčímu zpracování informací.
2. Vyberte si vhodné téma a sestavte mentální mapu, vypracujte postup, jak byste ji realizovali se žáky (témata, brainstorming, řízená diskuze, otázky).

**Příklad:**

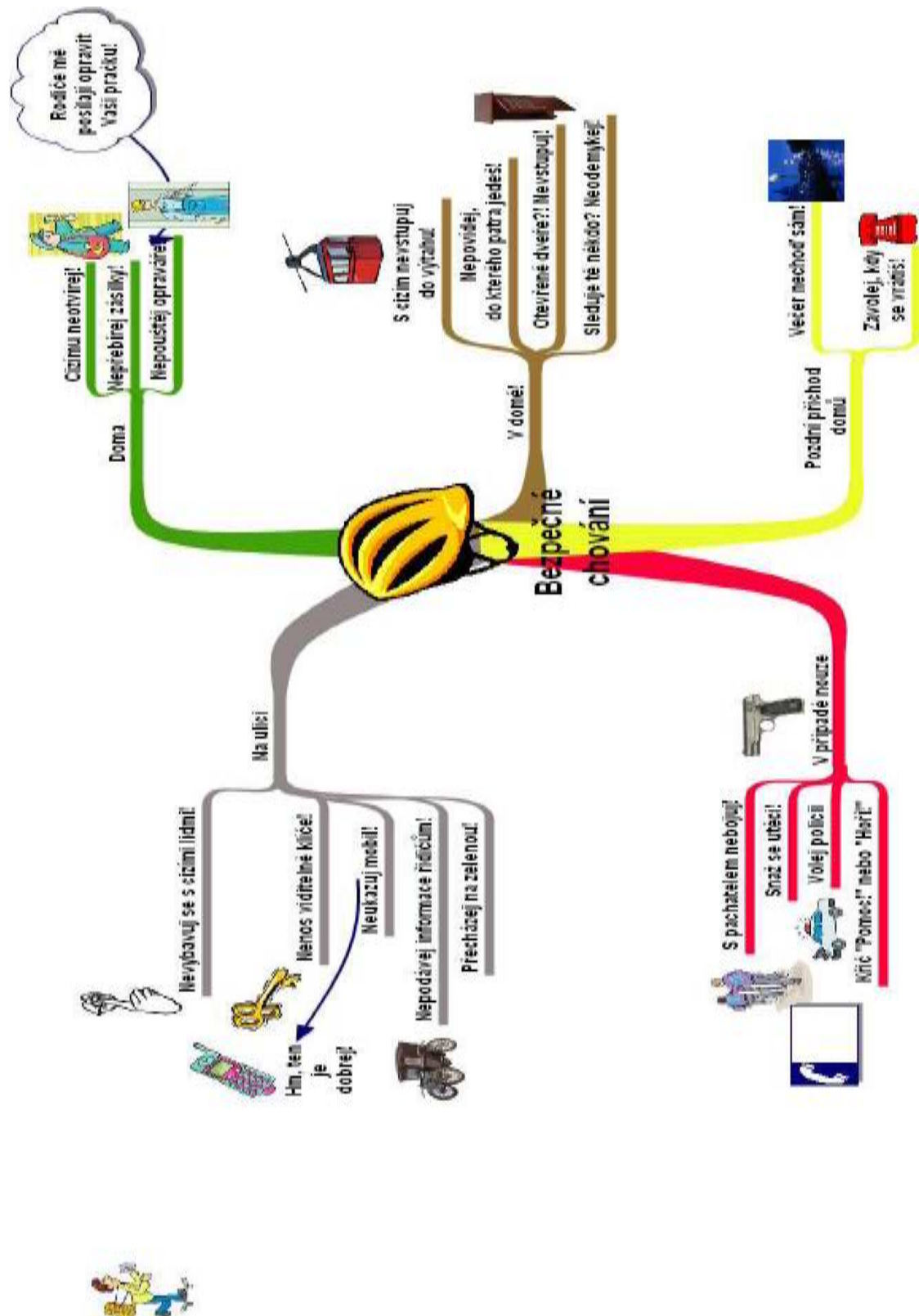
Uvádíme zde tři ukázkové mentální mapy vztahující se k učivu občanské výchovy:







Zdroj: www.ujak.cz/projekt/ptm/data/Tridnicke_hodiny.pdf

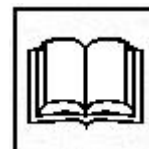


Kontrolní otázky a úkoly:

1. Co je to portfolio a jaké je jeho použití?
2. Co je to mentální mapa a jak můžeme mentální mapy ve výuce využít?
3. V čem se od sebe liší jednotlivé druhy prezentace výsledků výuky?
4. Objasněte, které formy prezentace se nejlépe hodí pro různé konkrétní situace.

**Citovaná a doporučená literatura:**

- BUZAN, T.: *Mentální mapování*. Portál, Praha 2007.
- ČERNOUŠEK, M.: Kouzlo mentálních map. *Psychologie dnes*, 8, 2002, č. 11.
- KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.
- LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostravská univerzita, Ostrava 2008.
- *Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*. Friedrich Verlag 2000.
- HUBATKA, M.: *Mind Maps – myšlenkové a mentální mapy – III. část – myšlenková mapa jako didaktická metoda ve výuce*.
<http://www.nadanedite.cz/view.php?cisloclanku=2008030009>
- www.mindmaps.cz
- http://toncar.cz/Clanky/myslenkove_mapy1.html
- http://www.ujak.cz/projekt/ptm/data/Tridnicke_hodiny.pdf



6 Zkoušení a hodnocení žáků

V této kapitole se dozvíte:

- jaké jsou funkce hodnocení žáků,
- které zásady bychom při hodnocení měli dodržovat
- které formy a metody zkoušení můžeme ve výuce občanské výchovy využívat,
- jaké jsou současné trendy v pedagogickém hodnocení.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- hodnotit žáky objektivně a komplexně,
- dodržovat etiku pedagogického hodnocení,
- používat moderní formy a metody hodnocení.

Klíčová slova kapitoly: evaluace, hodnocení žáka, funkce hodnocení, zásady hodnocení, metody a formy zkoušení, klasifikace, portfolio, open-book exam, autentické hodnocení, vrstevnické hodnocení.

Průvodce studiem

Vyučovací proces je obvykle završen hodnocením a klasifikací. Vedle tradičních způsobů zkoušení a hodnocení se prosazují nové trendy v evaluaci výsledků výuky, které bychom Vám chtěli v této kapitole přiblížit. Dobrá orientace v této problematice Vám jistě napomůže při tvorbě školního vzdělávacího programu, neboť formy a metody hodnocení jsou jeho nezbytnou součástí. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



6.1 Funkce hodnocení žáků

Kontrola vyučovacího procesu je nedílnou součástí pedagogické práce. Probíhá na základě dvou navzájem propojených činností – *prověřování*,

zkoušení žáků (zjišťování stupně dosažení výchovně vzdělávacích cílů) a hodnocení (evaluace), tedy posouzení výstupů vyučovacího procesu, kdy porovnáváme výsledky činnosti žáka zjištěné zkoušením se stanovenými požadavky.

Můžeme rozlišovat formální hodnocení žáků (žáci vědí, že jsou hodnoceni) a neformální hodnocení. Základní **funkce** pedagogického hodnocení jsou (upraveno dle I. Turka):

- **poznávací (diagnostická)** – poznávání osobnosti žáka,
- **kontrolní (zpětnovazební)** – zda žák porozuměl, postupuje správně, učivo je osvojeno, měla by být hlavní,
- **regulativní a verifikační funkce** – upravujeme výchovně vzdělávací proces podle toho, které metody se osvědčily,
- **motivační,**
- **výchovná** – vytváření reálného sebehodnocení žáků, rozvíjení vůle, odpovědnosti,
- **selektivní** – např. rozdělení do tříd, skupin,
- **informační** – pro rodiče, instituce,
- **prognostická.**

6.2 Zásady hodnocení žáků

Každý učitel by měl dodržovat základní **zásady** hodnocení žáků:

- hodnotíme objektivně, systematicky a průběžně,
- snažíme se o komplexní hodnocení (hodnotíme všechny stránky rozvoje osobnosti žáka – kognitivní, afektivní a psychomotorické, tedy vědomosti, schopnosti, dovednosti a postoje),
- nehodnotíme pouze výsledek učení, ale také vlastní proces učení,
- přistupujeme k hodnocení diferencovaně (podle individuálních předpokladů žáka, různé dovednosti: pochopení, zvládnutí, argumentace),
- využíváme různé nástroje nejen pro zjišťování a hodnocení vědomostí, ale také postojů (dotazníky, postojové škály),
- žáci nejsou pasivními objekty, měli by znát kritéria hodnocení a rozvíjet sebereflexi a sebehodnocení.

- snažíme se o otevřenost (sdělení termínu, obsahu, výsledků – individuálně),
- hodnotíme co nejdříve po zkoušení,
- hodnocení známkou doplňujeme ústním hodnocením,
- vytváříme přátelskou atmosféru při zkoušení a hodnocení,
- dodržujeme etiku hodnocení (pedagogický takt, nesnižovat žáka, spíš směřovat k rozvoji a orientovat tak hodnocení pozitivně s projevem důvěry v možnosti žáka).

6.3 Moderní formy a metody zkoušení a hodnocení žáků

Zkoušení žáků můžeme klasifikovat podle několika kritérií (Vališová, A., Kasíková, H.):

- podle typu činnosti hovoříme o ústním, písemném a praktickém zkoušení,
- podle počtu současně zkoušených žáků dělíme zkoušení na individuální, skupinové (3–5 žáků) a frontální (hromadné),
- podle časového zařazení a funkce rozlišujeme zkoušení přijímací, průběžné, souhrnné, závěrečné (maturitní zkouška) a opravné.

Učitel by se měl snažit používat ve své praxi široké spektrum forem a metod zkoušení a hodnocení a neomezovat se pouze na nejběžnější z nich – *ústní zkoušení, didaktické testy a různé typy písemných prací* (referáty, domácí úkoly ad Ústní zkoušení: má sice svá nesporná pozitiva (umožňuje rozvíjet jazykový projev žáka a jeho komunikativní dovednosti, klást problémové otázky apod.), přesto však nemusí vyhovovat všem žákům (někteří žáci trpí trémou a upřednostňují např. písemné testy a seminární práce).

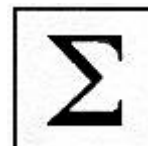
I. Turek doporučuje zařadit mezi způsoby hodnocení také méně tradiční metody:

- **Žákovské projekty.** Projektové vyučování patří v současnosti k nejprosažovanějším aktivizačním výukovým metodám. Je jednou z forem realizace průřezových témat RVP. Hodnotíme především přístup žáků k práci na projektu (zdařilost samotného výstupu projektu je v hodnocení až na druhém místě).
- Zavedení tzv. **žakovského portfolia**, do něhož si žák dlouhodobě ukládá všechny své práce (didaktické testy, projekty, referáty, prezentace v programu PowerPoint, sebehodnocení žáka, poznámky rodičů apod.). Portfolio umožňuje jak učiteli, tak žákovi a jeho rodičům sledovat pokroky v učení. Dává příležitost žákům s různými učitelskými styly, aby se plně uplatnili. Podstatou je, že jsou do něj zařazeny pouze ty výstupy, které si zvolí samotný žák, portfolio je tedy zaměřeno pozitivně – na žákovy úspěchy. Tato forma rozvíjí žákovu schopnost sebereprezentace, sebereflexe a sebehodnocení.
- Zkoušení, při němž mohou žáci používat jakoukoliv literaturu a prostředky (**open-book exam**). Takové zkoušení je zaměřené na vyšší poznávací procesy (analytické, kritické a tvořivé myšlení, schopnost řešit problémy, schopnost získávat a využívat informace).
- Autentické učení a **autentické hodnocení** žáků (související se životem, praxí). Při autentickém hodnocení nepostačuje, aby žáci pouze reprodukovali učivo, ale musí vyhledávat informace, interpretovat je, analyzovat, produkovat, tvořit, zkoumat, řešit problémy související s učivem.
- **Žáci sami sestavují úlohy**, kterými by zkoušeli své spolužáky. Ocitají se v roli učitele. Efektivní způsob zkoušení a hodnocení žáků, umožňující diagnostikovat, na jakých úrovních si žáci učivo osvojili. Stejně tak lze zapojit žáky jako partnery do procesu hodnocení. Žáci si mohou sami hodnotit didaktické testy podle předem určených kritérií, na jejich tvorbě se mohou spolupodílet.
- Sebehodnocení žáků a jejich hodnocení ostatními žáky (**vrstevnické hodnocení**). Esej, ústní odpověď nebo referát hodnotí žák nejprve sám, pak ho hodnotí spolužáci a nakonec učitel, který provede srovnání jednotlivých hodnocení.

- **Žákovská evaluace** kvality práce učitele prostřednictvím anonymních dotazníků. Slouží učitelům k získání zpětnovazebních informací. Např. *Kterým částem učiva dnešní vyučovací hodiny jste nerozuměl? Co se Vám na dnešní vyučovací hodině nelíbilo, co doporučujete změnit?* Případně je možné hodnotit hodinu prostřednictvím škály možností.

Shrnutí kapitoly

Zkoušení a hodnocení slouží ke kontrole výsledků vyučovacího procesu. Při jejich realizaci bychom měli dodržovat určité zásady (objektivita, komplexnost, individuální přístup, otevřenost, pedagogický takt). V souladu s rámcovými a školními vzdělávacími programy je žádoucí používat širokou škálu metod a forem zkoušení a hodnocení (portfolio, projekty, open-book exam, autentické hodnocení, vrstevnické hodnocení, žákovská evaluace).



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Objasněte rozdíl mezi zkoušením a hodnocením.
2. Jaké jsou funkce pedagogického hodnocení?
3. Které zásady by měl učitel při hodnocení dodržovat?
4. Stručně charakterizujte jednotlivé formy a metody zkoušení a hodnocení žáků.



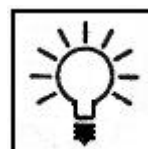
Úkoly k textu

1. Sestavte krátký dotazník, jímž byste zjišťovali zpětnovazební informaci o Vašich vyučovacích postupech.
2. Kterými činnostmi byste zaměstnali v průběhu individuálního ústního zkoušení ostatní žáky?



Otázky k zamyšlení:

Které formy zkoušení a hodnocení uplatňovali Vaši učitelé na základní, příp. střední škole? Dodržovali učitelé zásady hodnocení? Kterých chyb se nejčastěji dopouštěli?



Citovaná a doporučená literatura

- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Grada, Praha 2005.
- SCHIMUNEK, F.: *Slovní hodnocení žáků*. Portál, Praha 1991.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999.
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacím procese na základných a stredných školách. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, Bratislava 2005.
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha 2007.

7 Didaktické testy

V této kapitole se dozvíte:

- jaké jsou výhody použití didaktických testů ke zjišťování výsledků výuky,
- které druhy didaktických testů rozlišujeme,
- které typy testových úloh lze při testování využít,
- jak výsledky testu vyhodnocujeme.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- charakterizovat přednosti didaktického testování,
- rozlišit jednotlivé druhy didaktických testů,
- promyslet obsahovou náplň didaktického testu,
- vytvořit různé typy testových úloh,
- zvolit vhodná kritéria pro vyhodnocení didaktického testu.

Klíčová slova kapitoly: didaktický test, validita, reliabilita, otevřené testové úlohy, uzavřené testové úlohy, polootevřené testové úlohy, esej-test, multiple-choice, konstrukce testu, skórování, distraktor.

Průvodce studiem

V této kapitole Vás seznámíme se základními druhy didaktických testů a typy testových úloh, abyste ve své pedagogické praxi byli schopni samostatně sestavit kvalitní test a odpovídajícím způsobem ho vyhodnotit. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



7.1 Didaktický test a jeho vlastnosti

Didaktický test můžeme charakterizovat jako „*nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“. **Výhodou** testování vědomostí a dovedností žáků je objektivita hodnocení a úspora času. Na rozdíl např. od ústního zkoušení, můžeme v relativně krátkém čase prověřit úroveň zvládnutí učiva u žáků celé třídy. Dobře sestavený test (s výjimkou esej testů) neklade velké nároky na opravování a vyhodnocování.

Dobry didaktický test by měl mít tyto **vlastnosti**:

- **Objektivita** (vyloučení subjektivního činitele z hodnocení) – nelze ji zcela dodržet u tzv. esej testů (viz níže).
- **Validita** (platnost, hodnověrnost) – zkouší skutečně to, co má být testováno. Obsahová validita znamená, že se obsah testu musí shodovat s cílem a obsahem vyučování (kritériem validity je kurikulum). Obsahem testových úloh je reprezentativní vzorek zkoušeného učiva.
- **Reliabilita** (spolehlivost, přesnost) – vyloučení náhodných vlivů, za stejných podmínek by měl poskytovat stejné (velmi podobné) výsledky.
- **Praktičnost** – jednoduchost jeho použití, snadnost a rychlost opravy výsledků.

7.2 Druhy didaktických testů

Druhy testů klasifikuje M. Chráska podle několika kritérií. Uvedme si ty z nich, které můžeme využít pro ověření znalosti učiva občanské výchovy.

- Podle měření **charakteristiky výkonu** rozlišujeme testy rychlosti a úrovně. Pro občanskou výchovu se zpravidla užívají druhé jmenované, kdy výkon je dán pouze úrovní vědomostí nebo dovedností zkoušeného. S určitým, velmi volným časovým limitem, je třeba pracovat zpravidla vždy. Měl by být volen tak, aby znamenal přerušeni práce jen pro nejpomalejší žáky, kteří ani při prodloužení limitu nedosahují lepších výsledků. Úlohy je vhodné řadit se vzrůstající obtížností. Rychlosti je možno použít jako vedlejšího kritéria pro hodnocení výkonu.

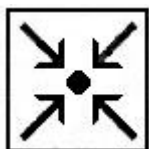
- Z hlediska **dokonalosti přípravy testu** dělíme testy na standardizované (připravovány profesionálně, důkladně ověřovány, jsou známy jejich vlastnosti, součástí bývá testová příručka (manuál) o vlastnostech testu a jeho správném použití, k dispozici je i tzv. standard hodnocení dosažených výsledků), kvazistandardizované (standardizace nebyla provedena důsledně, obvykle zjišťují úroveň vědomostí žáků z daného předmětu na určité škole v paralelních třídách, jsou známy jen některé vlastnosti testu) a nestandardizované (učitelské testy, učitelé si je připravují pro vlastní potřebu, přičemž při jejich konstrukci by měli dbát všech základních pravidel a zásad doporučovaných u testů standardizovaných).
- Podle **časového zařazení do výuky** lze hovořit o testech vstupních, průběžných a výstupních. Testy vstupní se realizují na začátku výuky určitého celku učební látky, a jejich cílem je postihnout úroveň vědomostí a dovedností důležitých pro zvládnutí daného celku. Mohou být také zdrojem informací pro diferencovanou výuku. Testy průběžné (formativní) poskytují učiteli zpětnovazební informace k optimálnímu řízení výuky. Zkouší poměrně malou část učiva. Sledují, jak žáci probírané učivo přijímají, chápou a osvojují si. Neslouží zpravidla k hodnocení žáků, ale výuky. Testy výstupní (sumativní) se realizují na konci výukového období nebo tematického celku. Poskytují informace potřebné pro klasifikaci.
- Tematickým rozsahem se liší testy monotematické a polytematické. Testy monotematické zkouší jediné téma učební látky. Testy polytematické zahrnují učivo více tematických celků. Jsou náročnější z hlediska přípravy i konstrukce.
- Testy objektivně skórovatelné obsahují úlohy, u nichž lze objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně či nikoliv. Skórování může provádět jakákoliv osoba, i stroj. Testy subjektivně skórovatelné (esej testy) obsahují úlohy, u nichž není možno stanovit jednoznačná pravidla pro skórování.

7.3 Typy testových úloh

Každý didaktický test se skládá z baterie úloh. Při konstrukci testu bychom se měli snažit využít pestrou škálu testových položek a neomezovat se pouze na jeden typ zadání (např. pouze multiple-choice).

Představíme si základní typy testových úlohy (dle M. Chrásky):

Otevřené testové úlohy:



- **Nestrukturované**, tzv. **esej testy**: pomocí nich zjišťujeme všechny druhy vědomostí a dovedností, i těch velmi složitých. Žák je nucen popsat širší souvislosti a prokázat schopnost aplikace obecných poznatků, případně vyslovit vlastní názor. Vyžaduje se samostatná formulace odpovědi. Esej test se snadno připravuje, jeho nevýhodou je ovšem časová náročnost při opravování a rovněž možná subjektivita posuzování. Bodové hodnocení zpravidla odlišuje úplnou až vyčerpávající odpověď od částečné a nedostačující.
- Otevřená široká úloha **se strukturou** usnadňuje žákovi odpověď a vyučujícímu hodnocení.
Např. *Charakterizujte změny po roce 1989: a) politické, b) ekonomické, c) kulturní.*
- Otevřené úlohy **se stručnou odpovědí**. V **doplňovací** úloze doplní testovaný chybějící údaj do nedokončené věty, v **produkční** musí uvést pokud možno všechny požadované složky odpovědi. Ze strany tvůrce testu vyžadují pouze správnou formulaci problému nebo otázky. Bez příslušné znalosti nelze správně odpovědět. Používáme je tehdy, kdy lze odpovědět velmi stručně, nejlépe jedním údajem. Upřednostňujeme produkční úlohy před doplňovacími.
Např. *Prvním českým prezidentem byl...*

Uzavřené testové úlohy mohou mít několik variant:



- **Dichotomické** – jednoduchý typ úloh, nabízející dvě varianty odpovědí, z nichž jedna je správná, druhá nesprávná. Testovaný má 50% pravděpodobnost úspěchu, i když látku nezná. Tento typ testové

úlohy není vhodný pro ověřování znalosti faktografie (vhodnější je zde otevřená úloha se stručnou odpovědí).

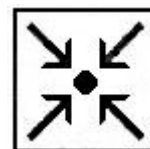
- Úlohy s **výběrem odpovědí** (multiple choice) – je nabídnuto několik variant odpovědí, z nichž jen jedna je správná, nebo naopak jen jedna není správná. V obtížnější variantě – úlohy s **vícenásobnou odpovědí** – s různým počtem správných a nesprávných odpovědí. Pravděpodobnost uhodnutí správné odpovědi se při větším počtu variant snižuje. Za optimální počet předkládaných odpovědí se pokládá 4–5, praxe se však ustálila na čtyřech odpovědích. Více než pět odpovědí činí úlohu nepřehlednou a také sestavování většího počtu přijatelných odpovědí je značně obtížné.

*Úlohy s výběrem odpovědí vyžadují vytvoření vhodných nabídek odpovědí, které by byly pro žáky stejně přijatelné. Nesprávné odpovědi, které se žákům předkládají k výběru, označujeme jako **distraktory**. Největším problémem při sestavování těchto úloh je návrh vhodných distraktorů. Vycházíme buď z logické úvahy, anebo ze zkušenosti s nejčastěji se vyskytujícími chybami (lze zjistit otevřenou úlohou).*



- Úlohy **přiřazovací** – výhodou je menší možnost uhodnutí správné odpovědi, zvláště když ve druhém sloupci ponecháme více variant. Jejich použití je však možné jen v poměrně omezeném okruhu učiva (přiřazování dat k událostem, autora k dílu, historické postavy k události či zemi, příčinu či důsledek události apod.).
- Úlohy **uspořadací** – testovaný seřadí soubor určitých položek podle stanoveného principu. Problémy může činit skórování uspořadacích úloh. Nesprávné seřazení prvků ve skupině nemusí představovat stejně závažné chyby.

Příklad: Jaký je postup hlasování o návrhu zákona v parlamentu: projednávání návrhu zákona na schůzi senátorů, hlasování v Poslanecké sněmovně v tzv. trojím čtení, vrácení zákona do Poslanecké sněmovny, postoupení k projednání Senátu



Polouzavřené úlohy (také označované jako polootevřené) nabízejí baterii variant odpovědí, ale požadují vysvětlení volby příslušné odpovědi.

Při sestavování testových úloh bychom měli dodržovat některé **zásady**:

- vyhýbáme se úlohám kvízového charakteru;
- jednotlivé testové úlohy mají být navzájem nezávislé. Správné vyřešení jedné úlohy není vázáno na správné vyřešení jiné úlohy v testu;
- formulace testové úlohy nesmí obsahovat nápovědu správné odpovědi;
- zásadně nepoužíváme tzv. chytáků;
- nepoužíváme dvojího záporu,
- náležitou pozornost věnujeme grafické úpravě úloh.

7.4 Jak postupovat při sestavování didaktických testů

Zejména začínající učitel se při sestavování didaktického testu může dopustit některých chyb. Pro jejich eliminaci je žádoucí ujasnit si vždy základní postup konstrukce testu:

- vymezíme cíle, druh a rámcový obsah testu (např. zvolený tematický celek);
- detailně specifikujeme obsah testu: test by měl rovnoměrně pokrývat základní učivo a prověřovat dosažení všech zamýšlených úrovní cílů (podle Bloomovy taxonomie: zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení) – tzv. obsahová validita;
- promyslíme si typy testových úloh, jež chceme použít;
- určíme počet úloh;
- určíme formu a počet variant testu (např. skupiny A a B – pro zamezení opisování, nemusíme formulovat naprosto jiné otázky, stačí jiné pořadí úloh či variant odpovědí);
- navrhujeme jednotlivé úlohy tak, aby byla pro každý konkrétní specifický cíl určena alespoň jedna úloha;
- stanovíme testovací čas (průběžné testy: 5–20 minut, výstupní test: 40 minut);
- úlohy řadíme od nejlehčích po nejobtížnější;
- přidělíme úlohám váhu významu (zapamatování – 1, porozumění – 2, aplikace – 3 atd.) – jde o *vážené skóre* (v případě, že jim váhu nepřidělíme, jde o nevážené skóre);

- určíme typ skórování: u počtu úloh nad 20 půjde o binární skórování (správná odpověď – 1 bod, neúplná či špatná – 0 bodů), u nižšího počtu položek uijeme tzv. složené skórování (každá úloha bude ohodnocena více body za každou část odpovědi);
- vhodnost takto zkonstruovaného testu prokonzultujeme se zkušenějším aprobovaným učitelem, případně test předběžně ověříme (zda jsou otázky formulovány srozumitelně, zda je obtížnost testu odpovídající apod.) a provedeme konečnou úpravu testu;
- po realizaci testu jej opravíme a vyhodnotíme (viz podkapitola 7.5).

7.5 Hodnocení a klasifikace didaktických testů

Při hodnocení odpovědí je nejvhodnější používat tzv. jednoduchého skórování úloh (bod za každou správnou odpověď). Tzv. vážené skórování (různé počty bodů úlohám podle náročnosti) se doporučuje u úloh, které se výrazně liší časem potřebným k vyřešení úlohy.

Klasifikace na základě procenta správných odpovědí:

<i>BĚŽNÁ</i>	<i>PŘÍSNÁ</i>	<i>VELMI PŘÍSNÁ</i>	<i>KLASIFIKAČNÍ STUPEŇ</i>
91–100	95–100	96–100	1
81–90	88–94	90–95	2
71–80	82–87	85–89	3
61–70	70–81	80–84	4
0–60	0–69	0–79	5

podle M. Chrásky

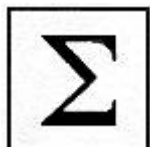
Klasifikace na základě normálního rozdělení:

Klasifikace na základě normálního rozdělení četností vychází z předpokladu, že nejvíce je vždy žáků průměrných a na obě strany od průměru potom četnosti symetricky ubývá (tzv. Gaussova křivka). Rozdělení jsou symetrická kolem stupně 3, autoři se různí v názoru na procenta žáků klasifikovaných jednotlivými stupni.

Část pro zájemce



Pro sestavení náročnějšího výstupního testu se doporučuje sestavení tzv. *specifikační tabulky*. Podle počtu hodin vymezeného jednotlivým tematickým celkům (tematické plány) vypočteme procentuální zastoupení výukového času a přidělíme k nim odpovídající procento testových úloh.



Shrnutí kapitoly

Didaktické testy umožňují úsporu času a relativně objektivní vyhodnocení. Učitel připravuje testy nestandardizované. Je žádoucí, aby testy prověřovaly znalost minimálně jednoho tematického celku a sestávaly nejméně z deseti testových úloh. Z hlediska objektivity hodnocení je vhodné využívání testových úloh uzavřených, ověření vyšší úrovně znalostí předpokládá zařazení i tzv. esej testů. Testové úlohy nemusí být pouze nástrojem klasifikace žáků, ale mohou být také prostředkem fixace vědomostí a dovedností.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké jsou výhody využití didaktických testů ke zjišťování výsledků výuky?
2. Vyjmenujte druhy testů, které jsou vhodné pro předmět občanská výchova.
3. Charakterizujte jednotlivé typy testových úloh.
4. Jaký je obecný postup konstrukce didaktického testu?
5. Jak didaktické testy vyhodnocujeme?



Úkoly k textu

1. Vymyslete několik distraktorů pro testovou úlohu typu multiple choice.
2. Pokuste se vymyslet námět pro esej test.



Otázky k zamyšlení:

Promyslete si témata pro výstupní test zvoleného ročníku ZŠ s použitím RVP ZV, příp. ŠVP, učebnice občanské výchovy a tematického plánu, a sestavte pro něj specifikační tabulku.

Citovaná a doporučená literatura

- CHRÁSKA, M.: *Didaktické testy*. Paido, Brno 1999.
- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Grada, Praha 2005.
- LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. FF OU, Ostrava 2008.
- SCHIMUNEK, F.: *Slovní hodnocení žáků*. Portál, Praha 1991.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999.
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacím procese na základných a stredných školách. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, Bratislava 2005.
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha 2007.



8 Genderově citlivá výuka

V této kapitole se dozvíte:

- co je to gender a čím se zabývají genderová studia,
- jaký je podíl školy na utváření genderových rolí,
- která genderová témata jsou vhodná pro zařazení do výuky občanské výchovy.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit hlavní principy genderově citlivé výchovy,
- hodnotit genderovou korektnost učebnic a dalších výukových materiálů,
- analyzovat rozdílné přístupy dívek a chlapců k učení,
- rozvíjet genderově vyváženou komunikaci ve třídě,
- sebereflektovat vlastní pedagogické hodnocení žáků z hlediska genderu.

Klíčová slova kapitoly: gender, genderová studia, genderová senzitivita, genderově vyvážená komunikace ve třídě, genderově korektní hodnocení žáků, genderově citlivá výchova.

Průvodce studiem

V této kapitole se pokusíme objasnit podíl školy na utváření genderových rolí, seznámit Vás s ústředními principy genderově citlivé výchovy a přiblížíme Vám možnosti zařazení genderových témat do výuky občanské výchovy na základní škole. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



V textu kapitoly se budeme opírat o publikace, které jsou věnovány aplikaci interdisciplinárně pojaté genderové problematiky na oblast výchovy a vzdělávání (především o knihu I. Smetáčkové a K. Vlkové *Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy*

společenských věd na základních a středních školách vydanou roku 2005, jež obsahuje metodické a pracovní listy pro žáky, využitelné ve výuce výchovy k občanství).

8.1 Gender a genderová studia

Než přistoupíme k genderovým tématům, kterým je žádoucí se ve výuce občanské výchovy věnovat, musíme si vymežit některé základní pojmy, které se k problematice váží (dle I. Smetáčkové):

Pod pojmem **gender** rozumíme sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu ad., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže. Je historicky a kulturně proměnlivý, vzniká socializací (angl.: gender – rod, pohlaví, chápáno biologicky, zde: sociálně).

Genderová studia (gender studies) představují interdisciplinární obor, který zkoumá různé úrovně vztahů mezi ženami a muži. Identifikuje, popisuje a osvětluje procesy, jež vedou k utváření genderových rozdílů.

Gender ve vztahu k jazyku:

Skutečnost je taková, jak ji pojmenujeme.

Jazykové stereotypy a klišé předávané intergeneračně podporují tradiční pojetí ženství a mužství (chlapec, který pláče, je „baba“, žena, která se prosazuje, je „mužatka“).

1. způsoby titulování a oslovení (především tzv. generické maskulinum – doktor, politik, řidič – *v mnoha zemích EU dnes např. existuje směrnice, že pracovní inzerce nesmí být psána v generickém maskulinu*);
2. výrazové prostředky (jazykové stereotypy a klišé), jako např. něžné pohlaví, slabé pohlaví, hlava rodiny, chlapák atd.;
3. mluvní styl a genderové konverzační rituály (ženy hovoří tišeji, nebouchají pěstí do stolu, častěji než muži si ověřují zpětnou vazbu: „myslíš?“, „co na to říkáš?“, ženy se při mluvení s muži častěji usmívají a pozornost signalizují příkyvováním).

8.2 Gender a škola

V poslední době se stále více hovoří o principu rovných příležitostí např. v zaměstnání, v politice. S genderovou výchovou však musíme začít již v útlém dětství, v prostředí rodiny a školy. Právě **škola**, která by měla žáky a studenty připravit pro život v demokratické společnosti a rozvíjet občanské kompetence a občanskou gramotnost, však bývá často místem, kde se podporují a upevňují **stereotypní genderové vzorce**. Cílem genderově citlivé výchovy je tedy dle I. Smetáčkové učit žáky vnímat, hodnotit a vyjadřovat se tak, aby se podporovaly rovné šance dívek a chlapců (**genderová senzitivita**).

Nahlédneme-li do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, setkáme se s explicitním vymezením genderové tematiky pro vzdělávací oblast Člověk a společnost:

„Cílové zaměření: Utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti.“

Oblasti pedagogického působení v oblasti genderu v souladu s RVP ZV

(dle I. Smetáčkové a K. Vlkové):

- komunikace bez genderových předsudků a rituálů (vyhýbat se zobecňujícímu konstatování, jaké jsou typické vlastnosti mužů a žen a hodnotit vždy pouze projevů konkrétní osoby);
- vyřazení genderově nekorektních učebních materiálů (příp. je tematizují v učení o rovných příležitostech obou pohlaví);
- genderová vyváženost výkladu (např. slavné ženy v historii, významné ženské osobnosti dneška);
- vyvarování se jednostranné organizace žákovských aktivit a přidělování úkolů (např. chlapec sedí za počítačem a dívka přisedá, chlapec obsluhuje didaktickou techniku).

Důsledky feminizace pedagogických sborů (dle I. Smetáčkové a K. Vlkové):

Feminizace českého školství je hojně medializovaným tématem. V České republice působilo ve školním roce 2004/05 na 2. stupni ZŠ 75 % žen, 25 % mužů, na středních školách 55 % žen.

1. pro samotné vyučující: s učitelkami ženami je jednáno s despektem, muži učitelé jsou bráni jako „trochu zvláštní“, zejména pak, nemají-li vedoucí ambice;
2. žáci jsou dlouhodobě vystaveni silně feminizovanému vlivu (i s předškolním obdobím je to 16 let života), především chlapcům chybí mužský vzor pro identifikaci, dívkám zase možnost seznámit se s maskulinními prvky. Muži – učitelé bývají oblíbenější a mají u žáků větší autoritu (anketa Zlatý Ámos – za 13 let jen 3× vyhrály ženy).

Utváří se vzor učitelského povolání jako „ženské profese“ (nižší společenská prestiž a finanční hodnocení, názor, že pedagogické fakulty jsou nejjednodušší ze všech VŠ a studují na nich studenti s nižším IQ). Na ZŠ dívky často chtějí být učitelkami, chlapci vůbec, výjimečně tělocvikáři. Ředitelská pracovní místa jsou spojována naopak s muži. Častější odklon absolventů pedagogických fakult od učitelské profese je zaznamenán u mužů.

Učivo a učebnice (dle I. Smetáčkové a K. Vlkové):

Učivo není objektivním, nezávislým souhrnem nejpodstatnějších informací o světě, ale sociálním konstruktem (může podléhat genderovým stereotypům):

1. výběr učiva (nejen to, co učebnice obsahují, ale také to, co v nich chybí) – např. zda je učivo o lidských právech dokumentováno rozšiřujícím textem o ekologickém či o ženském hnutí;
2. výkladové příklady ze zkušeností žáků: nepoužívat žádné uvozující věty „nyní jeden příklad pro dívky“, „zejména chlapci ocení“, prezentovat muže a ženy v širokém spektru sociálních rolí (např. profesních) – odbourat výhradní spojení žen s domácí sférou a mužů se sférou veřejnou;
3. doprovodné ilustrace (např. v učebnicích matematiky dívka sedí nad příkladem, chlapec jí s ním pomáhá), poměr ilustrací zobrazujících dívky a chlapce, situace, v nichž jsou zobrazováni (aktivita, např.: žáci

mají vypsát povolání, v nichž pracují jejich rodiče, pak porovnat s ilustracemi v učebnici, zda jsou v těchto povoláních zobrazováni pouze muži či pouze ženy);

4. jazyk (generické maskulinum), v učebnicích je často pokyn: „Napiš, co sis z příběhu zapamatoval.“

Genderové zatížení probíhá obvykle nepřímo, rozličnými vzkazy a naším očekáváním. Např.: „Tohle byl těžký příklad i pro kluky, výborně, Lenko.“, „A teď jedna snazší věta na překlad pro chlapce“.

Měli bychom se vyvarovat spojování chlapců s vůdcovstvím a dívek s podporujícími a pomocnými činnostmi.

Uspořádání učebního prostoru (dle I. Smetáčkové a K. Vlkové):

Chce-li se učitel vyvarovat rozdílné frekvence interakcí s jednotlivými žáky při frontálním vyučování, musí respektovat prostorové uspořádání (nejvíce interakcí probíhá se žáky vepředu a uprostřed, méně se žáky vzadu a po stranách). Vepředu a uprostřed sedí obvykle školně nejúspěšnější žáci a žákyně. V rámci nich se navíc věnuje více pozornosti chlapcům (má to obvykle dva důvody: přesvědčení o větším nadání a strach z nekázně, nejsou-li neustále ve střehu).

Nevýhodou stálého zasedacího pořádku je, že limituje např. skupinovou práci, vytvářejí se stále stejné pracovní jednotky, interagují převážně kamarádi. Proto alespoň pro skupinovou práci doporučujeme porušovat zasedací pořádek (např. na základě losu).

Pozor: nikdy nepřesazujeme chlapce a dívky do stejné lavice „za trest“ (vyjadřujeme tím, že od chlapců a dívek nemůžeme očekávat hlubší kooperaci).

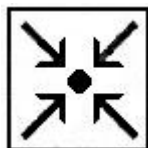
Komunikace mezi učiteli a žáky (dle I. Smetáčkové a K. Vlkové):

Zahrnuje:

- očekávání vůči nim (např. mnohdy automaticky očekáváme, že dívky budou mít zájem o humanitní obory, které jsou více zaměřené na komunikaci, sdílení pocitů, interakci mezi lidmi);

- přímé a nepřímé jednání (např. formou zadávání různě náročných úkolů, poskytování různě velkého prostoru pro aktivity, hodnocení výkonů podle částečně odlišných kritérií);
- hodnocení jejich výkonů;
- zpětnou vazbu na jejich projevy.

Podle výzkumů učitelé o třetinu častěji oslovují chlapce (často jde o napomínání za chování, ale jsou také častěji vedeni k tomu, aby sami rozpoznávali a opravovali své chyby).



Učitelé se často nevyvarují vyjádření typu:

To je typicky ženské myšlení, ženská logika, slepičí mozeček, oslovování berušky, kočičky atd.

Pozor na sexuální podtext!

Otevřeně přijímat, když se žák chová genderově netypicky (nesmát se, neprotahovat obličej).

Neoslovovat zdvořilými: „Haničko, Kačenko...“ – vyjadřuje to sice emoční blízkost, ale také nadřazenost.

Pedagogické hodnocení (dle I. Smetáčkové a K. Vlkové):

Dosažení výchovně vzdělávacího cíle hodnotíme obvykle na základě porovnání s ideálním výkonem, často také s výkony ostatních.

Rozlišuje se výkonový cíl (výsledek) a činnostní cíl (proces učení, aktivita žáka). První hodnotí zpravidla učitel, druhý samotní žáci. Dívky bývají obvykle závislejší na hodnocení druhých, vědomí úspěšnosti nevychází tolik z vlastního pocitu jako z vyjádření druhých. Z toho vyplývá odlišné sebevědomí dívek a chlapců (u chlapců je méně závislé na hodnocení druhých).



Chlapec řekne: „Zvládl jsem to dobře.“, dívka „Učitel mě pochválil, že jsem to dobře zvládla.“

Nižší sebevědomí dívek může vést k tomu, že řešení neznámého či náročného úkolu častěji vzdají, chlapci se o řešení alespoň pokusí.

Vyučující dále předpokládají u chlapců spíše logické myšlení, u dívek pamětní učení, přičemž představa „ideálního žáka“ zahrnuje spíše logické učení.

Co se týče klasifikace, ve všech předmětech dosahují dívky lepších výsledků než chlapci navzdory tomu, že podle výroků řady vyučujících jsou dívky v některých předmětech méně schopné než chlapci.

Genderově zatížené je také slovní hodnocení: pro dívky se užívají častěji zdvořiliny, delší věty, emocionální projevy, chlapecké výkony jsou hodnoceny s větším nadhledem a větší racionalitou.

Mnohdy také převládá přesvědčení o odlišném tempu zrání dívek a chlapců – u chlapců se očekává, že se budou s časem zlepšovat, u dívek, že budou stagnovat či se zhoršovat.

U ústního zkoušení jsou chlapcům často kladeny obtížnější otázky, k odpovědi jsou vedeni detailněji než dívky (dívka musí odpověď *vědět*, u chlapce se předpokládá, že na ni *přijde*).

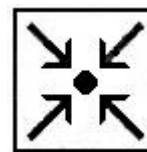
U písemných prací není až tak časté genderové zatížení hodnocení, ale může vyplývat z koncepce testu (může být zaměřen buď jen na pamětní reprodukci, nebo jen na logickou úvahu). Dívky nevolí riskantní strategii řešení, mohou takto ztrácet body.

Učitel by si měl sám analyzovat své hodnocení v určitých časových intervalech (srovnávat aritmetický průměr výsledků u chlapců a dívek). Písemné práce je dobré hodnotit nejprve anonymně (problém často spočívá v tom, že učitelé písmo svých žáků již poznají).

Rozdíly v průběžném hodnocení:

„*Snaž se ještě, Marku, to zvládneš.*“

„*Jano, je vidět, že ses snažila, a to je nedůležitější, správná odpověď je....*“



Dívky jsou chváleny za snahu, slušné chování, chlapci za originalitu, fantazii, odvalu.

Školní třída a vztahy v ní (dle I. Smetáčkové a K. Vlkové):

Koedukace má řadu výhod pro sociální vývoj žáků. Ale je zde fixace pasivity dívek a aktivity chlapců (výzkum prokazuje, že dívky v čistě dívčím kolektivu jsou aktivnější a dosahují lepších výsledků, naopak chlapci dosahují lepších výsledků v koedukovaných třídách).

Hlavní rysy chování chlapců a dívek v koedukované třídě:

Dívky dobře interagují, pracují raději ve dvojicích a trojicích než samy. Hádají-li se, jsou agresivní verbálně, předpokládají podporu učitelky. Pomáhají si navzájem a ukáznují se mezi sebou tak, jak to vidí u učitelky (ženy – vzoru).

Chlapci protestují, když je vyvoláno více dívek za sebou, mají tendenci přeceňovat své schopnosti (pokoušejí se řešit úlohy bez pomoci déle než dívky), zároveň v průběhu vyučování více kladou otázky. Ve smíšených skupinách jsou dívky na začátku stejně aktivní jako chlapci, postupně jejich aktivita slábne.

8.3 Témata vhodná pro zařazení do občanské výchovy

I. Smetáčková a K. Vlková vymezily ústřední témata, kterými by se měli pedagogové v rámci výuky výchovy k občanství a dalších společenskovedních disciplín zabývat, a navrhly rovněž vhodné didaktické metody:

1. **Gender a osobnost člověka** (dívčí a chlapecké hry, „Má to někdo v životě těžší?“, co nás učí pohádky o ženách a mužích, rodičovská dovolená v podání mužů, kluk může vařit, dívka hrát fotbal).
2. **Gender a společnost** (slavné osobnosti českých dějin, je feminismus nadávka?, jaká měla být žena před 100 lety?).
3. **Gender a trh práce** (ženy v „mužských povoláních“ a naopak, ředitelky a ředitelé, co znamenají rovné příležitosti v zaměstnání, reklama na povolání, kdo je v práci úspěšnější?).
4. **Gender a politika** (kdo kandiduje ve volbách, problematika kvót).
5. **Gender a právo** (ženská práva, jaké reklamy jsou zakazovány).
6. **Gender a média** (ideál krásy, jak vnímáme ženské a mužské tělo, kolik mužů a žen pracuje v novinách, časopisech a v jakých rubrikách, liší se rozhovory v novinách se ženami a s muži?).
7. **Gender a jazyk** (jazykové stereotypy, jak diskutují dívky a chlapci?).
8. **Gender a náboženství** (vztahy ženy a muže podle Bible, světci a světice, bůh v našich představách).

9. **Gender a globální problémy** (jaká je práce žen v rozvojových zemích, dotýkají se globální problémy všech stejně?, postavení a vzdělání žen v muslimských zemích).
10. **Gender a škola** (jak jsou dívky a chlapci prezentováni v učebnicích, chlapci a dívky v třídní samosprávě).
11. **Gender a volba povolání** (ideální člověk pro určité povolání, proč si lidé volí toto povolání, vlastnosti potřebné k různým povoláním, inzerce na zaměstnání).

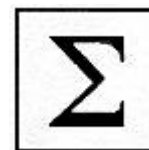
Část pro zájemce

Ve většině situací komunikují se školou matky dětí, otec přichází většinou až v konfliktních situacích (šikana, kázeňské přestupky) – očekává se od něj lepší pozice (na učitelku si „dovolí“ z pozice síly, zvýší hlas, převládá dominantní nonverbální komunikace), učitelky se obvykle brání tím, že přizvou vedení, příp. jiného kolegu.



Shrnutí kapitoly

Gender vzniká socializací a je historicky a kulturně proměnlivý. Cílem genderově citlivé výchovy je učit žáky vnímat, hodnotit a vyjadřovat se tak, aby se podporovaly rovné šance dívek a chlapců. Učitelé by měli komunikovat bez genderových předpokladů a rituálů, vyřadit genderově nekorektní učební materiály a vyvarovat se jednostranné organizace žákovských aktivit. Důležité je také genderově nezatížené pedagogické hodnocení.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Charakterizujte pojmy gender a genderová studia.
2. Uveďte příklady genderových jazykových stereotypů.
3. Na které oblasti se z hlediska genderu zaměřuje současná pedagogika?
4. Jaké jsou principy genderově citlivé pedagogické komunikace?
5. Charakterizujte zásady genderově vyváženého pedagogického hodnocení.
6. Která genderová témata jsou vhodná pro zařazení do výuky občanské výchovy?





Otázky k zamyšlení:

Vzpomeňte si, s jakými formami genderově zatížené pedagogické komunikace a pedagogického hodnocení jste se sami setkali jako žáci ZŠ či SŠ. Jak jste je vnímali? Jakým způsobem byste takovéto genderově nevyvážené jednání napravili Vy jako učitelé?



Citovaná a doporučená literatura

- BABANOVÁ, A. – MIŠKOLCI, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu *Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007.
- JARKOVSKÁ, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí, 2003.
- SMETÁČKOVÁ, I. – VLKOVÁ, K.: *Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007.

9 Jak vybírat učebnice občanské výchovy

V této kapitole se dozvíte:

- jaké místo zaujímá učebnice v systému didaktických médií,
- jaké didaktické funkce učebnice plní,
- které jsou základní typy textů v učebnici,
- jaké strukturní prvky učebnice obsahuje,
- jak učebnice vybíráme a hodnotíme,
- které sady učebnic občanské výchovy pro základní školy jsou v současnosti k dispozici.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- uvést základní funkce a typy učebnic,
- charakterizovat strukturní prvky učebnice,
- hodnotit učebnice dle různých kritérií,
- vybrat vhodnou učebnici občanské výchovy a svůj výběr odůvodnit.

Klíčová slova kapitoly: základní edukační médium, didaktická funkce učebnice, verbální text, ikonický text, aparát prezentace učiva, aparát řídicí osvojování učiva, orientační aparát, hodnocení učebnic.

Průvodce studiem

V poslední kapitole této studijní opory se zaměříme na to, jaké funkce plní základní edukační médium – učebnice, které jsou základní typy učebnic a jejich strukturní komponenty a především na to, podle jakých kritérií učebnice hodnotíme a vybíráme. Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 1 hodinu, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



9.1 Definice učebnice

Z. Beneš definuje učebnici v souladu se současnou pedagogickou teorií jako druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Učebnice jednak prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání

(kurikula), jednak funguje jako didaktické médium (informační, stimulační a řídicí funkce).

Učebnice dějepisu je podle J. Průchy považována za základní edukační médium, ve srovnání s ostatními školními dokumenty a didaktickými materiály má nejbližší k vyučovací praxi.

Z. Beneš rozlišuje dva základní **typy učebnic**:

- **narativní**, upřednostňující vyprávění (důraz je kladen na výkladový text a na narativitu ikonických textů, učivo představuje jako „příběh“, ztížena je možnost analyticko-kritického přístupu);
- **pracovní**, zdůrazňující dovednosti, práci s informacemi (akcentuje analyticko-kritický přístup, obtížnější);

Při vymezení **didaktických funkcí** učebnice se můžeme opřít především o práce D. Zujeva, Z. Beneše a V. Michovského:

1. **organizační funkce**, koordinační funkce (koordinace při využívání dalších didaktických médií) a integrační funkce (integrace informací z různých zdrojů),
2. **didaktické funkce**
 - a) informativní funkce (vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu) a transformační funkce (transformace vědeckého obsahu určitého oboru do vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru, resp. školního předmětu),
 - b) metodologické funkce,
 - c) formativní funkce
 - legitimizační funkce (spojení se sociokulturním prostředím),
 - etická funkce,
 - estetická funkce,
 - sebevzdělávací funkce (stimuluje žáky k samostatné práci a dalšímu poznávání),
3. **zpeňovací a kontrolní funkce** (procvičování, kontrola pomocí otázek a úkolů).

Ve výuce občanské výchovy se učebnice využívá k přípravě na prezentaci nového učiva, k opakování probrané látky, jako sbírka pracovních materiálů pro zpracování určitého tématu, jako příručka a jako doplňující médium při práci s audiovizuálními médii ve vyučování.

9.2 Didaktická vybavenost učebnic – struktura učebnice

Strukturu učebnic důkladně popisuje J. Průcha. Dle něj učebnice obsahuje dva základní druhy textu:

1. text verbální

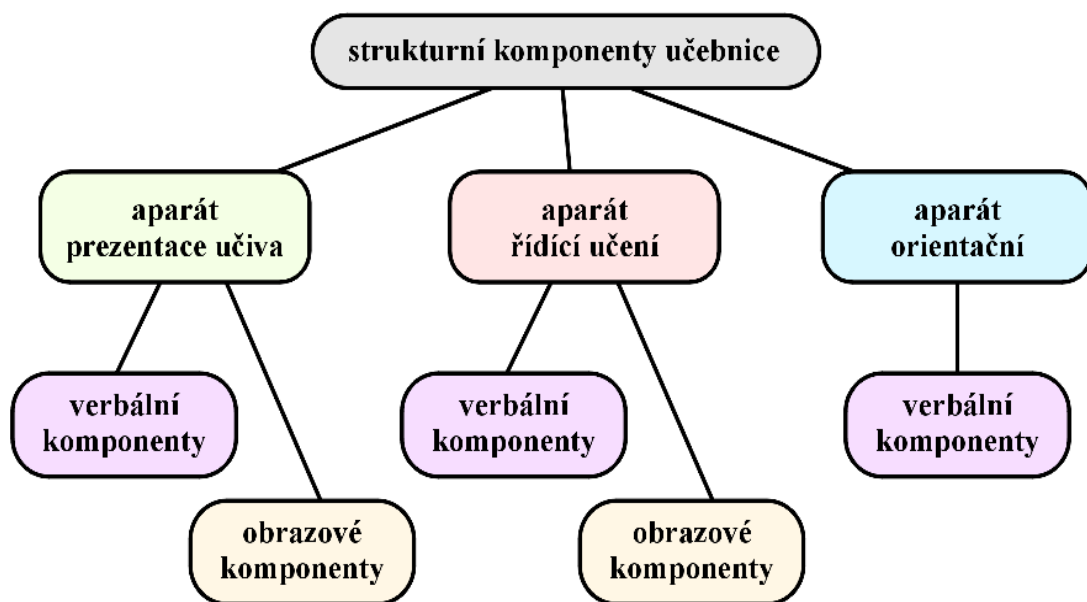
- výkladový text,
- text pramenného charakteru, doprovodný text k ikonickému textu,
- text řídící osvojování učiva,

2. text ikonický

- dokumentární text (fotografie, reprodukce uměleckých maleb, kreseb, karikatury, plakáty ap.),
- symbolický text (mapy, kartogramy, grafy, diagramy, schémata, časové přímky ap.),
- orientační text.

Průcha dále rozlišuje tři základní strukturální komponenty učebnice:

- I. aparát prezentace učiva** (výkladový text, nauková ilustrace ap.),
- II. aparát řídící osvojování učiva** (předmluva, metodické návody, otázky a úkoly, výběr základních dat, bibliografie, rejstřík, slovník ap.),
- III. aparát orientace v učebnici** (piktogramy, značky, druh písma, barevné podtisky, rámečky ap.),



Strukturní komponenty učebnice podle J. Průchy (vytvořila Z. Radiměřská).



Úkol k zamyšlení:

1. Prolistujte některou z učebnic občanské výchovy pro základní školy. Sledujte přitom její základní strukturní komponenty.
2. Ve vybrané učebnici zjistěte poměr verbálního a ikonického textu. Jakým způsobem jsou obě složky propojeny?

Výkladový autorský text by se měl vyznačovat kultivovaným jazykem, patrný by měl být interpretační vklad autora.

9.3 Hodnocení učebnic

Hodnocení učebnic je nedílnou součástí didaktické teorie i praxe. Obecně pedagogické zásady a kritéria pro hodnocení učebnicové produkce stanovil J. Průcha, který sleduje zejména strukturu učebnice a její jednotlivé komponenty. Rozlišuje celkem 36 komponentů (27 textových a 9 obrazových), jež jsou klasifikovány podle didaktické funkce, kterou plní. Na základě toho, které komponenty jsou v učebnici zastoupeny, se vypočítávají koeficienty:

- a. dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice: koeficient využití aparátu prezentace učiva, koeficient aparátu řízení učiva,

koeficient využití orientačního aparátu, koeficient využití verbálních komponentů, koeficient využití obrazových komponentů;

- b. celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice.

Průchova evaluační procedura poodhaluje, jak daná učebnice využívá repertoár strukturních komponentů učebnice, a naznačuje možnosti pro případnou korekci.

Konkrétnější měřítko pro zjišťování didaktických přístupů v učebnici navrhuje R. Stradling. Sleduje mimo jiné, zda a jakým způsobem učebnice spojuje funkci učebnice i pracovního sešitu, nakolik jsou v předmluvě či úvodu nastíněny přístupy, plány a cíle autora, jak uvádí žáka do klíčových pojmů, jestli se učebnice pokouší vtáhnout žáka do společenské situace, zda umožňuje žákům rozvíjet komparativní úhel pohledu (srovnání událostí ve dvou či více regionech, poukaz na vzájemné ovlivňování kultur), jestli nabízí pluralitu výkladů.

Obdobně nastiňuje kritéria pro hodnocení kvality učebnice dějepisu U. Mayer v publikace *Lernbox Geschichte*. Zajímá ho přehlednost a čtivost učebnice (podněcuje daná kniha k prolistování a pročítání?), přiměřenost věku žáka (je text napsán jasně a srozumitelně?), rozsah a formulace úkolů, způsob práce s ikonickým materiálem (slouží pouze k ilustraci nebo je využit k hlubší analýze a interpretaci?).

Vlastnosti textu učebnic

Učebnice musí zohledňovat úroveň psychomotorického vývoje žáka. Za nejdůležitější hledisko při posuzování učebnicového textu pokládá Průcha přístupnost učiva pro žáky. Byla zkonstruována a aplikována **míra T** (tj. stupeň obtížnosti textu), jež pozitivně koreluje s přístupností obsahu učiva pro žáky.

Míra obtížnosti textu se stanovuje podle vzorce:

$$\mathbf{T} = \mathbf{T}_s + \mathbf{T}_p,$$

T_s (syntaktický faktor): průměrná délka vět, syntaktická složitost;

Tp (sémantický faktor): proporce běžných pojmů, proporce odborných pojmů, proporce faktografických pojmů, proporce numerických pojmů, proporce opakovaných pojmů).

Pro čitelnost textu je důležitá délka vět (pro nižší ročníky základních škol: 8–10 slov, pro vyšší ročníky a střední školy 12–13 slov), obtížnější je srozumitelnost souvětí podřadných než souřadných.



Podle dosavadních výzkumů učebnic spočívala neúměrně vysoká obtížnost textu nejčastěji v přetíženém sémantickém faktoru, zřídka ve faktoru syntaktickém (tzn., učebnice se vyznačovaly vysokým počtem odborných a faktografických pojmů).

Z. Beneš hovoří o významu vjemově-optických prostředků čtení, tedy o hodnocení učebnic po stránce grafické a typografické. Sem se řadí zejména tvar písmového znaku a velikost písma (doporučuje se nejméně 10 typografických bodů). Svůj podíl na čitelnosti má dále barva papíru a kvalita tisku, jejich kontrast, velikost mezer mezi řádky, délka řádků apod.

Problém transformace vědeckého obsahu do učebnice

Dříve byla rozpracována a užívána teorie základního (klíčového) učiva, dnes se podle Průchy jakoby likviduje teorií o kompetencích žáků – tedy o očekávaných výstupech. Hlavními kritérii pro hodnocení výběru informací jsou:

- teoretická důležitost (jakou má obecně vzdělávací hodnotu),
- praktická důležitost (co z učiva je třeba znát v praktickém životě),
- pochopitelnost (do jaké míry je daný obsahový komponent přístupný pro porozumění žáků),
- zajímavost (stupeň zájmu, který může určitý obsahový komponent učiva v žácích vyvolávat).

Výběr učiva, stanovení přiměřeného rozsahu učiva, vytýčení jakéhosi „minima učební látky“ patří mezi problémy, které mohou být řešeny pouze v návaznosti

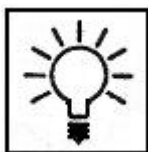
na empirický výzkum, na němž budou participovat učitelé jednotlivých typů škol, odborníci v oblasti historie, didaktiky historie, pedagogiky i psychologie.

Hodnocení obsahu učebnic

R. Stradling se pokusil vymezit konkrétní aspekty, na něž by se měla zaměřit obsahová analýza učebnic, důraz přitom kladl na evropskou dimenzi ve výuce dějepisu. Pro hodnocení občanské výchovy můžeme ze Stradlingovy analýzy vyjít a položit si tyto otázky:

- Jaká témata jsou pokryta a jak se shodují s kurikulárním vymezením?
- Jak je obsah organizován?
- Kolik stran je věnováno každému tematickému celku a jak toto rozdělení odpovídá požadavku v oficiálním kurikulu?
- Jaký důraz je kladen na jednotlivé oblasti výchovy k občanství (např. antropologická, politologická, sociologická, environmentální složka, genderová tematika, interkulturní výchova, mediální gramotnost, formování historického vědomí atd.)?
- Zaměřuje se učebnice zejména na regionální, národní, evropskou nebo globální dimenzi? Odpovídá toto zaměření kurikulu?
- Jaký úhel pohledu učebnice zaujímá (např. národní, eurocentrický, euroskeptický)?
- Jak je v textu explicitně a implicitně definována Evropa (zahrnuje celou Evropu nebo jen její region, zaměřuje se spíše na společné kulturní dědictví, nebo spíše na faktory zdůrazňující její rozmanitost)?
- Které aspekty (např. genderová témata, trvale udržitelný rozvoj) jsou v učebnici opomíjeny? Jsou v těchto opomenutích nějaká implicitní poselství?
- Je text zaujatý (po stránce nacionalistické, ideologické, etnocentrické, eurocentrické, obsahuje stereotypní přístupy a obrazy, jak etnické, tak obrazy jiných sociokulturních skupin – např. stereotypy subkultur či stereotypy genderové)?

- Odpovídá text aktuálním potřebám výchovy k občanství a demokracii?



Úkol k zamyšlení:

Pokuste se formulovat některé další otázky vztahující se k obsahu učiva v učebnici občanské výchovy, na základě nichž by mohla být učebnice klasifikována a hodnocena.



Nezanedbatelnou úlohu při výběru konkrétní učebnice sehrávají také další faktory, jako je cena, počet stran, hmotnost a rozměry učebnice či kvalita vazby.

V poslední době se klade akcent na to, zda učebnice zahrnuje také příručku pro učitele, pracovní sešit (případně pracovní oddíl) a zda je možno opatřit si také multimediální (interaktivní) verzi učebnice.

Schvalování učebnic

Z. Beneš upozorňuje na to, že převážná většina států dohlíží nad učebnicovou produkcí, a používání konkrétních učebnic ve školní výuce je podřízeno určitému institucionálnímu schválení.

V České republice musí mít učebnice udělenou schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která se přiděluje na dva až šest let s možností prodloužení. Hlavním kritériem pro schválení je v našem prostředí jednotný typ zpracování a strukturace, učebnice musí korespondovat s některým z platných kurikulárních projektů. Posudky na učební texty sepisují zpravidla odborníci, pracovníci výzkumných pedagogických ústavů, Rady vlády ČR pro národnostní otázky, představitelé menšin, církví ad.

Aktuální seznam učebnic občanské výchovy pro ZŠ, které mají platnou doložku MŠMT ke dni 5. 3. 2010:

Janošková, D.; Ondráčková, M.; Čechilová, A.: Občanská výchova, Rodinná výchova pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia; vydání: 1., platnost doložky prodloužena.	Fraus
Janošková, D.; Ondráčková, M.; Čábalová, D.; Marková, H.; Šebková, J.: Občanská výchova, Rodinná výchova pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia; vydání: 1.	Fraus
Janošková, D.; Ondráčková, M.; Čábalová, D.; Marková, H.; Šebková, J.: Občanská výchova, Rodinná výchova pro 8. ročník základní školy a tercii víceletého gymnázia; vydání: 1.	Fraus
Janošková, D.; Ondráčková, M.; Čábalová, D.; Marková, H.; Šebková, J.: Občanská výchova, Rodinná výchova pro 9. ročník základní školy a kvartu víceletého gymnázia; vydání: 1.	Fraus
Dostálová, R. a kol.: Občanská výchova pro 8. ročník ZŠ; vydání: 1., platnost doložky prodloužena	Nakladatelství Olomouc
Skácelová, J.; Mrázová, L.: Výchova k občanství 6; vydání: 1.	Nová škola
Lunerová, J.; Štěrbá, R.; Svobodová, M.: Výchova k občanství 7; vydání: 1.	Nová škola
Rabiňáková, D. a kol.: Právo pro každého; vydání: 1., platnost doložky prodloužena.	Partners Czech

Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktuality-2>

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, na rozdíl od jiných školních předmětů (například český jazyk, anglický jazyk, matematika) odpovídá požadavkům na schválení MŠMT jen zlomek učebnic občanské výchovy dostupných na našem trhu.

9.4 Přehled současných učebnic občanské výchovy pro základní školy

V této podkapitole uvádíme nejpoužívanější sady učebnic občanské výchovy, se kterými se můžeme na základní škole setkat.

Fraus

učebnice



příručka pro učitele



interaktivní učebnice



Koncepce řady učebnic z nakladatelství Fraus vychází z RVP ZV (ve svém obsahu se zaměřuje také na průřezová témata) a respektuje aktuální trendy ve výuce, podporuje rozvíjení klíčových kompetencí žáků a po metodické stránce využívá jak bohatého ikonografického materiálu, tak také např. mentální mapy. Můžeme ji charakterizovat jako typ tzv. pracovní učebnice, podporující aktivní a činnostní učení. Po grafické stránce jsou velmi atraktivní a přehledné. Publikace pro všechny čtyři ročníky zahrnují oddíl Občanská výchova a oddíl

Rodinná výchova. Učitelé mohou používat učebnici společně s příručkou pro učitele a jedná se v současnosti o jedinou učebnici OV, pro niž existuje také interaktivní verze.

Nakladatelství Olomouc

Hrachovcová, Marie a kolektiv autorů.



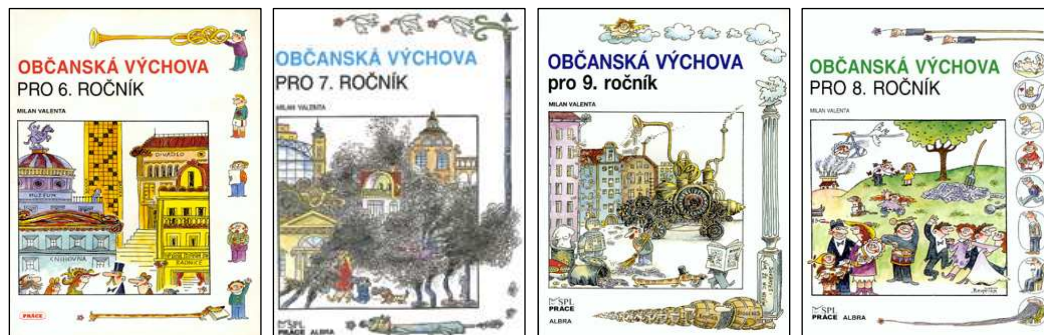
Příručka pro učitele:



Text učebnice z Nakladatelství Olomouc je určen pro vzdělávací programy Základní, Národní a Občanská škola. Metodická příručka obsahuje pokyny pro učitele, která témata pro jednotlivé programy lze vynechat. Závazné učivo je graficky zvýrazněno a odlišeno. Rozšiřující informace jsou vyznačeny menším písmem nebo jsou zpracovány jako samostatné přílohy rámečcích. Učebnice je svým charakterem pojata jako pracovní, obsahuje náměty pro samostatnou práci žáků, otázky a úkoly s různou úrovní obtížnosti, grafy, ikonografický materiál, úryvky z textových pramenů. Vzhledem k tomu, že se jedná o sadu vydanou v devadesátých letech, obsahově již zcela neodpovídá aktuálním požadavkům kurikula.

SPL – Práce

Valenta, M.: Občanská výchova pro 6. (7., 8., 9.) ročník.



Učebnice tohoto nakladatelství jsou v jistém směru zcela odlišné od ostatních řad učebnic OV. Je příkladem učebnice narativní – je psána formou příběhu, který vypráví malý chlapec. Jistě zajímavý pokus o netradiční pojetí je však spojen s několika problémy. Souvislé texty jsou poměrně dlouhé a mnohdy není možno je v rámci jedné vyučovací hodiny celé přečíst. Aparát řídicí osvojování učiva zde není příliš rozpracován. Kniha obsahuje především kreslené ilustrace. Fotografie, případně grafy či kartogramy zde nenajdeme. Motivující je pro žáky zařazení kreslených společenských her (převážně na principu hry Člověče, nezlob se). Tato učebnice je také často uváděna jako příklad genderově nekorektního učebního textu.

Fortuna

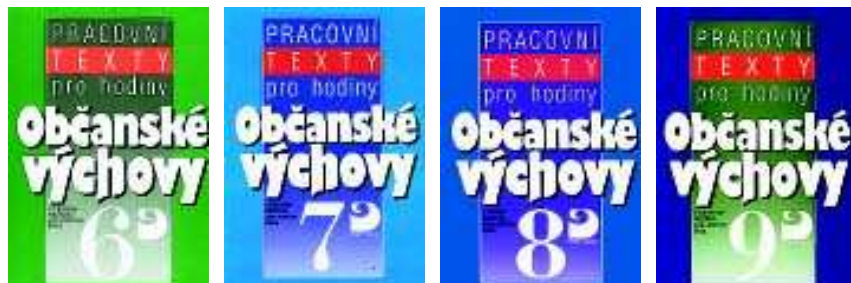
Horská a kol.:



Tato dvouročníková učebnicová řada je postavena na výkladu. Ilustrativní stránka neodpovídá zásadám didaktického zpracování a po grafické stránce se jedná o texty nepřilíživě atraktivní. Knihy obsahují jen minimum černobílých ilustrací, práce s nimi není strukturovaná. Každá kapitola začíná barevně

odlišeným úvodem, rovněž ústřední myšlenka každého odstavce je vyznačena barevně. V závěru každé kapitoly je zařazeno několik otázek k textu.

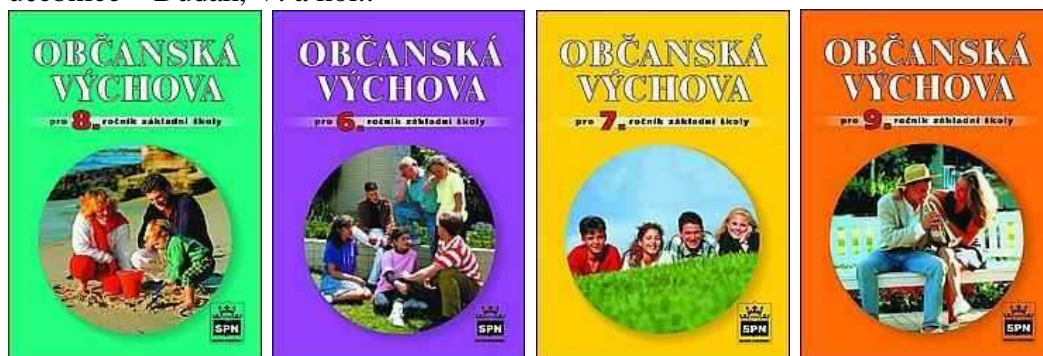
Pracovní texty k tématům z občanské výchovy (Hořejšová)



Pracovní sešity zahrnují náměty pro obohacení výuky občanské výchovy s akcentem na řízenou diskusi a metody dialogické.

SPN:

učebnice – Dudák, V. a kol.:

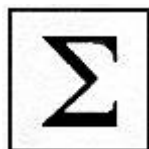


Tato sada učebnic je zpracována podle osnov vzdělávacího programu Základní škola a v současné době již nemá schvalovací doložku MŠMT ČR. Jedná se o publikace formátu A5 (měkká vazba). Svou koncepcí se učebnice podobá výše zmíněné sadě z nakladatelství Fortuna. Také zde převažuje výkladový text, strukturovaný do jednotlivých podkapitol (nadpisy jsou barevně odlišeny). Text je poměrně obtížný (především syntaktický faktor – dlouhá souvětí). Na konci každé podkapitoly je zařazeno stručné shrnutí a několik otázek k textu. Po grafické stránce je tato publikace o něco zdařilejší, v úvodu nové kapitoly je zařazena barevná ilustrace a místy jsou vloženy rovněž fotografie, ovšem také zde plní povětšinou pouze ilustrativní funkci.



Část pro zájemce

V současné době se realizují četné výzkumy učebnic, jež jsou zaměřeny jednak na obsahovou stránku učebních textů (soulad s kurikulárními dokumenty, věcná správnost, korektnost z hlediska etnického, genderového apod.), a jednak na stránku metodickou (zkoumání didaktické vybavenosti učebnic, obtížnost textu atd.). Současně jsou realizovány průzkumy mezi učiteli, jak učebnice využívají a jak je hodnotí. Výsledky výzkumu učebnic se pak stávají podkladem pro tvůrce učebnic, oborové didaktiky i jejich hodnotitele, výrazně mohou posloužit samotným učitelům z praxe v orientaci v učebnicové produkci a napomoci jim při výběru nejvhodnější učebnicové řady.



Shrnutí kapitoly

Učebnice představuje základní edukační médium a je rovněž jedním z teoretických kurikulárních dokumentů. Rozlišujeme dva základní typy učebnic – učebnici narativní a pracovní. Ve výuce plní učebnice řadu funkcí, především funkci organizační, informativní, formativní, metodologickou, zpětnovazební a kontrolní. Hodnocení učebnic je zaměřeno jednak na obsah, jednak na úroveň jejich didaktické vybavenosti (zastoupení strukturních komponentů, obtížnost textu).



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké funkce plní učebnice ve výchovně vzdělávacím procesu?
2. Popište strukturu učebnice a její strukturní komponenty.
3. Čím je dán stupeň obtížnosti textu v učebnici?
4. Na co se zaměřuje obsahová analýza učebnic?
5. Charakterizujte stručně současné učebnice občanské výchovy.

Otázky k zamyšlení:

Vyberte tři řady učebnic občanské výchovy pro základní školy a srovnajte je z hlediska:

- a) tematického,
- b) zastoupení strukturních komponent,
- c) obtížnosti textu.

Citovaná a doporučená literatura

- BENEŠ, Z.: Dějepisné učebnice. In: *Manuál Encyklopedie českých dějin*. HU AV ČR, Praha 2003, s. 314–323.
- LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava 2008.
- *Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*. Friedrich Verlag 2000.
- MAŇAK, J. – KLAPKO, D.: *Učebnice pod lupou*. Brno 2006.
- MICHOVSKÝ, V.: *Příprava učitele na vyučování dějepisu*. Skriptum. Ústí nad Labem 1977.
- PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno 1998.
- PRŮCHA, J.: *Výzkum a teorie školní učebnice*. Praha 1984.
- SIKOROVÁ, Z.: *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Praha 2007.
- STRADLING, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2003.
- ZOUHAR, J. Jak vybrat učebnici občanské výchovy. *Moderní vyučování*, 2003, č. 1, s. 19-20.
- ZUJEV, D. D.: *Ako tvorit učebnice*. Bratislava 1986.

KORESPONDENČNÍ ÚKOLY:

1. Vytvořte mentální mapu ke zvolenému tématu občanské výchovy.
2. Sestavte didaktický test (20–25 položek) s využitím širšího spektra testových úloh a navrhnete způsob skórování, hodnocení a klasifikace.



SEZNAM LITERATURY:

- BABANOVÁ, A. – MIŠKOLCI, J.: *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007.
- BENDL, S.: *Školní kázeň – prevence, strategie*. ISV, Praha 2001.
- BENEŠ, Z.: Dějepisné učebnice. In: *Manuál Encyklopedie českých dějin*. HU AV ČR, Praha 2003, s. 314–323.
- BÍNA, D. *Výchova k mediální gramotnosti*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice 2005.
- BUZAN, T.: *Mentální mapování*. Portál, Praha 2007.
- CANGELOSI, J.: *Strategie řízení třídy*. Portál, Praha 2006.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Havlíčkův Brod 2008.
- ČERNOUŠEK, M.: Kouzlo mentálních map. *Psychologie dnes*, 8, 2002, č. 11.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Příručka pro učitele. Portál, Praha 1997.
- FRANK, T. – JIRÁSKOVÁ, V.: *K mediální výchově. Mediální výchova a komunikační strategie v teorii a praxi*. SPHV, Praha 2008.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha 1992.
- CHRÁSKA, M.: *Didaktické testy*. Paido, Brno 1999.
- JARKOVSKÁ, L.: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí, 2003.
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B.: *Média a společnost*. Portál, Praha 2003.
- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Grada, Praha 2005.
- KRATOCHVÍL, V.: *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.



- LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostravská univerzita, Ostrava 2008.
- *Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch*. Friedrich Verlag 2000.
- MAŇAK, J. – KLAPKO, D.: *Učebnice pod lupou*. Brno 2006.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Portál, Praha 1998.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, M.: *Základy mediální výchovy*. Praha 2007.
- MICHOVSKÝ, V.: *Příprava učitele na vyučování dějepisu*. Skriptum. Ústí nad Labem 1977.
- NIKLESOVÁ, E.: *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice 2007.
- PANDEL, H. J. – SCHNEIDER, G.: *Medien im Geschichtsunterricht*. Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 1999.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Portál, Praha 2004.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995.
- PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno 1998.
- PRŮCHA, J.: *Výzkum a teorie školní učebnice*. Praha 1984.
- SAUER, M.: *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*. (hrsg. zus. mit BERNHARD, M. und HENKE – BOCKSCHATZ, G.), Schwalbach/Ts. 2006.
- SCHIMUNEK, F.: *Slovní hodnocení žáků*. Portál, Praha 1991.
- SIKOROVÁ, Z.: *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Praha 2007.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Portál, Praha 1999.
- SMETÁČKOVÁ, I. – VLKOVÁ, K.: *Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007.
- STRADLING, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha 2003.
- ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Masarykova univerzita, Brno 1998.

- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacím procese na základných a stredných školách. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, Bratislava 2005.
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha 2007.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha 1998.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově*. Karolinum, Praha 1999.
- ZOUHAR, J. Jak vybrat učebnici občanské výchovy. *Moderní vyučování*, 2003, č. 1, s. 19–20.
- ZUJEV, D. D.: *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava 1986.

Internetové zdroje:

- <http://cemes.fsv.cuni.cz/>
- <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1.html>
- http://toncar.cz/Clanky/myslenkove_mapy1.html
- <http://www.juniormedia.cz/vychova.html>
- http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=20&rok=04&odkaz=pece.htm
- http://www.ujak.cz/projekt/ptm/data/Tridnicke_hodiny.pdf
- <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove.pdf>
- HUBATKA, M.: Mind Maps – myšlenkové a mentální mapy – III. část – myšlenková mapa jako didaktická metoda ve výuce. <http://www.nadanedite.cz/view.php?cislocclanku=2008030009>
- VACÍNOVÁ, T.: Autorita učitele. www.prosperita-ops.cz/download/ppt/autorita-ucitele.ppt
- www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=100812&CAI=2125
- [www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/08_komunikace_autorit a.doc](http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplnujiciStudium/08_komunikace_autorit_a.doc)
- www.mediatvorive.cz
- www.mindmaps.cz
- www.rozumetmediim.cz
- www.rvp.cz