



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd

Diplomová práce

Používané výukové metody v hodinách občanské výchovy na ZŠ a základů společenských věd na SŠ

Vypracovala: Bc. Radka Mikšová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne.....

.....

Bc. Radka Mikšová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Heleně Zbudilové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodickou pomoc při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem vyučujícím, kteří se účastnili dotazníkového šetření za jejich vstřícnost a ochotu.

Anotace

Diplomová práce „Používané výukové metody v hodinách občanské výchovy na ZŠ a základů společenských věd na SŠ“ je koncipována do dvou částí. Teoretická část pojednává o problematice výukových metod včetně jejich klasifikace. Praktická část vychází z dotazníkového šetření, které je doplněno metodou rozhovoru. Cílem této práce je zmapovat, které vyučovací metody jsou používány v hodinách občanské výchovy na ZŠ a základů společenských věd na SŠ.

Klíčová slova: výuková metoda, aktivizační metody, klasické metody, komplexní metody, základy společenských věd, občanská výchova

Annotation

This thesis is organized in two parts and is called „Teaching methods used during lessons of civic education at elementary schools and social sciences at high schools“. Theoretical part deals with issues of teaching methods and their respective classification. Practical part is based on a survey amended with a conversation method. Aim of this thesis is to describe which teaching methods are used during classes of civic education at elementary schools and social sciences at high schools.

Key words: teaching method, methods of activation, classical methods, complex methods, social sciences, civic education

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Charakteristika předmětu OV a ZSV	9
1.1. Vymezení výchovy k občanství	9
1.1.1. Výchova k občanství v základním vzdělávání	9
1.2. Občanský a společenskovědní základ v gymnaziálním vzdělávání	10
1.3. Postavení předmětů OV a ZSV	11
2. Vymezení výukových metod a jejich problematika	12
2.1. Proměny metod v historii	14
2.2. Volba výukové metody	16
2.3. Klasifikace výukových metod	17
3. Klasické metody	21
3.1. Metody slovní	21
3.1.1. Vyprávění	22
3.1.2. Vysvětlování	23
3.1.3. Přednáška	24
3.1.4. Práce s textem	24
3.1.5. Rozhovor	24
3.2. Názorně- demonstrační metody a metody dovednostně- praktické	25
4. Komplexní metody	25
4.1. Frontální výuka	26
4.2. Skupinová a kooperativní výuka	27
4.3. Partnerská výuka	28
4.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků	29
4.5. Kritické myšlení	30
4.6. Brainstorming	32
4.7. Projektová výuka	34
4.8. Výuka dramatem	36
4.9. Otevřené učení	36
4.10. Učení v životních situacích	37
4.11. Televizní výuka	37
4.12. Výuka podporovaná počítačem	38

4.13.	Sugestopedie a superlearning.....	38
4.14.	Hypnopedie	39
5.	Aktivizující metody.....	40
5.1.	Aktivizující metody a jejich problematika	41
5.2.	Způsoby zavádění aktivizujících metod	42
5.3.	Obtíže spojené s užíváním aktivizujících metod na SŠ.....	43
5.4.	Aktivizující výukové metody ve školské praxi	43
5.5.	Metody diskusí.....	45
5.5.1.	Typy diskuse	46
5.6.	Metody heuristické, řešení problémů.....	47
5.7.	Metody situační	48
5.7.1.	Druhy situačních metod	49
5.8.	Metody inscenační	50
5.8.1.	Realizace inscenace.....	51
5.9.	Didaktické hry.....	52
6.	Zhodnocení výukových metod z hlediska hodin OV a ZSV.....	54
	PRAKTICKÁ ČÁST	56
7.	Cíle praktické části.....	56
7.1.	Dotazníkové šetření	56
7.1.1.	Konstrukce dotazníku a sběr dat.....	56
7.1.2.	Hypotéza	58
7.1.3.	Výsledky šetření	58
7.1.4.	Ověřování hypotéz	73
7.1.5.	Interpretace výsledků.....	74
7.2.	Rozhovor	75
	Závěr.....	77
	Přílohy	79
	Seznam použité literatury a další zdroje.....	92
	Seznam příloh.....	95
	Seznam grafů.....	96

Úvod

Výukové metody představují jeden z velmi důležitých faktorů, které ovlivňují výsledek vzdělávacího procesu. Již od dob Komenského se setkáváme se snahou prosadit metody, které by vedly k větší aktivitě žáků, a tak také ke zvýšení efektivity osvojování nových poznatků. Tyto metody jsou v současné době znovuobjevovány, nicméně své opodstatněné místo v institucionalizovaném vzdělávání mají i tradiční metody.

Tato diplomová práce se bude zabývat vyučovacími metodami používanými v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd na ZŠ a SŠ v okrese Tábor. Jejím cílem je zmapovat, které výukové metody jsou používány v těchto hodinách a popsat, jaké jsou odlišnosti ve výuce tohoto předmětu na ZŠ a SŠ. Zvláštní pozornost je věnována aktivizujícím metodám.

Práce bude koncipována do dvou částí. V teoretické části budou nejprve charakterizovány předměty občanská výchova a základy společenských věd. Následně budou vymezeny vyučovací metody a také stručně nastíněn jejich vývoj v průběhu jednotlivých etap. Další část práce bude věnována kritériím, která ovlivňují jejich výběr vzhledem k dané látce. V teoretické části bude následně proveden rozbor jednotlivých metod. Důraz bude kladen zejména na jejich výhody a nevýhody a možnosti využití. Tato část bude vycházet z klasifikace výukových metod podle *Maňáka a Švece (2003)*. Z této klasifikace budou vycházet také otázky z dotazníkového šetření. Publikace tohoto autora představují stěžejní literaturu teoretické části práce, která bude doplněna dalšími publikacemi zaměřenými na výuku občanské výchovy a základů společenských věd.

Jádrem praktické části bude dotazníkové šetření realizované mezi učiteli občanské výchovy a základů společenských věd na základních a středních školách v okrese Tábor. Toto šetření bude doplněno rozhovory se dvěma učiteli, kteří se nacházejí na opačném konci profesní kariéry.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika předmětu OV a ZSV

1.1. Vymezení výchovy k občanství

Výchova k občanství a základy společenských věd jsou předměty, které jsou zaměřeny na osvojení poznatků. V posledních letech se však hovoří o tom, že by měl být ve větší míře využíván axiologický¹ potenciál těchto předmětů. Výchovu k občanství můžeme vnímat v užším slova smyslu jako vzdělávací obor, často označovaný jako občanská výchova, nebo v širším pojetí jako výchovný a vzdělávací přístup, který zdůrazňuje občanství, lidské hodnoty a morální principy společnosti. Tento přístup vychází ze základních kurikulárních dokumentů, a tudíž by měl být blízký všem aktérům výchovného a vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávání.²

1.1.1. Výchova k občanství v základním vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, označovaný také jako Bílá kniha, je otevřený závazný dokument, ze kterého vycházejí realizační plány MŠMT. Jsou zde uvedeny obecné záměry, rozvojové programy a také ideová východiska vzdělávání. Společně s RVP, které určují závazné požadavky na vzdělávání (např. obsah vzdělávání, cíle, kompetence) pro jednotlivé stupně a obory, představují kurikulární dokumenty na státní úrovni.

Z Rámcového vzdělávacího programu vyplývá, že výchova k občanství je společně s dějepisem jedním ze vzdělávacích oborů vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Tato oblast cílí zejména na etickou složku osobnosti a vede žáky k toleranci. Je zaměřena také na realizaci prevence proti xenofobii či extremistickým postojům.

¹ Axiologie- učení o hodnotách, jejich povaze, místě a vztazích

² HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. s. 5-16.

Vzdělávací obsah oboru Výchova k občanství je na 2. stupni rozdělen do čtyř modulů:

1. Člověk ve společnosti- žáci se zabývají tématy jako rodina, škola, obec, region, kraj, naše vlast či mezilidskými vztahy ve společnosti
2. Stát a právo- zde se žáci seznamují s lidskými právy, orgány státní správy a samosprávy, jednotlivými složkami státní moci apod.
3. Péče o občana- v rámci tohoto modulu se žáci věnují zdravotní a sociální péči, školství v ČR, pracovnímu uplatnění, dále také funkci peněz a problematice volného času
4. Mezinárodní vztahy- zde jsou probírána témata jako evropská integrace či mezinárodní spolupráce³

Na výchovu k občanství na základních školách navazuje, a uvedená témata rozšiřuje, učňovské a střední odborné a gymnaziální vzdělávání.⁴

1.2. Občanský a společenskovední základ v gymnaziálním vzdělávání

Vzdělávací oblast Člověk a společnost rozvíjí a prohlubuje poznatky získané v základním vzdělávání. Cílem této oblasti je vést žáky ke kritické reflexi aktuálního dění ve společnosti, ke schopnosti aplikovat teoretické poznatky do praxe a hodnotit různé návrhy řešení problémů. Tato vzdělávací oblast se týká vzdělávacích oborů občanský a společenskovední základ, dějepis a geografie.

Vzdělávací obsah oboru občanský a společenskovední základ je rozdělen do šesti modulů:

1. Člověk jako jedinec- v tomto bloku se žáci zabývají osobností člověka, podstatou lidské psychiky a uplatněním psychologie v každodenním životě
2. Člověk ve společnosti- žáci se seznamují se společenskou podstatou člověka, dále se věnují struktuře společnosti a také sociálním fenoménům a procesům

³ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. s. 34-38.

⁴ HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. s. 5-16.

3. Občan ve státě- zde jsou řešena témata jako stát, demokracie, lidská práva a ideologie
4. Občan a právo- tento blok je zaměřen na právo, konkrétně na právní odvětví, orgány právní ochrany a vztah práva a morálky
5. Mezinárodní vztahy, globální svět- žáci jsou seznamováni s procesem globalizace a s principy a významem mezinárodní spolupráce a evropské integrace
6. Úvod do filosofie a religionistiky- tento blok je věnován základním poznatkům z filosofie, je zde řešena otázka víry v lidském životě, žáci se seznamují s vývojem filosofie a její podstatou⁵

Předmět základy společenských věd na gymnáziích vychází v první řadě ze zkušeností žáků a poznatků získaných v základním vzdělávání. Obsah předmětu byl do roku 2012 dán učebními osnovami (Základy společenských věd, č. j. 25 048/95-21-23). V současné době náplň předmětu vychází z RVP, který školy naplňují ve svém ŠVP.⁶ K lepšímu postavení předmětu by mohla také přispět státní maturitní zkouška z občanského a společenskovedního základu, o níž se v souvislosti se zavedením státní maturity hovořilo. Ovšem kdy, a zda vůbec, bude tato zkouška součástí maturity, není jasné. V roce 2012 měl být občanský a společenskovední základ jedním z povinných maturitních předmětů (studenti si mohli volit mezi ním a matematikou).⁷

1.3. Postavení předmětů OV a ZSV

Občanská výchova a základy společenských věd jsou předměty, které za poslední dvě desetiletí zaznamenaly největší proměnu podoby výuky. Tyto předměty se dostávají do určité paradoxní situace. Časová dotace je na jedné straně snižována, ale zároveň je na učitele kladen požadavek, aby své žáky vedli nejenom k morálním hodnotám a postojům, ale také, aby je naučili orientovat se ve světovém dění a reflektovat jej. Tato skutečnost byla také jedním z impulsů, který vedl k založení *Asociace učitelů občanské*

⁵ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 39-42.

⁶ TOMEČEK, Slavoj. *Metodika výuky základů společenských věd na středních školách z pohledu pedagogické praxe- náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. s. 29-30 .

⁷ In Nová maturita. [online]. [cit. 2015-04-02]Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/duvody-odkladu-spusteni-plne-verze-maturitni-zkousky-1404035485.html>

výchovy a společenských věd („Občankáři“). Dalšími důvody, které uvádí předseda asociace Michal Řezáč ve svém proslovu, jsou nedostatečná metodologická opora pro určité oblasti výuky, odlišná úroveň připravenosti absolventů vysokých škol pro výuku tohoto předmět. Cílem „Občankářů“ je snaha o zvýšení velmi nízké prestiže předmětu a také snaha poskytnout učitelům praktické materiály a rady pro výuku.⁸

2. Vymezení výukových metod a jejich problematika

Vyučovací metody jsou definovány jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů.*“⁹ Přestože jsou vyučovací metody takto jasně definovány, v praxi jsou často pod tento termín nesprávně řazeny např. i dílčí techniky, operace a úkony, tudíž dochází k velké rozkolísanosti tohoto termínu.¹⁰

Mojžíšek pracuje s vymezením výukových metod v širším a užším slova smyslu. Uvádí, že výukové metody v širším slova smyslu zahrnují nejen výukové metody, ale také organizační formy a strukturu vyučování. Další rozdíl je také v tom, že metody v užším slova smyslu plní pouze dílčí úkoly a společně vytvářejí komplex metod, který je součástí metod v širším slova smyslu. Z toho vyplývá, že funkcí metod v užším slova smyslu není plně naučit.¹¹

Na výukové metody můžeme nahlížet ze dvou protikladných perspektiv. V klasickém pojetí výuky je metoda vnímána jako činnost učitele, jenž stanovuje cíle, postupy a organizuje žakovu činnost. V opačném pojetí je metoda vnímána jako samotná aktivita žáků, při níž má učitel pouze organizační funkci. Obě tato pojetí však plně nepojímají problematiku výukových metod, protože nezohledňují důležitou interakci mezi žáky a učitelem. Přestože jsou ve školním prostředí žáci a učitelé vnímáni jako rovnocenní partneři, má učitel oproti žákům větší pravomoc. Právě volba metody je oblastí, v níž se tato mírná převaha projevuje.

⁸ ŘEZÁČ, Michal. In: Občankáři. [online]. [cit. 2015-03-31] Dostupné z: <http://www.obcankari.cz/kdo-jsou-obcankari>

⁹ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 23.

¹⁰ Tamtéž, s. 21-24.

¹¹ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 13-19.

Primární funkcí vyučovacích metod je funkce zprostředkování vědomostí a dovedností. Skrze výukové metody se uskutečňuje proces osvojování učebních obsahů. K jejich osvojení nemůže dojít bez vzájemné součinnosti učitele a žáků. Velmi důležitá je také funkce komunikační, bez níž by nemohla být realizována interakce žák-učitel. Osvojení různých pracovních a myšlenkových technik umožňuje funkce aktivizační. Prostřednictvím této funkce dochází také k motivaci žáků. Skrze výukové metody se žáci učí být samostatnými v procesu učení, formují si vlastní učební styl a vytvářejí si kladný vztah k učení, který je pak základem pro celoživotní proces vzdělávání. Tato významná funkce bývá velmi často zastíněna dominantní vzdělávací funkcí.¹²

K tomu, aby metoda byla co nejvíce přínosná, musí splňovat určité vlastnosti. Pokud metoda umožňuje předání informace žákovi, hovoříme o ní jako o informativně nosné. Druh informací, které chceme žákům předat, vymezuje určitý typ vhodných metod. Z tohoto důvodu bývá kladen důraz na obsah výuky a jeho vliv na volbu metody jako na jeden z nejvýznamnějších faktorů ovlivňující samotný výběr metody. Je nutné ale zohlednit další faktory jako např. zkušenosti a intelekt žáků. Někdy se dostáváme do situací, v nichž se samotná metoda stává předmětem výuky (např. žáci se učí diskutovat). Z hlediska moderní pedagogiky je důležité, aby metody rozvíjely poznávací procesy žáků, hovoříme tedy o formativně účinných metodách. K jejich rozvoji je nutný nácvik a také jejich opakování. Je důležité, aby metoda byla také výchovná a učitelé skrze ni mohli dosáhnout pozitivních změn ve vlastnostech osobnosti žáků. Primárním cílem vzdělávání je rozvoj samostatnosti a tvořivosti žáků. Dalším požadavkem na metodu je také ekonomičnost, a to jak finanční, tak didaktická. Je žádoucí, aby za co nejkratší dobu došlo ke změnám, které budou trvalé, a zároveň budou kladeny co nejmenší nároky na učitele i žáky. Při hodnocení didaktické ekonomičnosti zohledňujeme vedle množství poznatků také výchovný a formativní účinek na žáka. Metody dále musejí být v praxi použitelné, hygienické, musí respektovat systém vědy a poznání a také musí být adekvátní učiteli a žákům. Je důležité, aby metoda byla také racionálně a emotivně působivá, protože pak vyvolává u žáků větší zájem o učivo.

¹² MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 13-20.

Pro bezproblémový proces učení žáků je nutné, aby metoda byla přirozená, a tak došlo k vytvoření potřebné pozitivní atmosféry během výuky.¹³

Výukové metody nejsou jediným faktorem, který proces osvojování ovlivňuje. Jsou součástí komplexu, který je označován jako didaktický čtyřúhelník. Tento komplex zahrnuje faktor učitele, žáka, obsahu a didaktických prostředků.¹⁴

2.1. Proměny metod v historii

Každé etapa naší historie inklinovala k určitému způsobu výuky. Významným okamžikem ve vzdělávání byla institucionalizace školství, která s sebou přinesla nové způsoby vzdělávání. Výuka založená zejména na napodobování činností, vyprávění a vysvětlování byla nahrazena výukou s větším spektrem používaných výukových metod.

Cílem vzdělanosti v antice byla tzv. kalokaghatia. Takto vzdělaný člověk je nejen moudrý a ušlechtilý, ale i tělesně krásný. Vzdělání se soustředilo na rozvoj rozumové, tělesné, mravní a estetické stránky člověka. Třístupňový systém škol, v němž byla praktikována individuální organizační forma výuky, byl určen pouze chlapcům. Nejčastěji byla využívána metoda přednášky a dialogu. Oblíbený byl zejména sokratovský dialog, jehož smyslem je dojít k novému poznání skrze otázky. Žáci se učili za pomoci otázek učitele identifikovat chybu a také se následně snažili najít řešení. Tato metoda nevedla k systematickým znalostem, ale byla velmi podnětná pro myšlení žáků. Již Sokratův následovník Platón upozorňoval na významnou roli didaktických her ve vyučování. Z období antiky pochází kniha *Dvanáct knih o výchově řečníka*, jejímž autorem je římský pedagog Marcus Fabius Quintilianus. Tato kniha je první publikací, která je věnovaná výukovým metodám.

V období středověku bylo vzdělání, a také výchova, řízeno církví. I nadále výuka probíhala individuální formou. Středověk nepřišel se žádnými změnami v oblasti využívaných metod. Ve výuce byly často používány slovní metody. Nejčastěji se uplatňovala metoda disputace. Jedná se o vědeckou rozpravu o odborných tématech, během níž jsou z protikladů vyvozovány závěry. Smyslem je stanovení definitivně

¹³ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 22-23.

¹⁴ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 21-23.

platného řešení. Bylo běžné, že probíhaly veřejné disputace, jejichž smyslem bylo vyvrácení či přijetí určitých tvrzení.

V období renesance došlo k významným změnám. Byly položeny základy moderní pedagogiky, ustoupilo se od převážně pamětního učení a ve výuce byly hledány další možnosti. Jan Amos Komenský požadoval, aby výukové metody byly vždy přiměřené věku žáků. Velký důraz byl kladen také na dramatizaci, prezentaci obrazů a na pozorování. Komenský přišel se třemi metodami. Analytická metoda je založená na rozboru jednotlivých částí celku. Metoda syntetická vychází z předpokladu, že pokud chceme pochopit celek, musíme nejprve pochopit jeho jednotlivé části. Prostřednictvím synkritické metody můžeme věci porovnávat.¹⁵

Teorie formálních stupňů vyučování, kterou vytvořil Johann Friedrich Herbart v 19. století, vedla opět k pamětnímu učení a memorování. Negativní stránkou této teorie byla velká pasivita žáků. Výuka měla probíhat ve čtyřech fázích: jasnost (výklad nového učiva), asociace (má formu rozhovoru, kdy dochází k propojení starého a nového učiva), systém (dochází k zobecnění) a metoda (ověření, zda žák učivo pochopil). Nejvíce se v tomto pojetí výuky uplatňovala metoda výkladu, práce s učebnicí, popis, vysvětlování a názorně demonstrační metody.

Reformní pedagogické hnutí 20. století přineslo zásadní změnu ve vztahu učitele a žáka, na něhož už nebylo nahlíženo jako na pasivní subjekt přijímající nové informace. Začal se klást důraz na jeho aktivitu. Tato změna se promítla i do oblasti výukových metod. V praxi byla využívána problémová a projektová metoda, diskuse, rozhovor či laboratorní práce.¹⁶

Období po druhé světové válce přineslo nezájem o modernizaci výukových metod, který byl prolomen zhruba v 70. letech 20. století. Od té chvíle se objevují snahy o vytvoření alternativních metod.¹⁷ Podstatou těchto metod je „...umožnit aktivitu žáků při formulaci cílů a plánování procesu učení, podporovat individuální i kolektivní

¹⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 24-26.

¹⁶ Tamtéž, s. 27-28.

¹⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. s. 167.

strategie učení, vytvářet prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti, získávání osobních zkušeností...“¹⁸

2.2. Volba výukové metody

Při výběru vhodné metody je nutné zohlednit mnoho faktorů, což na učitele klade poměrně vysoké nároky. Pokud ale učitel dokáže pro danou třídu zvolit vhodnou výukovou metodu, stane se hodina pro žáky nejenom atraktivnější, ale také efektivnější. Nutnou podmínkou pro to, aby samotný výběr mohl proběhnout, je dobrá znalost výukových metod. Učitel si musí být vědomý silných a slabých stránek jednotlivých metod. Velmi důležitým faktorem jsou také preference žáků. Ti jsou ze své podstaty velmi tvořiví a rádi interagují. Pokud je výuka zaujme, promítne se to do kvality jejich práce.¹⁹ Při výběru je bezpodmínečně nutné zabývat se vztahem metody k obsahu a cílům výuky. Nelze vycházet z předpokladu, že obsah výuky jednoznačně určí formu, kterou bude učivo předáváno. Vzhledem k tomu, že je kladen důraz na rozvoj širokého spektra žákových kompetencí, je obsah výuky tvořen součinností učitele a žáka. Proto je také zvolená výuková metoda modifikována aktuálními podmínkami výuky.²⁰ Dalším faktorem je konkrétní skupina, s níž učitel pracuje. Učitel musí znát vztahy uvnitř skupiny a atmosféru třídy. Při výběru metody je také limitován prostředím, technickou vybaveností a samozřejmě také časem.²¹

Častou chybou učitelů je, že ve výuce používají pouze dvě nebo tři metody, se kterými umí pracovat, a další nové metody do výuky nezařazují. Metody se pak stávají stereotypními a pro žáky ztrácejí atraktivitu. Také neumožňují pružně reagovat na problémy, které vzniknou při výuce. V hodině je vhodnější využít průměrně efektivní metodu než metodu, která je vysoce efektivní. Žáci jsou při průměrně efektivní metodě soustředěni z 80%, kdežto při vysoce efektivních metodách pouze z 10%. Prostřednictvím některých metod můžeme dosáhnout výrazného zlepšení ve výkonech žáků v testech. Tyto metody fungují nezávisle na věku, schopnostech a

¹⁸ Tamtéž, s. 167.

¹⁹ PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. s. 144-147.

²⁰ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 50-51.

²¹ PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. s. 144-147.

mnohdy i vyučovacích předmětech (např. autoevaluace).²² Situace v českých školách není příliš uspokojivá. Žáci nedosahují dobrých výsledků a jednou z příčin je také nezajímavá a neefektivní výuka. Čapek uvádí, že příčinu tohoto stavu lze nalézt již v samotné vysokoškolské přípravě budoucích pedagogů. Ti jsou vzděláváni zejména ve svých oborech a na výuku oborových didaktik nezbývá příliš prostoru. Budoucí pedagogové po nástupu do praxe mnohdy nevědí, jak pracovat s některými metodami, které by vedly k aktivnímu a zajímavému vyučování. Důsledkem toho je, že hodiny jsou postaveny tak, jak tomu byli zvyklí ve svých školních letech. Tedy většinu hodin tvoří metody a organizační formy, které vycházejí z učitelovy aktivity.²³

2.3. Klasifikace výukových metod

Existuje velice pestrá škála výukových metod, které lze dělit podle nejrůznějších kritérií. Mojžíšek uvádí kritéria, která určují klasifikaci metod:

- *Počet žáků ve třídě*
- *Logický postup*
- *Charakter zdroje poznatků*
- *Psychické aspekty utváření vědomostí, dovedností, postojů, návyků, emotivních a volných vlastností*
- *Míra vedení a samostatnosti žáků*
- *Perspektivy výuky*
- *Charakter práce učitele a žáka*
- *Výchovné cíle a úkoly*
- *Obsahové a metodické aspekty*
- *Jiná hlediska (např. autor, území, kde je metoda využívána aj.)*²⁴

Vzhledem k mnohotvárnosti metod nelze rozdělit vyučovací metody podle jednoho kritéria. Vždy je hlavní kritérium doplněno o další hlediska. Systematická klasifikace učitelům umožňuje lépe pochopit funkci dané metody a efektivně s ní pracovat.

²² Tamtéž, s. 144-147.

²³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. s. 17-26.

²⁴ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 62.

Maňák uvádí komplexní klasifikaci metod:

A) Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – didaktický aspekt

- I. Metody slovní*
 - 1. Monologické metody*
 - 2. Dialogické metody*
 - 3. Metody písemných prací*
 - 4. Metody práce s učebnicí, knihou*
- II. Metody názorně demonstrační*
 - 1. Pozorování předmětů a jevů*
 - 2. Předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)*
 - 3. Demonstrace statických obrazů*
 - 4. Statická a dynamická projekce*
- III. Metody praktické*
 - 1. nácvik pohybových a pracovních dovedností*
 - 2. žákovské laborování*
 - 3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)*
 - 4. grafické a výtvarné činnosti*

B) metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků- psychologický aspekt

- I. metody sdělovací*
- II. metody samostatné práce žáků*
- III. metody badatelské, výzkumné*

C) struktura metod z hlediska myšlenkových operací- logický aspekt

- I. postup srovnávací*
- II. postup induktivní*
- III. postup deduktivní*
- IV. postup analyticko-syntetický*

D) varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu- procesuální aspekt

- I. metody motivační*
- II. metody expoziční*
- III. metody fixační*

IV. metody diagnostické

V. metody aplikační

E) varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků- organizační aspekt

I. kombinace metod s vyučovacími formami

II. kombinace metod s vyučovacími pomůckami²⁵

Mojžíšek uvádí zcela odlišené dělení metod podle logického aspektu. V souvislosti s tímto aspektem hovoří o sedmi základních metodách. Analytická metoda vychází z rozboru celku na části. Součástí této metody je také globální metoda, v níž žák samostatně přistupuje k analýze nebo je k ní doveden za pomoci učitele. S opačným postupem, v němž pracujeme nejprve s jednotlivostmi a pak s celkem, operuje metoda syntetické. Tuto metodu využíváme např. při výuce čtení či psaní. Metoda analyticko-syntetická v sobě propojuje silné stránky obou metod a umožňuje žákům osvojení učiva v širších souvislostech. Metoda indukce postupuje od jednotlivých faktů k obecným závěrům. Více náročná je metoda induktivní, protože vyžaduje vyšší intelektovou úroveň žáků a také větší zkušenosti. Je vhodná k rozvoji myšlení, schopnosti třídit pojmy a vytvářet z nich hierarchický celek. Dedukce je založená na postupu od obecného k jednotlivému. Pokud se ve výuce setkáme s takovou látkou, u níž vzhledem k věku žáků nemůžeme sdělit příčiny problematičného jevu, je vhodné použít metodu dogmatickou. Tato metoda je jistou modifikací deduktivní metody. Podstatou metody je vyvodit z dané teze dílčí poznatky a vazby mezi nimi. *Genetická* metoda vychází z postupného předkládání důkazů, které na sebe navazují a vedou k pochopení látky. Další metodou je to metoda synkritická (viz kapitola 2.1.).²⁶

Pro pedagogickou praxi je užitečné třídění podle počtu žáků na metody kolektivního vyučování (akroamatické), metody skupinového vyučování a metody individuálního vyučování. Je důležité uvědomit si, že vyučovací metody nezahrnují pouze metody tzv. heterodidaktické (učitel různými způsoby, např. za pomoci obrazového materiálu, problémové situace či přímým působením, řídí učební činnost žáka), ale také tzv. autodidaktické metody. Jejich osvojení klade na žáky větší nároky a

²⁵ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. s. 34-35.

²⁶ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 64-65.

vyžaduje více času. Heterodidaktické metody jsou průběžně doplňovány o metody autodidaktické, až se postupně ztotožní subjekt a objekt učení, žák dokáže moderovat svůj učební proces a stane se sám sobě učitelem.²⁷

Uznávaná je také klasifikace metod podle Lernerera. Nejzákladnější metodou, která je součástí každé výuky, je metoda informačně receptivní. Její podstatou je předání nové či opakování již známé informace. Podmínkou pro realizaci této metody je žákova uvědomělá recepce dané informace zprostředkované učitelem. Informačně receptivní metoda může mít rozličné podoby, avšak nejčastější je forma výkladu. Samotná tato metoda však v dnešní době nedokáže plně pokrýt nároky kladené na výuku. Metoda organizace opakování způsobů činností, známější pod označením reproduktivní metoda, vychází z informačně receptivní metody. K realizaci této metody je nutné vybavit žáky určitými informacemi právě prostřednictvím informačně receptivní metody. Žáci na základě cvičení reprodukují činnosti, které posléze aplikují v konkrétních situacích. Smyslem těchto dvou metod je uchovávaní informací o kultuře tím, že budou touto formou předávány a uchovány pro další generace. Tyto metody však nerozvíjí tvořivou činnost žáků. Právě metody problémového vyučování umožňují rozvoj tvořivé činnosti tím, že žáci hledají vlastní řešení nějaké problémové situace. Výzkumná metoda organizuje tvůrčí činnost žáků. Zkušenosti z této činnosti si žáci osvojí díky heuristické metodě.²⁸

Smyslem této práce není uvádět přehled všech dělení výukových metod podle nejrůznějších aspektů, nýbrž představit nejvýznamnější a pro praxi nejdůležitější klasifikace. Vzhledem k zaměření diplomové práce budu dále používat rozdělení výukových metod podle složitosti edukačních vazeb na metody klasické, aktivizující a komplexní. Pro tuto klasifikaci je charakteristické, že zahrnuje výukové metody a organizační formy do jednoho celku. Jednotlivé kapitoly pojednávající o konkrétních výukových metodách vycházejí z klasifikace metod od Maňáka a Švece. Pozornost bude věnována zejména metodám vhodným do hodin občanské výchovy či základů společenských věd. U ostatních metod bude uvedena jejich základní charakteristiku.

²⁷ Tamtéž, s. 62- 68.

²⁸ LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. s. 101.

3. Klasické metody

Klasické výukové metody jsou ve školním prostředí běžně používané a nepostradatelné. Jejich užitím v hodinách vzniká tzv. tradiční vyučování. S tímto pojetím výuky mají kromě žáků a učitelů vlastní zkušenost také rodiče. Tato skutečnost je bezesporu pro efektivitu vzdělávání žáků přínosná, protože se tím stává výuka pro rodiče přehlednější a jasnější. Rozumí tomu, jak vzdělávání jejich dětí probíhá. U „nových“ metod, které sami nezažili, mohou být na pochybách, zda jsou smysluplné a efektivní. Klasické metody jsou pro učitele také z hlediska časové náročnosti velmi výhodné. Jejich příprava zabere minimum času. Jejich prostřednictvím dochází k systematickému osvojování poznatků, avšak nevýhodou je, že nedochází k jejich vzájemnému propojení. Komunikace či spolupráce mezi žáky také není rozvíjena. V důsledku charakteru těchto metod je u žáků vytvářena nízká vnitřní motivace, tudíž je potřeba ji nahradit motivací vnější.²⁹

3.1. Metody slovní

Prostřednictvím slovních metod může učitel žákům předat zdánlivě velmi jednoduchým způsobem potřebné poznatky. Tyto metody však kladou vysoké nároky na žáky, kteří musí nejenom vnímat, ale také chápat tok informací předávaných mluveným slovem. Počátkem tohoto procesu je fáze apercepce³⁰, jež ovlivňuje kvalitu dalšího vnímání. Učitel ale může modifikovat vnímáním žáků tím, že připomene jejich předchozí kladné zkušenosti. Tímto způsobem učitel ovlivňuje vnímání žáků a také jejich postoj k probírané látce a potažmo i k předmětu. Obtížné je následné udržení pozornosti a aktivity žáků. V případě, že se učiteli povede tyto dva úkoly splnit, začíná u žáků pracovat tzv. mechanismus anticipace, díky němuž žáci vyvozují to, co jim bude sděleno. Čím více žáci pochopí danou látku, tím snáze dojde k jejímu zapamatování a dlouhodobému uchování v paměti. Aby nebylo vnímání rušeno, musí být projev učitele po technické stránce správný (tzn. vhodné tempo, pečlivá výslovnost hlásek, dodržování přízvuku atd.).³¹

²⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 40-41.

³⁰ Apercepce- fáze vnímání, při které si člověk uvědomuje a srovnává rozdíly mezi vnitřními a vnějšími podněty (LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2004. s. 35.)

³¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. s. 171.

Skalková metody slovní rozděljuje na metody monologické, dialogické a metody práce s učebnicí a knihou.³² Zormannová k těmto druhům metod dále přiřazuje metody písemných prací (např. kompozice, písemná cvičení, eseje).³³

3.1.1. Vyprávění

Metoda vyprávění je jednou z nejzákladnějších metod, která nejenom že provází jedince od nejútlejšího věku, kdy mu rodiče vyprávěli pohádky či příběhy, ale také se prolíná celou historií vzdělávání. Tato metoda vychází z lidské potřeby vnímat příběh a také jej sdělovat ostatním. Vyprávění je stejně tak vhodné pro předškolní děti či děti mladšího školního věku jako pro dospělé, u nichž má roli doplňkové metody. Zde nemá tak dominantní postavení jako u dětí mladšího školního věku.³⁴ Vyprávění umožňuje předat informace citově podbarveným způsobem, proto je vhodné jej použít zejména k rozvoji kognitivních a afektivních cílů v nejrůznějších předmětech.³⁵

S využitím vyprávění i u předškolních dětí souvisí charakteristický rys této metody, kterým je přístupnost. Dominantním rysem je mimo to také epičnost a konkrétnost. Pro vyprávění je dále charakteristická emocionálnost a bohatost představ.³⁶ Primární funkcí vyprávění je poznávací funkce. Jde o předání informací či určité představy. Od ostatních monologických metod se vyprávění odlišuje motivační funkcí (vzbudí pozornost a soustředění žáků). Aby byla metoda efektivně provedena, je vhodné během vyprávění pracovat s hlasem i neverbálními projevy. Docílíme tím také větší atraktivity pro žáky. Úspěšnost metody lze posoudit podle toho, zda byla u žáků podnětána fantazie a obrazotvornost.³⁷ Všeobecně se tato metoda hodnotí jako vysoce účinná. Učitel ji volí zejména v případě, že chce zpestřit výuku a zmírnit vysoké pracovní tempo. Při vyprávění nemusí mít učitel vždy roli vypravěče. Může dojít k modifikaci metody a učitel pak převezme roli posluchače. U žáků dochází v takovémto případě k rozvoji slovní zásoby, jejich projev se kultivuje a zároveň

³² Tamtéž, s. 171.

³³ ZORMANNOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. s. 135.

³⁴ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 54-57.

³⁵ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 317.

³⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. s. 29.

³⁷ ZORMANNOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. s. 135.

při vhodně zvoleném tématu může docházet k sociálnímu učení (v příbězích se objeví např. sociální konflikty a možnosti jeho řešení).³⁸

3.1.2. Vysvětlování

Metoda vysvětlování tvoří nedílnou součást většiny vyučovacích hodin. Mojžíšek upozorňuje, že někdy bývá tato metoda nesprávně ztotožňována s výkladem učiva, který je komplexní vyučovací metodou, a bývá obvykle spojován s popisem či demonstrací.³⁹ Učitel metodu vysvětlování volí zejména tehdy, když potřebuje, aby si žáci osvojili látku pojmové povahy, a nelze navázat na jejich předešlé zkušenosti. K realizaci této metody není potřeba žádných dalších pomůcek. Její podstatou je vyvození vnitřních vztahů a zákonitostí daného jevu. Vše je podpořeno pevnými argumenty.⁴⁰

Učitelův výklad musí být logický a postupný, aby u žáků došlo k vytvoření soustavy poznatků a také k rozvoji jejich logického myšlení. K udržení pozornosti během výkladu nám pomůže správná práce s hlasem, kladení průběžných otázek, zadávání menších úkolů (např. prohlédnout si k probírané látce během výkladu obrázky v učebnici) či doplnění vysvětlování další metodou. Prostřednictvím kladení průběžných kontrolních otázek si učitel nejenom udrží žákovu pozornost, ale také kontroluje, zda žáci učivo správně chápou. Tímto způsobem je možné ověřit si, zda je metoda efektivně použita.⁴¹

Jak již bylo naznačeno, výhodou této metody je nenáročnost přípravy z časového i materiálního hlediska, osvojování poznatků v logicky uspořádaném systému a také rychlost předání poznatků žákům. Ovšem touto metodou nebudeme sledovat a usilovat o naplnění zcela zásadního cíle vzdělávání- samostatnosti žáků (např. v oblasti myšlení, komunikace).⁴²

³⁸ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 54-56.

³⁹ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 101.

⁴⁰ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 317.

⁴¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. s. 173-173.

⁴² ZORMANNOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. s. 136.

3.1.3. Přednáška

Přednáška je metodou, kterou není vhodné používat na základní škole. Vzhledem k vysokým nárokům, zejména na udržení pozornosti a sledování logické spojitosti mezi jejími prvky, se nedoporučuje užívat ji ani na středních školách. Pokud se ji učitel rozhodne realizovat, měl by ji do výuky řadit pouze sporadicky.⁴³

3.1.4. Práce s textem

V současné době je velmi diskutovaným tématem klesající schopnost žáků porozumět psanému textu a umět s ním dále pracovat. K rozvoji těchto dovedností nám slouží mimo jiné také metody práce s textem. Jedná se o jednu z nejstarších výukových metod, která je v různých obměnách používána ve výuce dodnes. V klasické podobě žáci pracují s učebnicemi či encyklopediemi, ale v důsledku rostoucího vlivu médií na náš každodenní život, jsou do výuky řazeny i texty zprostředkované médii (např. analýza blogerských příspěvků, diskusí). V souvislosti s prací s textem se hovoří o tzv. didaktické funkci textů. Dříve byla tato funkce připisována jen speciálně konstruovaným učebnicovým textům. V dnešní době je didaktická funkce přisuzována širšímu okruhu textů. Tato metoda, která bývá často nazývána také jako učení z textu, vyžaduje větší aktivitu žáků. Učitel je zde v roli rádce. Pro práci s textem si žáci průběžně osvojují různé strategie.⁴⁴

Podrobný přehled různých modifikací práce s textem poskytuje Robert Čapek ve své publikaci *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod (2015)*.

3.1.5. Rozhovor

Metoda rozhovoru se prolíná celými dějinami vzdělávání. Své kořeny má již v době Sokratova působení (viz kapitola 2.2). V historii se také setkáváme s momenty, kdy byla metoda rozhovoru v důsledku nevhodného užívání degradována. Základem této metody je dialog mezi učitelem a žáky, kteří jsou zde vnímáni jako rovnocenní partneři. Avšak učitel je odpovědný za dosažení cíle hodiny. Rozhovor vždy probíhá na určité téma a sleduje jasně stanovený cíl, kterého dosáhneme prostřednictvím pokládání

⁴³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. s. 173.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 64-68.

vhodných otázek. Vybírat můžeme z velké řady různě náročných typů otázek. Rozlišujeme otázky zjišťovací, problémové, rozhodovací, otevřené, zavřené, konvergentní a divergentní, otázky na posouzení situace. Nevhodné jsou nejasné či velmi sugestivní otázky.⁴⁵

Rozhovory můžeme rozdělit podle míry řízení ze strany učitele na volnější a vázanější (máme připravené otázky či teze). Ve školním prostředí je nejhojněji používán tzv. výukový rozhovor, který je vhodný pro aktivizaci a motivaci žáků. Jeho modifikací je tzv. objasňující rozhovor (slouží k řízení učební činnosti), shrnující rozhovor (smyslem je třídění poznatky) a procvičující rozhovor. Dalším typem je tzv. heuristický neboli problémový rozhovor, jehož cílem je naučit žáky nalézat způsoby řešení problémů.⁴⁶

3.2. Názorně- demonstrační metody a metody dovednostně- praktické

Do skupiny názorně- demonstračních metod je řazena metoda předvádění, pozorování, práce s obrazem či instruktáž. Tyto metody jsou obvykle používány v kombinaci s metodami slovními (viz kapitola 3.1.) a dovednostně- praktickými, které jsou tvořeny metodou napodobování, manipulování, laborování, experimentování, ale také metodami produkčními či vytvářením dovedností. Tyto metody jsou nejvíce využívány v přírodovědných oborech. V hodinách občanské výchovy či základů společenských věd se s nimi setkáme pouze výjimečně.⁴⁷

4. Komplexní metody

Komplexní metody můžeme charakterizovat jako „*metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace*“⁴⁸. Z tohoto hlediska bychom mohli říci, že komplexní metody vnášejí do vzdělávání určité „nejasnosti“. Na jedné straně sblížují teorii a praxi,

⁴⁵ Tamtéž, s. 64-68.

⁴⁶ VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 202-205.

⁴⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 76-103.

⁴⁸ Tamtéž, s. 131.

avšak na druhé straně mísí pedagogické termíny, čímž narušují systém pedagogické terminologie.⁴⁹

4.1. Frontální výuka

„Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.“⁵⁰

Počátky frontální výuky leží v roce 3000 př. n. l. Během vývoje se nejvíce osvědčila frontální výuka doplněná o samostatnou práci žáků na různých úkolech. V 19. století stanovil Johan Friedrich Herbart teoretické základy tohoto typu výuky. Některé negativní prvky frontální výuky se později pokoušelo odstranit reformní hnutí.

Charakteristickým rysem frontální výuky je dominantní role učitele. Je to dáno tím, že cílem frontální výuky je osvojení velkého množství poznatků a také udržení kázně. Učitel musí mít vysokou kadenci slov⁵¹, aby předal potřebné informace a zároveň tím také neposkytl prostor pro případné projevy nekázně. Trvání frontální výuky je vymezeno rozsahem vyučovací hodiny. Ve většině případů se jedná o hodinu smíšeného typu (není tedy výhradně zaměřená např. na motivaci, opakování či hodnocení), která je velmi stereotypní. Hodina vždy začíná pozdravem a zápisem do třídní knihy, případně se na začátku řeší organizační problémy (např. nesplněné úkoly či zapomenutí). Následuje opakování minulé hodiny a kontrola úkolů. Poté učitel vyloží novou látku a také ji procvičí. Na konec zadá domácí úkoly a hodinu ukončí. Výuka bývá doplněna o práci s učebnicí, řízený rozhovor, demonstraci a zápis na tabuli. Takto koncipovaná hodina neposkytuje příliš velký prostor pro aktivitu, a tak nedochází ani k velkému rozvoji žáků. Tato forma práce mimo to také nerozvíjí schopnost spolupráce, protože ze své podstaty je v tomto případě kooperace nežádoucí. Za pozitiva bývá považována systematičnost, racionálnost a časová nenáročnost. Pro učitele představuje frontální výuka možnost jak zkombinovat pohodlný a efektivní

⁴⁹ Tamtéž, s. 131-132.

⁵⁰ Tamtéž, s. 133.

⁵¹ Tzv. Flandersův zákon dvou třetin říká, že během vyučovací hodiny učitel řekne dvě třetiny všech slov, které v hodině zaznájí (MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 152.)

způsob výuky, který je zároveň zbavuje odpovědnosti za důsledky případně nevhodně zvolené metody.⁵²

4.2. Skupinová a kooperativní výuka

Reformní pedagogika nezměnila v plné míře model frontální výuky, ale jedním z výsledků její snahy je tzv. skupinová výuka. Jedná se druh organizační formy, která zohledňuje potřeby nadaných i méně nadaných žáků. Skupinová výuka vede k samostatnosti a zároveň rozvíjí schopnost spolupráce, ovšem vést takovou výuku vyžaduje velmi dobré organizační schopnosti učitele.⁵³ Ačkoli by se mohlo zdát, že charakteristickým znakem je rozdělení do skupin, není tomu tak. O skupinové práci můžeme hovořit pouze tehdy, pokud dochází ke vzájemné spolupráci, sdílení názorů a zkušeností, jednotliví členové jsou ochotni si navzájem pomáhat a všichni přijímají odpovědnost za výsledek práce. Jednou z forem skupinové práce je kooperativní výuka.⁵⁴ Výhody a nevýhody práce ve skupinách jsou uvedeny v Příloze č. 1.

V žádném případě skupinová výuka není cílem výuky, což si učitelé někdy neuvědomují. Vždy je prostředkem k dosažení stanoveného cíle. Mimo to slouží také jako nástroj diferenciací výuky. Můžeme vytvořit rozličné (heterogenní) či stejnorodé (homogenní) skupiny. Heterogenní skupiny jsou využívány častěji a lze je vytvořit např. na základě prostorového uspořádání třídy (skupinu tvoří žáci z jedné řady). Pokud necháme rozdělení na žácích, musíme být připraveni na to, že pravděpodobně méně oblíbený žák nebude zařazen. Žáci se většinou dělí do skupin podle sympatií, dalším kritériem jsou také znalosti a schopnosti spolupracovníků (pokud jsou žáci motivováni k vysokému výkonu). Tvoření homogenních skupin je rychlé a nenáročné. Kritériem může být např. známka, pohlaví či znamení. Vytvoření skupin podle známky není příliš vhodné, neboť slabší žáci budou demotivováni. V případě vytváření heterogenních skupin není také vhodné do stejné skupiny zařadit nejlepšího a nejhoršího žáka. Skupiny by neměly být příliš velké, doporučuje se vytvářet skupiny 3-5 osob. Při rozhodování o velikosti skupin bychom měli zároveň přihlídnout k tématu a

⁵² MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 133-136.

⁵³ FILOVÁ in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 64-66.

⁵⁴ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 137-147.

k celkovému počtu skupin ve třídě, abychom se všem stihli věnovat. Méně často se pracuje se stabilními skupinami, jejichž výhodou je stálé klima a možnost sledovat vývoj skupiny.⁵⁵

Na počátku skupinové práce musí být žáci podobně seznámeni s úkolem. Zadání je možné napsat na tabuli nebo dát vytištěné každé skupině. Žáci jsou rozděleni podle předem promyšleného kritéria do skupin, v nichž každý plní určitou roli. Učitel v průběhu práce poskytuje žákům rady a kontroluje, jak postupují. Výsledky práce je vždy vhodné shrnout. Ty pak mohou být také východiskem pro další práci.⁵⁶ Maňák a Švec člení realizaci skupinové práce do tří fází. Detailní přípravu vyžaduje tzv. přípravná fáze, neboť zde se určí, zda bude práce úspěšná či nikoli. V rámci této fáze učitel naplánuje způsob vytvoření skupin a počet jejich členů. V případě, že skupinu bude tvořit nejmenší možný počet, tedy 2 členové, hovoříme o tzv. párovém vyučování. Dále musí učitel promyslet charakter učebních úloh a ujasnit si, jakým způsobem bude řídit činnost žáků. To se promítne také do uspořádání lavic ve třídě. Následuje realizační fáze, tedy vlastní skupinová práce. Ta je završena prezentační fází, která může mít rozličnou podobu (např. písemnou, ústní, společnou, individuální).⁵⁷

Sněhová koule neboli snowballing je typ skupinové práce, která se odlišuje tím, že se nezačíná pracovat ve skupinách, nýbrž práce vychází od aktivity jednotlivce. Ten nejprve pracuje na zadaném úkolu sám, později ve dvojici. Když se pracovní skupina rozroste na počet 4-8 žáků, učitel rozdělí role ve skupinách. Trvání aktivity je závislé na znalostech, zkušenostech žáků a také na jejich vývojové úrovni. Doporučená doba pro práci je 20-30 minut.⁵⁸

4.3. Partnerská výuka

Partnerská výuka nebo také párová výuka či práce ve dvojicích je způsob práce, se kterým se příliš často nesetkáváme. Příčinou nezařazování partnerské výuky do hodin je skutečnost, že učitelé mají zažitou koncepci vzdělání, v níž je žák pasivním

⁵⁵ FILOVÁ in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 64-66.

⁵⁶ PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 65.

⁵⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 149-150.

⁵⁸ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. s. 71-73.

příjemcem informací. Pohled na postavení žáka v hodině se mění, avšak jedná se o dlouhý proces. Tento typ práce můžeme použít i jako prostředek k nácviku skupinové práce.

Partnerská výuka představuje jednoduchý způsob, kterým lze narušit stereotyp frontální výuky. Její podstatou je vzájemná pomoc žáků, sdílení a porovnávání různých postupů řešení. Pro tento typ výuky nejsou potřebné žádné úpravy prostoru. Může proběhnout mezi spolužáky v jedné lavici.⁵⁹

4.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha pojmenováními, která označují individuální práci žáka. Mezi ně patří např. volná, nezávislá, svobodná či individualizovaná práce. Termín individuální výuka může označovat typ výuky, kdy se jeden učitel věnuje pouze jednomu žákovi individuálně. Dále může také označovat samostatnou činnost žáků (např. v rámci frontální výuky), která probíhá pod učitelovým vedením. Zavedení individuální výchovy je výsledkem procesu individualizace výuky, který je úzce spjat s reformní pedagogikou. Právě alternativní školy, jako např. montessoriovská, daltonská, waldorfská nebo jenská škola, poskytují velký prostor pro tento typ práce. Ve školách se setkáváme s různými formami individualizace, např. domácí úkoly či zvláštní práce v případě, že žák je s prací dříve hotov. Práce může probíhat na tzv. individuálních pracovištích, kde žáci plní své úkoly. Takovým pracovištěm může být knihovna, laboratoř či místo v muzeu. V podstatě jím může být jakékoliv místo, které disponuje veškerými pomůckami potřebnými k řešení úkolu.

Samostatná práce je definována jako „[...] učební aktivita, při níž žáci získávají poznatky vlastní úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů“.⁶⁰ Lze ji použít v jakékoli fázi hodiny. Podstatné pro tuto práci je, že žáci postupně přejímají odpovědnost za svoji učební činnost a také za její výsledky.

⁵⁹ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 149-151.

⁶⁰ Tamtéž, s. 154.

Přejímání odpovědnosti je postupný proces tvořený čtyřmi fázemi:

1. samostatnost napodobující
2. samostatnost reprodukujející
3. samostatnost produkujející
4. samostatnost přetvářející

Samostatnost se projevuje v určitých oblastech, které souhrnně označujeme jako tzv. poznávací samostatnost, do níž spadá také kritické myšlení. Žáci by měli projít všemi těmito stupni, v jejichž průběhu postupně dostávají složitější úkoly.⁶¹ Vhodné je také použít tzv. systém postupné nápovědy, při níž je poskytována „[...] *odstupňovaná a diferencovaná pomoc jen v odůvodněných situacích, neboť nevhodná (přílišná) nápověda ruší charakter samostatné práce, ale nedostatečná nebo opožděná pomoc není s to zabránit potížím nebo neúspěchu*“⁶².

4.5. Kritické myšlení

Zhruba do 90. let 20. století se u nás o kritickém myšlení příliš nemluvalo. Změnu přinesl až program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT- Reading and Writing for Critical Thinking)* a další obdobné projekty jako např. *Filosofie pro děti* či *artefiletika*, která využívá estetické zážitky k rozvoji myšlení. Výzkumy, které probíhaly ještě v 50. letech 20. století, byly zaměřeny na to, zda je kritické myšlení vrozené, nebo jej lze vhodnými prostředky rozvíjet.⁶³ Rozvoj tohoto způsobu myšlení je pro žáky velmi důležitý, neboť napomáhá žákům rozhodovat se správně na základě analýzy různých životních situací. K tomu, aby učitelé ve svých hodinách mohli plně rozvíjet tento způsob myšlení, jim ovšem chybí potřebné pomůcky a materiály. Učitel musí umět zvolit takové téma, které bude žákům blízké a bude je motivovat k hledání řešení. Většinou se jedná o témata, která se týkají přímo jejich života, např. nezaměstnanost, ekologické problémy či migrace. U těchto témat je vhodné propojit školní vyučování s mimoškolní činností (např. sledování vývoje situace v médiích, četba literatury). Doporučuje se začínat s jednoduchými tématy a postupně zařazovat témata

⁶¹ Tamtéž, s. 153-156.

⁶² Tamtéž, s. 155.

⁶³ MAJSTROVÁ, Zuzana. O možnostech rozvíjení myšlení. In: Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2015-12-12] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10347/o-moznostech-rozvijeni-mysleni.html/>

komplikovanější. Během řešení určitého problému mohou žáci dospět k tzv. nulovému řešení. Tento moment je velmi cenný, neboť si žák uvědomí, že některé věci nelze vyřešit a je nutné hledat nové možnosti řešení. Kritického myšlení lze také rozvíjet prostřednictvím studia určité historické události a analýzy jejích důsledků. Žáci mohou případně vytvářet různé alternativní a hypotetické scénáře dalšího vývoje.⁶⁴

Metody kritického myšlení, které navazují na metody práce s textem, vychází z koncepce konstruktivní psychologie. Ta říká, že si během učení neosvojujeme hotové poznatky, nýbrž je konstruujeme na základě dosavadních zkušeností a znalostí. Prostřednictvím těchto metod rozvíjíme nejen kognitivní stránku žákovy osobnosti, ale také citovou, kreativní a volní stránku.⁶⁵

Pro metody kritického myšlení je důležitý tzv. víceúrovňový systém kladení otázek (viz Příloha č. 2). Tzv. třífázový model učení (E-U-R) popisuje jednotlivé etapy hodiny založené na metodách kritického myšlení. Hodina začíná fází evokace, během níž bychom měli žáky motivovat a aktivizovat. Tato fáze nám umožňuje ověřit si žákovy znalosti a nejasnosti v tématu a opravit případné chyby. Ve fázi uvědomování si významu dochází k získání dalších informací a k jejich fixaci. Jsou zde také konfrontována očekávání a představy se současnou zkušeností. Pro učitele je v této fázi klíčovým, a také velmi náročným úkolem, udržet zájem a aktivitu žáků. V závěrečné fázi reflexe dochází k zařazení nově získaných informací a k jejich upevnění.⁶⁶

Existuje velké množství metod kritického myšlení. Vzhledem k charakteru práce budou uvedeny pouze některé metody.

Metoda I.N.S.E.R.T. (interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení) pracuje se systémem značek, které žáci doplňují do textu. Symbol ✓ označuje známé informace, ? nejasné informace, + nové informace a znaménko – označuje informaci, s níž nesouhlasíme. Prostřednictvím metody podvojný deník (metoda podvojného zápisu) dochází ke spojení učiva s prožitky. Žák si do levého sloupce vypisuje úryvky textu, které jej oslovily, a do pravého sloupce zaznamenává své pocity

⁶⁴ HOMEROVÁ, Marie. Rozvoj kritického myšlení ve výuce společenských věd. *Učitel'ské noviny*. 2009, (19), s. 16-17.

⁶⁵ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 159-163.

⁶⁶ Tamtéž, s. 159-163.

nebo myšlenky. Metoda je zakončena sdílením a následnou diskusí. Nenáročnou metodou je volné psaní. Učitel zadá určité téma, na něž žáci píšou po dobu pěti minut. Je potřeba dodržet pár jednoduchých pravidel. Musí se psát po celou dobu souvislý text, když už neví jak pokračovat, mohou např. popisovat svůj aktuální stav. Je důležité, aby žáci věděli, že není rozhodující pravopisná ani stylistická úroveň textu, nevraceli se a nezdržovali opravami. Zajímavou metodou je také Pětílístek, který lze použít ve fázi evokace i reflexe. Žáci mají za úkol vytvořit báseň o čtyřech verších. První verš obsahuje podstatné jméno vystihující téma. Do druhého verše napíšeme vhodné přídavné jméno a do třetího verše sloveso. Ve čtvrtém verši žáci musí vyjádřit nejdůležitější myšlenku nebo informaci o rozsahu čtyř slov tvořících větu. Báseň je uzavřena libovolným slovem, které ji shrnuje. Mezi další známé metody patří řízené čtení, vím- chci vědět- dozvěděl jsem se, skládkové učení, Vennův diagram či zpřeházené věty.⁶⁷

4.6. Brainstorming

Za velmi univerzální metodu je považován brainstorming (překládáno do českého jazyka jako bouře mozků). Překlad výstižně charakterizuje její průběh. Žáci na dané téma uvádějí veškeré nápady a myšlenky, které jim vytanou na mysl. Tedy nejenom fakta, ale také názory, pocity a postoje. Jedná se o velmi jednoduchou metodu, díky které můžeme ovlivnit také třídní klima a vhodně motivovat žáky (např. vyzdvihneme práci vyčleňovaného či méně nadaného žáka). Brainstorming napomáhá k rozvoji kompetencí k řešení problémů, personálních a sociálních a také komunikativních. Lze ji použít pro jakoukoli věkovou kategorii a různě velkou pracovní skupinu. Žáci ani učitel se na ni nemusí nikterak připravovat. Předpokladem úspěšného brainstormingu je vhodná volba tématu. To by nemělo být ani široké, ani příliš úzké. Měli bychom jej volit v závislosti na časové dotaci (nejčastěji 5-10 minut), kterou máme vyhrazenou pro tuto metodu.⁶⁸

Brainstorming začíná tím, že učitel napíše na tabuli téma a sdělí žákům, kolik minut mají na práci. Pokud se s metodou setkávají poprvé, je vhodné uvést několik příkladů. Následuje volba zapisovatele myšlenek (může jím být i sám učitel). Pokud

⁶⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 113-143.

⁶⁸ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. s. 67-70.

chceme zapojit co nejvíce žáků, může mít každý roli zapisovatele. Tato alternativa poskytne prostor k zapojení pomalých či ostýchavých žáků. Je nezbytné, aby si žáci byli vědomi toho, že neexistuje špatný návrh. Během stanovené doby musí žáci zapsat co nejvíce myšlenek, jejich kvalita je posuzována a hodnocena v další části. Učitel by v žádném případě neměl měnit formulaci myšlenek žáků. Druhou část metody tvoří utřídění zaznamenaných myšlenek podle určitého kriteriá.⁶⁹ Na brainstorming lze navázat tzv. myšlenkovými mapami (mind maps), které využívají právě brainstormingu. Vycházejí z toho, že *„poznatky si neukládáme ve formě složitých dlouhých vět a formulací, ale ve formě strohých „koster“ či krátkých narážek. Těmi může být také krátké tvrzení, klíčové slovo, ale také klíčová představa či dokonce jenom pocit. Teprve po vstupu takové narážky do vědomí se tato kostra obalí „živou hmotou“ z naší holografické paměti.“*⁷⁰ Do tvorby mentální mapy je vhodné zapojit také celou třídu. Lze vytvářet jednu mapu společně nebo ji složit z dílčích map každého žáka. Je vhodné používat nejrůznější grafické značky (šipky, symboly). Pro lepší orientaci můžeme použít také barevné odlišení. Ke spojování souvisejících bodů se doporučuje použít spíše zakřivené čáry. Mentální mapu můžeme také vytvořit s pomocí programů typu FreeMind, MindManager, které umožňují vytvářet jejich elektronickou podobu. *„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.).“*⁷¹ Kombinace těchto dvou metod zvyšuje výkonnost žáků a usnadňuje jim pochopení a zapamatování látky.⁷²

Brainstorming můžeme vycházet z tzv. strukturovaného či nestrukturovaného přístupu. Méně častý je tzv. strukturovaný přístup. Brainstorming v tomto případě probíhá v kruhu a každý žák postupně zapíše svůj návrh. Pokud žák neví, když na něj přijde řada, řekne „další“. V okamžiku, kdy bude mít hotový příspěvek, sdělí jej. Oproti nestrukturovanému přístupu jsou zde zapojeni všichni.

⁶⁹ Tamtéž, s. 67-70.

⁷⁰ ŠTÁVA in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 26.

⁷¹ LABISCHOVÁ, Denisa a Martin LABISCH. *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe- náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. s. 58.

⁷² ŠTÁVA in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 26.

Písemná podoba brainstormingu je označuje jako tzv. brainwriting, který může být skupinový či individuální. Variací brainstormingu je např. metoda Philips 66, kde šestičlenné skupinky po dobu šesti minut vytvářejí různé návrhy, které jsou pak prezentovány před celou třídou. Dále se můžeme setkat s metodou 365. Pracuje se opět v šestičlenných skupinách, v nichž během pěti minut musí skupina vymyslet alespoň tři návrhy.⁷³

4.7. Projektová výuka

Projektová metoda je neodmyslitelně spojená se jménem William Heard Killpatrick, který ji proslavil. Jejím zakladatelem je však méně známý učitel americké zemědělské univerzity R. W. Stimson, jenž na počátku 20. století poprvé realizoval tzv. home project, který byl věnován pěstování a prodeji brambor.⁷⁴ Projektovou metodu můžeme charakterizovat jako *„komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.“*⁷⁵

Reformní pedagogika se na přelomu 19. a 20. století snažila přistupovat ke vzdělávání a učivu jiným způsobem. Výsledkem této snahy byla mimo jiné také projektová výuka, která vychází z tzv. koncentrace. Jedná se o stanovení jednotlící myšlenky, na niž se nabaluje související učivo. Tato snaha vychází z tzv. globálního přístupu, který říká, že není výhradně nutné učit se o jevech na základě jejich analýzy, ale že mají přínos i samy o sobě jako celky. Tzv. partitivní přístup je založen na rozčlenění učiva do celků, které odpovídají jednotlivým vědním disciplinám. Tyto dvě protichůdné tendence vedly k potřebě nově uspořádat učivo takovým způsobem, který by více odpovídal realitě. Vzhledem k charakteru a vývoji dnešní společnosti lze předpokládat, že budou i nadále ve vzdělávání důležitější dovednosti než vědomosti. Je patrné, že převažuje utilitární přístup, který třídí učivo na základě upotřebitelnosti. Rozlišujeme čtyři typy koncentračních jader: obecné téma, konkrétní podnět, problém

⁷³ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 164-166.

⁷⁴ VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. s. 2-7.

⁷⁵ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 16.

(je pro projektovou metodu nejtypičtější) a výchovně vzdělávací cíl (charakteristika jednotlivých typů viz Příloha č. 3).⁷⁶

Z časového hlediska rozlišujeme projekty krátkodobé (trvají několik hodin), střednědobé (cca jeden až dva dny) či dlouhodobé, v tom případě hovoříme o tzv. projektových týdnech. Zde je potřeba zajistit, aby žáci projektový týden nevnímali jako volno a uvědomovali si, že musí na konci týdne odevzdat konkrétní výsledky. Práce na projektech je rozdělena do čtyř fází. Nejprve je nutné stanovit cíl a vybrat téma, které bude pro žáky atraktivní a bude je motivovat. Druhá fáze, vytvoření plánu řešení, je klíčová, neboť rozhoduje o úspěšnosti celého projektu. V rámci této fáze si žáci rozdělují úkoly, diskutují o postupu řešení, propočítávají náklady apod. Následující fáze, realizace plánu, má žáky naučit odpovědnosti, pracovat s médii, pozorovat a mnohé další. Závěrečnou fází představuje vyhodnocení a prezentace výsledků práce. Pokud žáci prezentují svoji práci veřejnosti či ostatním, dochází tak k velmi silné motivaci k další práci.⁷⁷

Projektová metoda komplexně rozvíjí osobnost, učí žáky spolupracovat, řešit problémy, vyhledávat informace a podněcuje jejich fantazii. Díky interdisciplinaritě, která je jejím charakteristickým rysem, dochází k efektivnímu propojování poznatků. Jejím výhodou je také to, že umožňuje kvalitativní diferenciaci třídy a využití různých organizačních forem. Projektová metoda nemusí být omezována pouze na třídní projekty. Lze také realizovat projekty, na nichž pracuje i celá škola. Za nevýhodu projektové metody je považována její náročnost, zejména pak organizační. Učitel musí podle svých zkušeností se třídou vhodně zvolit míru volnosti, kterou žákům poskytne. V některých případech není možné projekt ve škole vůbec realizovat. Nejčastěji jsou překážky kladeny ze strany školy (vedení neumožňuje volně disponovat s vyučovacím časem).⁷⁸

⁷⁶ VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. s. 2-7.

⁷⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 168-170.

⁷⁸ VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. s. 2-7.

4.8. Výuka dramatem

Metody výuky dramatem vznikly z divadelních her. Odlišnost mezi nimi spočívá v edukační zaměřenosti metod dramatu. Velmi blízko mají tyto metody k inscenačním metodám, k nimž řadíme také tzv. dějové inscenace. Ty jsou zaměřeny zejména na řešení určité situace, kdežto výuka dramatem cílí zejména na prožitky žáků a přispívá k rozvoji představivosti. U dějových inscenací není také dán průběh a výsledek inscenace. Výuka dramatem je oproti inscenačním metodám komplexnější. Jejím základem je hraní rolí ve fiktivních situacích. Učitel může být také jedním z herců, nebo může stát mimo. Tato metoda je pro učitele velmi náročná, neboť musí sledovat a korigovat výkony žáků a zároveň dohlížet na průběh osvojování poznatků. Po odehrání by měla následovat diskuse.⁷⁹

Existuje celá řada různých metod dramatické výchovy, které jsou využívány zejména v hodinách literární či dramatické výchovy. Vzhledem k zaměření diplomové práce na metody, které jsou využívány v hodinách občanské výchovy či základů společenských věd, se nebudu těmito metodami podrobněji zabývat.

4.9. Otevřené učení

Jak již název napovídá, otevřené učení se snaží více otevřít každodennímu životu, konkrétně propojit školní vzdělávání a mimoškolní život. Smyslem je nové pojetí výchovy a vzdělávání. Jejím charakteristickým rysem je otevřenost, a to ve třech směrech. Otevřenost školy vůči veřejnosti, otevřenost pro aktivní a samostatnou práci žáků a také otevřenost výuky, která zajišťuje větší propojenost jednotlivých předmětů. Otevřené učení se v mnohém odlišuje od tradičního vzdělávání. Vyznačuje se velmi intenzivní spoluprací školy a rodiny. Rodiče jsou vnímáni jako rovnocenní partneři ve výchově a vzdělání. Škola organizuje různé společenské události a setkání (např. rodičovské večery), které napomáhají zlepšit vztahy rodiče- děti- škola. Odlišné je také postavení žáků ve vzdělávacím procesu. Ti mohou ve větší míře participovat na jeho organizaci, např. tím, že společně s učiteli vytvářejí tzv. týdenní plán, který zahrnuje obsah a časový harmonogram vzdělávání. Školní život je co nejvíce přizpůsobován individuálním odlišnostem každého žáka. Otevřené učení respektuje

⁷⁹ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 172-174.

různé pracovní tempo i vytrvalost, potřebu pohybu, komunikace a různé zájmy žáků.⁸⁰ Učivo se ale nikterak neliší od učiva na „běžné“ škole. Rozdíl spočívá v propojování poznatků, v jehož důsledku mizí hranice mezi předměty. Typickou formou práce je tzv. volná práce, během níž žáci pracují samostatně bez učitelových zásahů. Práce probíhá v tzv. učebních zónách, které poskytují veškeré potřebné věci k práci. Další možností je pracovní společenství či práce v kruhu. Často jsou také uskutečňovány rozličné projekty. Na rozdíl od většiny škol je zde běžné slovní hodnocení práce.⁸¹

4.10. Učení v životních situacích

Učení v životních situacích bývá někdy označováno také jako neformální, pracující či cestující škola (během roku jsou realizovány studijní cesty). Tato metoda, která má mnoho shodných bodů s projektovou a problémovou metodou, nemá doposud ucelenou koncepci. Jejím základem je snaha o sblížení každodenního života a školy. Žáci se učí na základě svých zkušeností s řešením reálných problémů a témat (vycházejí ze života, nikoli z vědeckého zkoumání) a skrze autentické zážitky, které jsou s řešením spojené. Školy v současné době vytvářejí vhodné příležitosti k uskutečnění učení skrze životní situace, ale stále nejsme zvyklí tyto podmínky využívat. Příkladem takové situace, která vznikla ve škole, je organizace školního výletu, který lze pojmout jako poznávací projekt zaměřený na různé aspekty.⁸²

4.11. Televizní výuka

Televize jako prostředek výuky byla nejprve použita na vysokých školách v USA. Vývojově tato metoda navazuje na školní film. Přestože mají stejný cíl, jímž je zprostředkování informace v dynamické vizuální podobě adresátovi, existují mezi nimi i odlišnosti. Školní film je chápán jako didaktická pomůcka, kdežto použití televize jako metoda. Využití televize ve výuce vede k větší aktivitě, pozornosti, motivaci a myšlenkové činnosti. Za určitou nevýhodu můžeme považovat skutečnost, že jsou žáci při této metodě pasivní. Jejich aktivita má pouze podobu zaujetí. Nevýhodou je také

⁸⁰ Tamtéž, s. 175-177.

⁸¹ HOLOTOVÁ, Věra. Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod. In: Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2016-03-05] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/15137/otevrene-vyucovani-jako-jedna-z-modernich-metod.html/>

⁸² MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 178-180.

uniformita televizních lekcí, jejich zjednodušení a také absence zpětné vazby. Přesto tato metoda vzbudila velké očekávání. Avšak na velmi rychlý rozvoj techniky a její rozšíření do vzdělávání nedokázala adekvátně zareagovat teorie vzdělávací tvorby. Nebyla vytvořena terminologie, ani ucelená koncepce televizní výuky. K realizaci televizní výuky je nutná vhodná volba materiálu (přiměřená délka, kvalita zpracování-materiál by měl být opatřen anotačním listem) a pečlivě připravené podmínky. Existuje celá řada různých klasifikací televizních pořadů. Učitelům však nejvíce usnadňuje práci klasifikace podle kompozice a charakteru audiovizuálního sdělení (viz Příloha č. 4).

4.12. Výuka podporovaná počítačem

V 50. letech 20. století se poprvé objevuje programové vyučování, které je neodmyslitelně spjato s osobou B. F. Skinnera. Jeho teorie oslovila odbornou veřejnost zejména principem odpovědnosti, prosazováním postupných malých kroků, individuálního tempa a řízení.⁸³

Výuka podporovaná počítačem má v současné době nejčastěji podobu používání různých softwarových produktů, jimiž můžeme prezentovat či procvičovat látku. Jsou sem řazeny také didaktické hry, simulační programy, programy k výuce programování či elektronické učebnice nebo encyklopedie. Se zavedením těchto moderních prostředků se nutně muselo změnit také postavení učitele v hodině. Učitel má zejména roli organizátora a rádce.⁸⁴

4.13. Sugestopedie a superlearning

Počátky sugestopedie spadají do 1. pol. 20. stol. a jsou spjaty se jménem Georg Lozanov, který se věnoval výzkumu hypnózy. Ačkoli v mnohých tato metoda budí rozpaky, její výsledky jsou nesporné, a proto je také ve světě poměrně populární. Velmi rozšířená je v USA, a to nejen ve školním vzdělávání, ale také ve vzdělávání zaměstnanců. Bývá označována jako akcelerované učení nebo také superlearning. V našem prostředí je tato metoda stále spíše neznámá. Je využívána v oblastech, v nichž lze vytvořit akustický obraz. Nejčastěji se s ní setkáme ve výuce cizích jazyků.

⁸³ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 186-187.

⁸⁴ PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada, 2012. s. 73-74.

Termín desugesce označuje odstranění trémy nebo bloků z učení prostřednictvím sugestopedie. Tím napomáhá větší školní úspěšnosti. Mimo to zlepšuje také sociální vztahy a navozuje pocit spokojenosti.

Sugestopedie je metodou, která pomáhá odkrýt skryté možnosti člověka. Je dokázáno, že člověk aktivně využívá pouhých 15% kapacity mozku. Tato metoda pracuje s vědomím i podvědomím. Aby bylo dosaženo co nejlepšího učebního výsledku, je vhodné, aby výuka probíhala při nízkých frekvencích mozku. Pokud bychom se učili při vysokých frekvencích, může dojít za určitých okolností i k vytvoření bloku. K úspěšné realizaci sugestopedie je zapotřebí zvládnout techniku správného dýchání. Losanov hovoří o dvou typech dýchání, které se střídají během učení. Přípravné dýchání je založeno na pravidelných 4 sekundových intervalech, při nichž se střídá nádech- přestávka- výdech- přestávka. Učební dýchání je tvořeno nádechem a výdechem (celkem 4 sekundy) a přestávkou (4 sekundy). Veškeré učivo proto musí být rozvrženo do 4 sekundových intervalů (učební jednotka= 4 sekundy učení + 4 sekundy přestávka). Losanov také zavedl 3 úrovně hlasového projevu (šeptání, normální a hlasitá mluva). Jejich střídáním je žák udržován v bdělém stavu. Nedílnou součástí sugestopedie je hudba, která vede k potřebnému uvolnění. Většinou se jedná o hudbu připomínající tlukot srdce (např. barokní hudba).⁸⁵

4.14. Hypnopedie

Učební metoda hypnopedie pracuje s lidským podvědomím. Ve stavu hypnózy, případně autohypnózy, je člověk schopný nadprůměrných výkonů. Důležitá je skutečnost, že po odeznění hypnotického stavu zůstávají schopnosti na vyšší úrovni než před hypnózou. Hypnopedie představuje možnost, jak zbavovat žáky učebních bloků a usnadnit jim samotné učení, ale také způsob, jak vzbudit u žáků pocit radosti z tohoto procesu. Metoda vychází ze skutečnosti, že lidský mozek má univerzální kapacitu a jsou v něm uchovány veškeré informace, které do něj byly kdykoli předtím uloženy. Problémem je ale jejich následné vybavení. Proto je důležitý trénink reprodukční schopnosti, jehož podstatou je uložení informace v kódu podvědomí, tedy v obrazu.⁸⁶

⁸⁵ ŠTÁVA in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 75-78.

⁸⁶ Tamtéž, s. 79.

Pro učení je nejvhodnější REM fáze spánku. Aby byla učební činnost co nejefektivnější, měli bychom se věnovat učební látce i v průběhu dne a těsně před spánkem. Táž látka je předčítána v REM fázi spánku, aby došlo k lepšímu upevnění informací. Hypnopedie je v podmínkách školy nerealizovatelná, přesto má v systému vyučovacích metod oprávněné postavení.⁸⁷

5. Aktivizující metody

Pokud si žák osvojí nové poznatky a zkušenosti skrze svoji vlastní zkušenost či prožitky, dochází tak k lepšímu pochopení a zapamatování nového. Tento přístup, který vychází z žákovy aktivity, je v hodinách realizován zejména prostřednictvím tzv. aktivizujících metod. Zároveň jimi také rozvíjíme žákovu samostatnost, tvořivost a schopnost kriticky myslet.⁸⁸ Aktivizační metody bývají někdy společně s některými komplexními vyučovacími metodami označovány jako tzv. inovativní metody. Toto zastřešující označení ukazuje na nové postavení role žáka a učitele ve výuce.⁸⁹ „*Hlavním cílem aktivizačních metod je změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší tak jejich zájem o probíranou tematiku.*“⁹⁰ Smyslem aktivizujících metod je vzbudit a udržet žákovu aktivitu. Tuto schopnost mají všechny výukové metody, se kterými se setkáváme ve školním prostředí. Různé metody se ale od sebe liší svým aktivizačním potenciálem. Některé mají vyšší dispozici k aktivizaci než ostatní. Avšak klíčovým faktorem určujícím efektivitu dané metody není míra aktivizačního potenciálu, ale vhodná volba a použití metody v konkrétní situaci.⁹¹

Z mnohých výzkumů (např. PISA, TIMSS) vyplývá, že poznatky českých žáků mají encyklopedický charakter a že schopnost žáků tyto poznatky aplikovat je minimální. Skrze aktivizující výukové metody se mají žáci naučit argumentovat, dokazovat svá tvrzení, diskutovat, spolupracovat s druhými, prezentovat svoji práci a také sebe

⁸⁷ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 195-196.

⁸⁸ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. s. 9.

⁸⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. s. 143.

⁹⁰ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 39.

⁹¹ HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. s. 11.

samotné. Význam aktivizujících metod spočívá také v jejich schopnosti ovlivnit vztah učitel- žák a celkovou atmosféru třídy. Učitel má větší možnost rozklíčovat neformální vztahy ve skupině, což může také přispět k odhalení případných negativních jevů ve třídě. Žáci v hodinách dostávají větší prostor, ale není tomu tak na úkor učitelovu dominantnímu postavení. Hodina se stává zábavnější, obtížnější a méně záživná látka je pro žáky přístupnější. Aktivizující metody můžeme využít jako nástroj k diagnostice vědomostí a vyhnout se tak klasickému ověřování znalostí, které může být pro mnohé žáky velmi stresující. Touto cestou lze také do jisté míry modifikovat žákův postoj k učení a potažmo ke škole.⁹²

5.1. Aktivizující metody a jejich problematika

Mareš ve svém článku upozorňuje na určitá úskalí, která se během užívání aktivizujících metod objevují. Učitel by měl mít neustále na vědomí skutečnost, že samotná zvýšená aktivita není cílem vzdělávání. Skutečným cílem je vést žáky prostřednictvím aktivizace k samostatné práci. Někdy se stává, že používání aktivizujících metod má podobu pouhého hraní, aniž by práce žáků sledovala nějaký vyšší cíl. Uplatňování tohoto nového typu metod je spojeno s tzv. koperníkovskou revolucí, která přinesla nový pohled na postavení žáka ve vzdělávacím procesu. Tradiční pojetí vyučování, spojované zejména s herbartismem, nekladlo na žáky z hlediska vynaložené aktivity příliš velké nároky. Koperníkovská revoluce přenesla tuto aktivitu z učitele na žáka. Učitelovým úkolem je řídit učební činnosti žáků a být jim užitečným rádcem v učebním procesu. V posledních letech se ubírá školství opět tímto směrem s očekáváním, že právě aktivizující metody budou jedním z prostředků, jak pomoci žákům vypořádat se s vysokými nároky. Žáci si musí osvojit velké množství informací a je pro ně mnohdy velmi obtížné vůbec dané informace utřídit. Aktivizující metody mají samozřejmě také jistá omezení, a proto bychom je ve snaze dosáhnout maximální efektivity měli kombinovat s dalšími metodami a postupy.⁹³

⁹² KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 41-47.

⁹³ MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2016-03-12] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

Aktivizující metody by měly mít roli doplňujících metod, které mají zatraktivnit vyučování. V souvislosti s užíváním těchto metod se hovoří o tzv. podmínce rovnosti probraného učiva, kterou lze dokladovat např. na podobě výuky tématu „Státní symboly“. Pokud budeme toto téma vyučovat prostřednictvím aktivizujících metod (pexeso, hra aj.), musíme dosáhnout stejných výsledků, jako kdybychom použili klasický výklad. Významným faktorem v rozhodování o formě výuky se stává čas. Aktivizující metody jsou z časového hlediska často náročnější. Je tedy nutné vždy porovnat časový vklad a očekávaný výsledek. V tomto případě je vhodnější použít klasickou formu výuky. Odborná veřejnost se také různí v názoru na využití těchto metod v jednotlivých fázích hodiny. Přestože mnozí odborníci považují aktivizační metody ve vztahu k fázím hodiny za univerzální, často se také objevují názory těch, kteří je považují za zcela nevhodné pro závěrečné opakování a shrnutí. Zde by měly být využity klasické monologické metody, které probíranou látku ujasní, systematizují a zamezí tak případným nepřesnostem.⁹⁴

5.2. Způsoby zavádění aktivizujících metod

Pokud se rozhodne vyučující ve svých hodinách využít aktivizující metody, má v podstatě dvě možnosti jak postupovat. Nejsnazší způsob je použít ověřenou a publikovanou metodu, případně ji upravit pro podmínky dané třídy. Někteří učitelé upřednostňují vlastní tvorbu metod. Tato činnost vyžaduje notnou dávku kreativity a času. Vždy je vhodné novou metodu prodiskutovat s kolegy, ověřit ji v pretestu a provést korekci případných nedostatků.

Inspiraci pro vytvoření metody může učitel hledat takřka kdekoli. Mohou jí být různé hry, televizní soutěže či pořady, skutečné příběhy ze života atd. Součástí nově vzniklé metody musí být metodický list, který obsahuje jasně vytyčený cíl, popis metodiky, pomůcky, časovou náročnost, metodický postup a další údaje jako např. odkaz na zdroje, postřehy a poznámky z praxe. Metodický list umožňuje opakovaně využít danou metodu, a tím usnadňuje učiteli práci. Součástí nové metody

⁹⁴ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 26-28.

může být také podkladový materiál, který dostanou žáci, a výukový materiál, jenž je určen pouze učitelům.⁹⁵

5.3. Obtíže spojené s užíváním aktivizujících metod na SŠ

Při zavádění aktivizujících výukových metod se můžeme setkat s různými typy překážek, které představují více či méně velké obtíže. Největší překážky můžeme vidět na straně učitele a žáka. Žáci nemusí být vždy zvyklí na tento typ metod a nemusíme se také vždy setkat s pozitivními prvotními reakcemi. Vždy je potřeba poskytnout žákům prostor, aby si na nový styl práce zvykli a naučili se pracovat jiným způsobem. Žáci by také neměli nabýt dojmu, že aktivizující metody jsou pouhou hrou. Učitelé často odmítají tyto metody v hodinách využívat, neboť s nimi nemají dostatečné zkušenosti nebo nemají přístup ke kvalitním odborným materiálům. Častou příčinou je také určitá „pohodlnost“ učitelů, protože z časového hlediska je jednodušší připravit hodinu postavenou na klasické frontální výuce než vytvořit hodinu s různými aktivitami či hrami. Moderní učitel by se měl snažit neustále vyhledávat nové způsoby výuky a zajímat se o nejnovější poznatky z oboru.

Další překážky nemusí pro samotnou praxi být tak zásadní. Jedná se zejména o materiální a technické vybavení školy a tříd. V současné době je zcela běžné, že jsou třídy vybaveny interaktivními tabulemi, které učitelé ani neumí v plné míře využívat. Takovéto vybavení není podmínkou pro zavedení těchto metod. Aktivizující metody jsou finančně nenáročné. Někdy se můžeme setkat s tím, že škola po učitelích požaduje, aby výuka byla realizována klasickou formou. Ovšem každá škola by měla usilovat o to, aby výuky měla novou moderní podobu, která by přispěla k větší prestiži školy.⁹⁶

5.4. Aktivizující výukové metody ve školské praxi

Jak již bylo řečeno, aktivizující metody nejsou úplnou novinkou ve vzdělávání. Jejich kořeny můžeme vidět již např. u Komenského a dokladovat je na jeho známém výroku „Škola hrou“.

⁹⁵ Tamtéž, s. 53- 56.

⁹⁶ Tamtéž, s. 49-51.

V současné době dochází k zajímavé situaci. Učitelé do svých hodin zařazují aktivizační výukové metody (např. křížovky, rébusy, filmové ukázky), ale v podstatě tak činí intuitivně a nevědomky.⁹⁷ Někteří učitelé mají s užíváním aktivizujících výukových metod i velice negativní zkušenosti. Setkáváme se s případy, kdy implikování těchto metod do hodiny vedlo k tzv. nastavení otevřené ruky ze strany pedagoga. Ten se snažil být pro žáky partnerem, což vedlo ke ztrátě autority a žáci odmítali plnit zadané úkoly. Vždy si tedy musíme být vědomi toho, že atraktivita a přátelský vztah v hodinách nesmí být na úkor omezení autority. Je pak velmi obtížné ztracenou autoritu znovu získat.⁹⁸ Kotrba a Lacina přinášejí ve své publikaci několik zajímavých postřehů z praxe. Uvádějí, že někteří žáci upřednostňují frontální výuku, protože je pro ně přehledná a poskytuje jim systematické a ucelené poznatky ve formě jasně strukturovaných poznámek. Oproti tomu aktivizující metody nejsou doprovázeny zápisem a mnohdy se stává, že smyslem celé aktivity není stanovení jednoznačného řešení, ale naopak ukázat žákům názorovou pluralitu. Učitelé tuto situaci řeší několika způsoby. Nejčastěji poskytují žákům vytvořený souhrn nejdůležitějších bodů nebo si nechávají v závěru hodiny větší prostor pro shrnutí. Dalším možným řešením, které má určité praktické nedostatky, je umístění poznámek na webovou stránku. V hodinách je často používána práce ve skupinách. Nežádoucím jevem, který je ale také poměrně častý, je skutečnost, že práci odvedou pouze někteří členové skupiny. Autoři opět nabízejí mnohá praktická řešení. Pokud to podmínky ve třídě dovolí, je vhodné početnější skupinku rozdělit. V případě, že nelze vytvořit více skupin, zadáme každému členovi určitou roli (např. zapisovatel, mluvčí). Je také možné, aby žák ze skupiny prezentoval řešení jiné skupiny nebo pro tuto skupinu vytvořil doplňující či kontrolní otázky. Učitel musí dbát na to, aby všechny skupiny dodržovaly pravidla. Stává se, že někteří žáci pracují ještě po skončení limitu. Učitel by měl obcházet skupiny, mít je pod kontrolou a tomuto nežádoucímu jevu zamezit.⁹⁹

Aktivizující výukové metody představují velmi široké spektrum výukových metod. V následujících kapitolách bude věnována pozornost zejména metodám, které je vhodné použít v hodinách občanské výchovy či základů společenských věd.

⁹⁷ Tamtéž, s. 26.

⁹⁸ Tamtéž, s. 41.

⁹⁹ Tamtéž, s. 58-60.

5.5. Metody diskusní

Diskusní metody byly dříve označovány také jako beseda, výměna názorů, disputace, rozprávačka či rokování. Vyvinuly se z metody rozhovoru, který byl zpočátku velmi silně řízen. Později byly rozvory volnější, až se vyvinuly v dialog a diskusi. Ta v některých případech bývá ztotožňována s rozhovorem. Je však mezi nimi rozdíl: „*Výuková metoda diskuse se na rozdíl od rozhovoru vymezuje jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na daná témata, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“¹⁰⁰ Ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že diskusní metody mají v našem školství pevné místo, není tomu tak. V dřívějších dobách nebyla diskuse uznávána jako metoda vhodná do vyučování a spíše sporadicky se využívala pouze v mimoškolních aktivitách. Tento pohled na diskusi je již delší dobu překonán a učitelé diskusi běžně řadí do svých hodin. Přesto máme kvůli postoji odborníků v dřívějších dobách s diskusí menší zkušenosti než učitelé v ostatních zemích.¹⁰¹

Diskuse cílí na několik druhů klíčových kompetencí. Tím, že diskutující posuzují a promýšlení své argumenty a argumenty druhých a využívají svých zkušeností, je rozvíjena kompetence k učení. Neméně důležitá je komunikativní kompetence. Diskutující musí dodržovat verbální i neverbální zásady (kultivovaný projev, vyvarovat se nevhodných gest, aktivně naslouchat). To je úzce spjato s kompetencí sociální a personální. Diskutující se učí respektu druhých, jejich názorů, postojů, snaží se navzájem podporovat, spolupracovat a zlepšovat atmosféru v týmu.¹⁰²

Jak již bylo řečeno, diskuse někdy bývá ztotožňována s rozhovorem nebo se můžeme setkat s určitými pokusy o diskusi, při nichž nejsou dodržována daná pravidla diskuse. Metodu diskuse volíme zejména tehdy, pokud budeme chtít znát názory studentů na problematiku, která není jednoznačná. Proto se s ní velmi často setkáváme v hodinách občanské výchovy či základů společenských věd. Metoda není nikterak omezena na určitou věkovou kategorii. Optimální počet diskutujících je 14-16 osob. Pokud bychom pracovali s početnější skupinou, doporučuje se rozdělit třídu na více

¹⁰⁰ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 108.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 108.

¹⁰² SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. s. 96.

diskutujících kruhů, zadat různé otázky či určit některým žákům jiný typ práce (např. vyhledávání informací, zápis průběhu diskuse, samostudium). Zařazení diskuse do jednotlivých fází hodiny je libovolné. Lze ji použít k opakování, motivaci, procvičení, průběžné kontrole nabytých znalostí či jako „odlehčující“ moment. Nejvhodnější je tato metoda pro fázi procvičování a opakování učiva. Příprava na diskusi není ani pro učitele, ani pro žáky náročná. Učitel pouze musí posoudit, zda je téma diskuse vhodné vzhledem sociální a mentální vyspělosti diskutujících. Určité omezení může představovat vybavenost třídy. Pokud nebudeme moci ve třídě vytvořit komunitní kruh, nebudou vytvořeny optimální podmínky k diskusi. Základem úspěšné diskuse je detailní seznámení diskutujících s verbálními i neverbálními zásadami průběhu diskuse. Role učitele se mění v závislosti na zkušenostech žáků s diskusí. Pokud se s diskusí seznamují nebo s ní mají minimální zkušenosti, měl by být učitel přímým účastníkem diskuse. Aby se stala diskuse pro žáky přístupnější, může učitel využít odpovědní lístky. Žák si doma připraví odpovědi na předem stanovené otázky, dále různé připomínky a náměty. Ty mu během diskuse pomohou s uváděním argumentů a překonáním prvotního ostychu. Učitel se postupně přesouvá do role moderátora, až jsou nakonec žáci schopni vést diskusi sami. Role moderátora je pro samotný průběh i výsledek diskuse zcela zásadní, protože musí zvládnout usměrňovat diskusi, povzbuzovat diskutující a snažit se všechny účastníky vtáhnout do dění (praktické rady pro vedení diskuse viz Příloha č. 5 a č. 6). Vždy je důležité diskusi vhodným způsobem uzavřít, shrnout závěry, ke kterým diskutující dospěli, a také zhodnotit její průběh. K tomu může učitel použít záznamový arch (obsahuje položky zaměřené na aktivní zapojení do diskuse, zájem o téma, odchylování se od tématu, úroveň verbálního projevu apod.) nebo soubor zjišťujících otázek.¹⁰³

5.5.1. Typy diskuse

Existuje celá řada diskusních metod. Pro nácvik dovedností potřebných k efektivní diskusi je vhodné použít tzv. řetězovou diskusi, při níž každý žák musí shrnout argumenty předešlého diskutujícího a navázat svými opodstatněnými argumenty. Náročnějším typem je diskuse na základě tezí. Žáci předem dostanou stanovené teze, k nimž si nastudují dostatečné množství informací. Tento typ diskuse přispívá

¹⁰³ Tamtéž, s. 95-97.

ke zlepšení schopnosti žáků samostatně pracovat s odbornou literaturou a různými prameny. Často používaným typem je diskuse spojená s přednáškou. Obdobným typem je diskuse na základě předneseného referátu. Zde je nutné, aby měl referující možnost přednést referát bez nějakých zásahů a komentářů druhých. Poté následuje diskuse na základě poznámek, které si každý vytvářel během referátu.

Odlišným typem je panelová diskuse, které se neúčastní pouze diskutující, ale také odborníci. Charakteristickým znakem tohoto typu diskuse jsou neformální vztahy. Gordonova metoda vychází ze zcela odlišného přístupu. Žákům není řečeno, kterého tématu se diskuse týká. V průběhu diskuse je téma více specifikováno. Žáci jsou vedení k tomu, aby našli inovativní řešení různých problémů. Příkladem skupinové diskuse je metoda Phillips 66, která je časově omezená. Žáci jsou rozděleni do skupin po šesti, v rámci které vždy diskutují šest minut. Následně je v každé skupině zvolen mluvčí, který diskutuje s mluvčími z ostatních skupin. Velmi obtížným typem diskuse je tzv. Hobo metoda. Před diskusí si žáci samostatně zpracují téma do písemné podoby. Učitel poté může zvolit jednu ze dvou modifikací této metody. Buď mohou žáci diskutovat nad stejným tématem, nebo učitel žáky rozdělí na skupinu oponentů a předkladatelů návrhu. Učitel může opět vybrat ze dvou variant. Obě skupiny mohou hledat kompromis, nebo se mohou snažit navzájem přesvědčit o pravdivosti svého stanoviska.¹⁰⁴

5.6. Metody heuristické, řešení problémů

Heuristické metody¹⁰⁵ navazují na lidskou potřebu poznávání a porozumění něčemu novému, nejasnému. V posledních letech je tato metoda stále začleňována do hodin, neboť jejím prostřednictvím se žáci učí samostatné učební činnosti. Přesto je její využití spíše sporadické. Z časových důvodů nelze tuto metodu používat ve větším měřítku. Další důvodem je také nedostatečná zkušenost s tímto typem práce.

¹⁰⁴ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 58-60.

¹⁰⁵ „Heuristika (z řec. heuréka= objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristické činnosti, tj. způsob řešení problémů.“ (MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 113.)

V počátcích, kdy se žáci seznamují s touto metodou, bývá časté, že je nejprve využívána metoda řízeného objevování, při níž učitel více zasahuje do učební činnosti žáka. Postupně však učitelův vliv slábne. Při osvojování lze také použít tzv. techniku odrazových můstků, které mají zejména motivační funkci (jedná se o zajímavosti z dané oblasti). Abychom zajistili bezproblémovou realizaci heuristické metody, musí být žáci vybaveni určitými dovednostmi (např. tvorba hypotéz, práce s prameny) a také vědomostmi potřebnými k danému tématu. Učitel by měl vytyčit jasný, avšak pro žáky dosažitelný cíl.

Nejčastěji používanou heuristickou strategií je metoda řešení problémů, problémová výuka. Jádrem metody je vždy řešení určité situace, která je obtížná, nová či nejasná (viz Příloha č. 3). Žáci musí umět rozlišit skutečnou problémovou situaci. Řešení problému vždy prochází určitými fázemi:

1. Identifikace problému- obtížná fáze, při níž je nutná intervence učitele, protože žákům mnohdy není jasný onen problém, který mají řešit
2. Analýza problémové situace- fáze, v níž dochází k vyjasnění cíle, analýze a utřídění jednotlivých faktů
3. Fáze vytváření hypotéz- představuje důležitý moment v hledání odpovědi na danou problémovou situaci
4. Verifikace hypotéz- fáze, při níž dochází k potvrzení či vyvrácení hypotéz, nebo k odsunutí rozhodnutí; chyba se nevnímá jako neúspěch, je přirozená a je vnímána jako impuls k další práci
5. Návrat k dřívějším fázím při neúspěšném řešení- faktory vedoucí k návratu k předcházejícím fázím vycházejí buď z žáka (nedostatečná soustředěnost či příprava), nebo jsou objektivní (různé vnější překážky)¹⁰⁶

5.7. Metody situační

Situační metody jsou úzce spjaty s každodenním životem. Žáci se jejich prostřednictvím seznamují s různými problémovými situacemi, k jejichž vyřešení potřebují mít určité teoretické poznatky a zkušenosti. Vzhledem k úzké vazbě na život, jsou tyto úkoly pro žáky vysoce motivující. Jejich řešení je ve většině případů nejednoznačné a

¹⁰⁶MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 113-118.

vyžaduje využití informací z dalších oborů. Někdy jsou také možné různé přístupy k problému. Často také dochází ke společnému řešení úkolu, a tak je posilována spolupráce mezi žáky.¹⁰⁷ Situační metody jsou využívány zejména ve vzdělávání dospělých, ale své uplatnění najdou v omezené míře také v hodinách základů společenských věd. Odborníci namítají, že tyto metody žákům prezentují problematiku určité situace staticky, ačkoli má dynamický charakter. Za slabinu situačních metod je někdy považováno zaměření na rozbor problematiky, nikoli na samotné řešení.¹⁰⁸

Obvykle je žákům úloha předkládána v tištěné podobě. Může jít o nástin situace, úryvek z knihy nebo novinový článek. Lze také využít audioukázku a videoukázku (poezie, reklama, firemní prezentace). Díky kvalitnímu technickému vybavení ve škole lze žákům ukázat webové stránky, video např. na youtube, fotografie aj.).¹⁰⁹ Téma, které je žákům předkládáno, musí korespondovat s cíli výuky. Následně se žáci seznamují za pomoci učitele s tématem hlouběji, aby dovedli navrhnout své řešení. Předpokládáme, že řešení nebudou totožná, tudíž je vhodné vymezit si prostor pro diskusi.

5.7.1. Druhy situačních metod

Nejčastěji je používána případová metoda, řešení problémových příkladů, incidentů a konfliktních situací. Primární situační metodou, z níž se vyvinuly ostatní situační metody, je rozbor situace. Často bývá označována jako harvardská metoda, jejímž základem je samostudium dané situace a informací potřebných k jejímu vyřešení. Pokud se třída rozdělila do jednotlivých skupin, jsou v průběhu diskuse shrnována jednotlivá řešení. Konečné řešení je opět výsledkem diskuse.¹¹⁰

S metodou řešení problémových příkladů se můžeme setkat také pod označením řešení příkladů s neúplnými informacemi, které tuto metodu vystihuje. Žáci mají za úkol vyřešit modelovou situaci z běžného života. K tomu, aby mohli se situací pracovat, nutně musí dojít k jejímu zjednodušení. Na tuto skutečnost by měl

¹⁰⁷ ŠTÁVA in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 28.

¹⁰⁸ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 119-120.

¹⁰⁹ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 12.

¹¹⁰ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 120.

učitel žáky upozornit. Metoda vyžaduje aktivní komunikaci jak ze strany žáků, tak ze strany učitele. Ten musí žákům poskytovat velmi kvalitní zpětnou vazbu. Případová metoda se od ostatních metod odlišuje tím, že je primárně zaměřená na analýzu situace a navržení řešení je jakousi nadstavbou. Velmi přínosné pro formování žákovy osoby je řešení konfliktních situací a incidentů. Žáci by se měli naučit pracovat zejména s emocionální stránkou při řešení sporů s druhými a dále se snažit vytvořit vhodné podmínky pro stanovení kompromisu. Je důležité, aby učitel uměl citlivě a taktně řešit konflikty, neboť způsob, jakým řeší konfliktní situace on, se promítne do toho, jak budou konflikty řešit žáci.¹¹¹ Měl by také dohlížet na to, aby žáci důsledně vycházeli pouze ze zadané situace a nemodifikovali situaci výchozí. V závěru aktivity jsou všechna navržená řešení zhodnocena a formulovány důsledky jednotlivých řešení. Můžeme také sledovat, jaký vliv má pozměnění určitých proměnných na výsledná řešení. Kotrba a Lacina vnímají metodu řešení incidentů jako variantu metody řešení konfliktů. Uvádějí, že metoda řešení incidentů je zaměřena na schopnost klást vhodné otázky. Po společném vyřešení incidentu následuje zhodnocení práce. Učitel si všímá zejména aktivity jednotlivých žáků, dodržení výchozí situace a přínosu řešení. Metoda postupného seznamování s případem více kopíruje reálný průběh. Žáci dostávají informace průběžně. Doporučuje se informace rozdělit do 5-6 fází. Tuto metodu je možné variovat. Žáci mohou dostat strohé zadání, k němuž si musí potřebné informace dohledat. Je možné také nechat žáky zanalyzovat jednotlivá řešení a stanovit to nejvhodnější.¹¹²

5.8. Metody inscenační

Používání inscenačních metod má v českém školství dlouhou tradici. Tyto metody vyzdvihoval již Jan Amos Komenský ve svém díle *Schola ludus*. V období komunismu měly inscenace a dramatizace zejména napodobující charakter, což neposkytovalo prostor pro rozvoj žákovy osobnosti. V průběhu inscenace se žákova role vyvíjí a žák musí na nové situace vhodně reagovat. Tyto metody řeší stejně jako situační metody různé problémové situace. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že u metod inscenačních je

¹¹¹ ŠTÁVA in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 29-30.

¹¹² KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 122-126.

řešení přímo provedeno. K tomu je potřeba, aby inscenované téma vycházelo ze života, bylo žákům blízké, nebylo příliš náročné a poskytovalo prostor pro reakce. Nejčastěji jsou hrány scénky z oblasti mezilidských vztahů, proto má hraní scének vedle vzdělávací funkce také funkci výchovnou. Prokázaná je i funkce léčebná (např. odhalení příčin neurózy). Každý herec do role projektuje svoje zkušenosti, názory, hodnoty a postoje. Žák hraním rolí rozvíjí empatii, komunikační schopnosti a dochází k sociálnímu učení. Někdy se může stát, že se žák s rolí přímo ztotožní.¹¹³

Rozlišujeme tři typy inscenací. U strukturovaných inscenací jsou všichni seznámeni s výchozí situací a herci navíc obdrží charakteristiku svých rolí. Na rozdíl od nestrukturované inscenace, kdy je všem známá pouze výchozí situace, je zde větší prostor pro fantazii žáků. Během simultánní (mnohostranné) inscenace mají všichni žáci svoji roli. Zde je vhodné při větším počtu žáků vytvořit skupinky, které mohou mít stejné nebo odlišné výchozí situace. Ty je pak možno analyzovat a hodnotit.¹¹⁴ Není vhodné, aby jednotlivé skupiny viděly inscenace ostatních. Dále můžeme inscenace klasifikovat také podle cíle. Rozlišujeme inscenace umělecké, psychosociální, terapeutické a výchovně-vzdělávací.¹¹⁵

5.8.1. Realizace inscenace

Učitelova příprava na realizaci inscenací by vždy měla být organizovaná a promyšlená. V první řadě bychom měli zvolit vhodné téma (viz kapitola 4.8) a určit, o jaký typ inscenace se bude jednat. U nestrukturované inscenace vytvoříme úvodní situaci a stručnou charakteristiku postav. Pokud se rozhodneme použít strukturovanou inscenaci, měli bychom si zaznamenat vývoj inscenace a hlavní fráze (nikoli však úplné dialogy, velmi podrobné by naopak měly být charakteristiky postav a situací). Během prezentace úkolu žákům bychom je měli motivovat k hraní. Pro bezproblémový průběh je nutné zajistit vhodnou atmosféru. Při výběru herců můžeme narazit na problémy, které ve většině případů pramení z ostychu a nejistoty. V případě, že žáci nemají hraní inscenací zažité, je vhodné, aby se některé z rolí zhostil sám učitel,

¹¹³ HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. s. 44-45.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 44-45.

¹¹⁵ HORKÁ in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 35-39.

jednotlivé role přiblížil jinými způsoby (např. četba, videoukázka) a poskytl určitý návod a průpravu. Není vhodné nutit žáky ke hraní role. Pokud by tomu tak bylo, museli bychom čelit problémům jako např. bagatelizování aktivity či neadekvátním reakcím. Žákům je poskytnut prostor pro přípravu inscenace, „neherci“ obstarávají rekvizity a připravují se na hodnocení podle stanovených kritérií. Nejčastěji bývá hodnocen výkon herců, průběh a vyústění inscenace. Samotné představení trvá zhruba 15-30 minut a učitel by do něj neměl zasahovat (výjimku tvoří např. odchýlení od tématu či nekázeň).¹¹⁶ Učitel může v některých případech do průběhu scénky zasáhnout tím, že doplní či pozmění nějakou informaci.¹¹⁷ Důležitou součástí inscenace je rozbor, jehož se účastní celá skupina. Nejprve zhodnotí svůj výkon herci, následuje hodnocení publika a učitele. Hodnocení by mělo zachycovat silné i slabé stránky inscenace. Aby byla zpětná vazba co největší, můžeme vytvořit videozáznam, na němž jednotlivé prvky ukážeme.¹¹⁸

5.9. Didaktické hry

Hra je činnost, která dítě provází během celého vývoje. Můžeme ji charakterizovat jako: *„jednu ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.“*¹¹⁹

Hra má ve školním prostředí podobu tzv. didaktické hry. Je pro žáky velmi atraktivní a umožňuje delší uchování nového v paměti. Při její realizaci musí učitel dbát na to, aby hra měla jasně stanovený cíl (zde se musí vyvarovat situace, kdy orientace na cíl zcela potlačí herní charakter) a zároveň, aby hra nebyla příliš volná. Didaktické hry jsou používány zejména k motivaci, opakování či procvičování. Vždy vycházejí z řešení nějaké problémové úlohy či situace. Vhodná metodická příprava na začlenění didaktických her do výuky přispívá k její efektivní realizaci. V každém případě bychom měli při přípravě didaktické hry, která musí být vhodná pro danou věkovou úroveň

¹¹⁶ Tamtéž, s. 36-37.

¹¹⁷ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 129.

¹¹⁸ HORKÁ in MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 36-37.

¹¹⁹ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 126.

žáků, jasně vytyčit cíl, stanovit potřebné pomůcky a způsob hodnocení (pravidla metodické přípravy viz Příloha č. 7). Přejít mezi hrou a učební činností by měl být co nejvíce přirozený a žák by nikdy tyto dvě činnosti neměl vnímat jako oddělené.¹²⁰ Didaktické hry jsou pro žáky zajímavé a přirozené. Učitel by se měl během jejich užívání vyvarovat situací, kdy aktivita nebo snaha po dosažení vítězství ve hře vede k nezdravé soutěživosti, která může vyústit v narušené vztahy ve skupině.¹²¹ Pokud by byla hra orientovaná na dosažení nejlepšího výsledku, jednalo by se o soutěž nikoli o hru. Během hry má opět zásadní postavení učitel, který je v roli rozhodčího, nebo pověřený schopný žák, který bude umět reagovat na různé situace během hry. Jejich úkolem je vysvětlit co nejsrozumitelněji pravidla a zamezit tak různým nedorozuměním.¹²²

Z hlediska toho, zda dochází ke kontaktu s ostatními žáky či herními týmy, můžeme hry dělit na interakční a neinterakční. U neinterakčních her je vyloučen kontakt s ostatními, všichni žáci pracují na stejném úkolu ve stejnou dobu a za týchž podmínek (např. křížovky, pexeso, deskové hry s úkoly). U interakčních her je naopak kontakt s ostatními velmi důležitý. Některé hry kvůli své složitosti vyžadují rozdělení rolí. Specifickou skupinu interakčních her představují tzv. ekonomické hry, které jsou využívány zejména ve středoškolském a vysokoškolském vzdělávání, avšak v jednodušší podobě se s nimi můžeme setkat také na základní škole (např. podoby rozpočtu rodiny). Kotrba a Lacina vymezují ekonomické hry takto: „...výuka v postupném dynamickém rozhodování, která se provádí v simulovaných podmínkách vyjádřených pomoví kvantitativních údajů a ukazatelů“¹²³ Zormanová uvádí odlišné dělení her na scénické, interakční a simulační.¹²⁴ Dále můžeme hry třídit podle časového kritéria na krátkodobé (např. osmisměrka) a dlouhodobé (např. ekonomická hra), podle místa, kde se odehrávají (třídní, venkovní,...) nebo také podle účelu (hry zaměřené na kognitivní, psychomotorický aj. rozvoj).¹²⁵

¹²⁰ Tamtéž, s. 127-128.

¹²¹ PETLÁK, Erich. *Pedagogicko-didaktická práce učitelů*. Bratislava: IRIS, 2000. s. 66.

¹²² KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 96.

¹²³ Tamtéž, s. 99.

¹²⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. s. 65.

¹²⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 97.

6. Zhodnocení výukových metod z hlediska hodin OV a ZSV

Základy společenských věd a občanská výchova poskytují vhodné podmínky pro použití širokého spektra výukových metod. Přesto v těchto hodinách nelze ve stejné míře využít všechny metody.

Z uvedených tří kategorií výukových metod jsou nejméně používány metody klasické. Ačkoli je mezi tyto metody řazena také přednáška, která je i nadále velmi často používanou metodou zejména na středních školách, dotazníkové šetření oblību této metody nepotvrdilo. Příčinou je skutečnost, že ZSV na středních školách v tomto případě vyučují mladé učitelky. Vzhledem k charakteru předmětu jsou z této skupiny používány zejména metody slovní. Práce s textem je metoda, která napomáhá rozvíjet čtenářskou gramotnost a je vhodným prostředkem k výuce různých témat. Lze ji využít jak na základních, tak i na středních školách. Věkově omezené je použití metody přednášky, se kterou se vzhledem k její náročnosti setkáme spíše ve vyšších ročnících gymnázií a zejména pak na vysokých školách. Lze předpokládat, že metoda vysvětlování bude na uvedených stupních vzdělávání výrazně méně zastoupena např. oproti předškolnímu vzdělávání. Názorně- demonstrační a dovednostně- praktické metody jsou vhodné zejména pro přírodovědné předměty a v hodinách OV a ZSV se s nimi setkáme pouze ve výjimečných případech.

Komplexní metody představují velmi objemnou skupinu metod, do níž jsou podle Maňákovy a Švecovy klasifikace řazeny i různé organizační formy výuky. Přestože panuje tendence omezovat použití frontální výuky a používat jiné formy práce, představuje frontální výuka vhodný způsob, jak předat informace všem žákům za relativně krátkou dobu. I nadále tedy tvoří neodmyslitelnou součást vyučování a je kombinována zejména se skupinovou prací. Vhodné jsou také metody kritického myšlení, zejména pak volné psaní či metoda podvojného deníku. Vzhledem k tomu, že OV a ZSV jsou předměty, které vycházejí ze zkušeností žáků, metody učení v životních situacích a výuka dramatem najdou v těchto hodinách velké uplatnění. Učitelé mají také v oblíbě brainstorming (brainwriting), který je univerzální a poslouží ke shrnutí poznatků i k motivaci žáků.

V hodinách OV i ZSV lze použít veškeré aktivizující výukové metody. Již od základní školy jsou žáci zvyklí diskutovat, i když mnohdy nejde o diskusi v pravém slova smyslu se všemi pravidly. U žáků jsou velmi oblíbené inscenační a situační metody. Didaktické hry dokážou žáky zaujmout a motivovat k práci.

Během vysokoškolské praxe měla diplomantka možnost vyzkoušet si některé metody. Z reakcí žáků bylo patrné, že jsou zvyklí na frontální výuku a klasický výklad. Nejvíce se v hodinách osvědčila metoda brainstormingu. I přesto, že na ni žáci nebyli zvyklí, rychle si ji oblíbili. Jejím prostřednictvím lze získat velmi rychle přehled o znalostech žáků o daném tématu a nezatěžovat je informacemi, které již znají. I v případě, že žáci o tématu nic neví a během brainwritingu nevedou žádné informace, nelze jej považovat za neúspěšný. K zápisu se lze vrátit na konci hodiny a žáci mohou zaznamenat nově získané vědomosti do původního zápisu. Během pedagogických praxí byla běžně používána metoda řízeného rozhovoru, ale vzhledem k tomu, že možnost blíže poznat žáky byla omezená, nebyla do hodin zařazena diskuse. Autorka práce dospěla k závěru, že pokud jsou žáci od počátku vedeni k tomu, aby se nebáli prezentovat své názory a zároveň respektovali názory druhých, napomohou jim tyto schopnosti lépe obstát v životě. Žáci v hodinách uvítali také různé didaktické hry, zejména pak křížovky. S velmi kladnou odezvou se diplomantka také setkala u inscenačních metod. I přesto, že žáci v 9. třídě měli sehrát scénky z partnerského života, byly scénky kvalitně sehrány bez sebemenších problémů. Mnozí učitelé, zejména pak na základních školách, řadí do svých hodin také aktuality, které vedou žáky k zájmu o společenské dění. Problémem je, že žáci mnohdy neumí odlišit skutečnou aktualitu od méně důležité zprávy např. typu černá kronika. Avšak tato aktivita je podle názoru diplomantky pro žáky velmi přínosná. Nedílnou součástí většiny hodin na základní škole jsou powerpointové prezentace, které výuku oživují a pomáhají žákům vytvořit si jasnější představu o probírané látce. Žáci v dnešní době mnohem méně pracují s učebnicí a také nejsou zvyklí vytvořit si samostatně zápis z hodiny nebo učebnicového textu. Vzhledem k omezenému rozsahu praxe neměla diplomantka možnost získat více zkušeností s větším počtem metod.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Cíle praktické části

Praktická část diplomové práce si klade za cíl zmapovat, které výukové metody jsou používány v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd a jaké zkušenosti s nimi učitelé mají. Jako nejvhodnější výzkumná metoda bylo zvoleno dotazníkové šetření, které bude doplněno o rozhovory s učiteli občanské výchovy.

7.1. Dotazníkové šetření

7.1.1. Konstrukce dotazníku a sběr dat

Vzhledem k cíli práce, kterým je, jak bylo uvedeno, zmapování používaných výukových metod v hodinách občanské výchovy na ZŠ a základů společenských věd na SŠ, se jako nejvhodnější výzkumný nástroj ukázalo dotazování. Existují dva možné způsoby, jak šetření realizovat. V současné době můžeme kromě tradičního šetření prostřednictvím papírových dotazníků použít také šetření probíhající na internetových stránkách zaměřených na nejrůznější průzkumy. Jejich výhodou je časová nenáročnost. Během krátkého času můžeme získat velké množství dat, neboť dotazník je snadno šiřitelný prostřednictvím webového odkazu. Pro respondenty je také tato forma dotazování velmi nenáročná. I přes uvedená pozitiva byly zvoleny tradiční papírové dotazníky. Hlavním důvodem je snaha zamezit tomu, aby dotazník vyplnil někdo, kdo nepatří do výzkumného vzorku, a tak nedošlo ke zkreslení výsledků.

Nejprve byl vytvořen pretest, který byl ověřen na vzorku čítající čtyři osoby. Bylo zjištěno, že i přes to, že formulace otázek nevyžadovala žádné větší úpravy, měli respondenti obtíže s výběrem odpovědí. Ukázalo se, že se učitelé zcela neorientují ve výukových metodách, zejména pak v jejich rozdělení. Často docházelo také k záměně některých metod. Proto se diplomantka rozhodla k dotazníku přiložit klasifikaci výukových metod podle Maňáka a Švece, která měla učitelům usnadnit vyplnění dotazníků.

Konečná podoba dotazníku byla tvořena celkem 15 otázkami s možnostmi výběru z nabídnutých odpovědí. Úvodní část dotazníku obsahuje 4 faktografické

otázky. Následující otázky jsou zaměřené na individuální zkušenosti s metodami v hodinách a na postoj učitelů k nim. Vzhledem k charakteru některých otázek je respondentům nabízena možnost zvolit položku „jiné“ a svoji odpověď doplnit. Většina otázek je uzavřená (celkem 13 otázek) a dvě jsou otevřené.

Výzkumný vzorek tvoří učitelé občanské výchovy a základů společenských věd v okrese Tábor. Celkem bylo osloveno 22 škol, z toho bylo 7 středních a 15 základních škol. Nejprve byl kontaktován ředitel/ka školy, zda souhlasí s uskutečněním výzkumného šetření. Pokud ano, byli požádáni o kontakt na příslušného vyučujícího. Ze žádné školy nepřišla zamítavá odpověď, přesto odezva nebyla příliš velká. Proto došlo k opětovnému kontaktování učitelů. Nakonec bylo získáno nazpět 14 dotazníků. Žádný nebylo nutné kvůli nesprávnému vyplnění vyloučit. Návratnost dotazníků dosáhla 64%.

Základní školy oslovené v dotazníkovém šetření:

ZŠ a MŠ Chotoviny, ZŠ a MŠ Tučapy, ZŠ a MŠ Malšice, Základní škola Chýnov, ZŠ a MŠ Choustník, ZŠ Soběslav, Základní škola Soběslav, ZŠ a MŠ Sezimovo Ústí, Základní škola Planá nad Lužnicí, Základní škola Bernarda Bolzana, Církevní Základní škola Orbis Pictus s.r.o., Základní škola a Mateřská škola Tábor- náměstí Mikuláše z Husi, Základní škola Tábor- Zborovská, ZŠ a MŠ Tábor- Helsinská, Základní škola a Mateřská škola Tábor- Měšice

Střední školy a gymnázia oslovené v dotazníkovém šetření:

Táborské soukromé gymnázium, Gymnázium Pierra de Coubertina Tábor, Gymnázium Soběslav, Střední průmyslová škola strojní a stavební Tábor, Vyšší odborná a Střední zemědělská škola Tábor, Obchodní akademie a Vyšší odborná škola ekonomická Tábor, Střední škola obchodu služeb a řemesel a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky

7.1.2. Hypotéza

Pro dotazníkové šetření byly stanoveny tři základní hypotézy:

H1: Učitelé na základní škole využívají ve větší míře aktivizující výukové metody než učitelé na středních školách a gymnáziích.

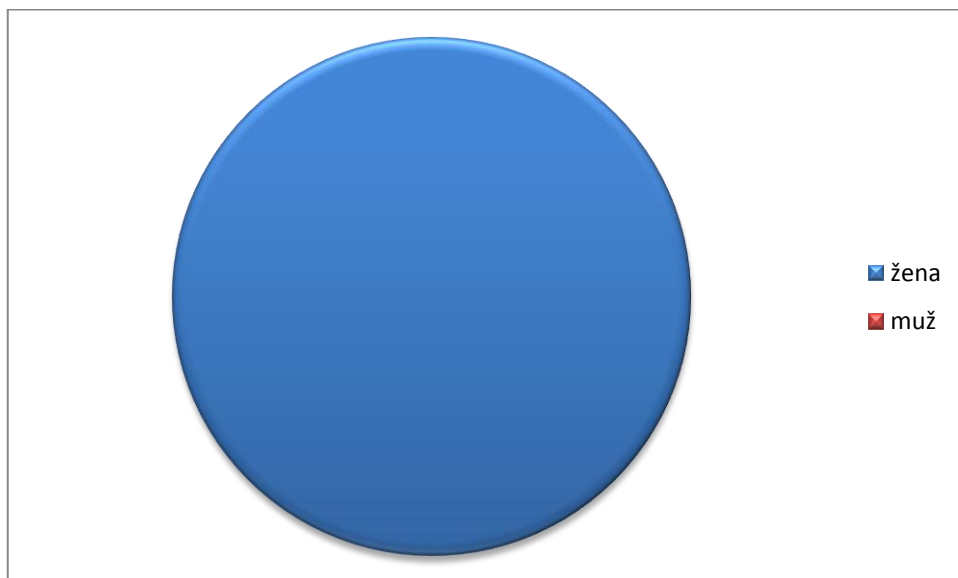
H2: Učitelům brání ve využívání nových metod převážně vnější faktory (neochota žáků spolupracovat, technické možnosti apod.) než faktory vnitřní.

H3: Učitelé s dlouholetou praxí (více jak 25 let) zařazují aktivizující metody do svých hodin nepravidelně.

7.1.3. Výsledky šetření

Otázka č. 1

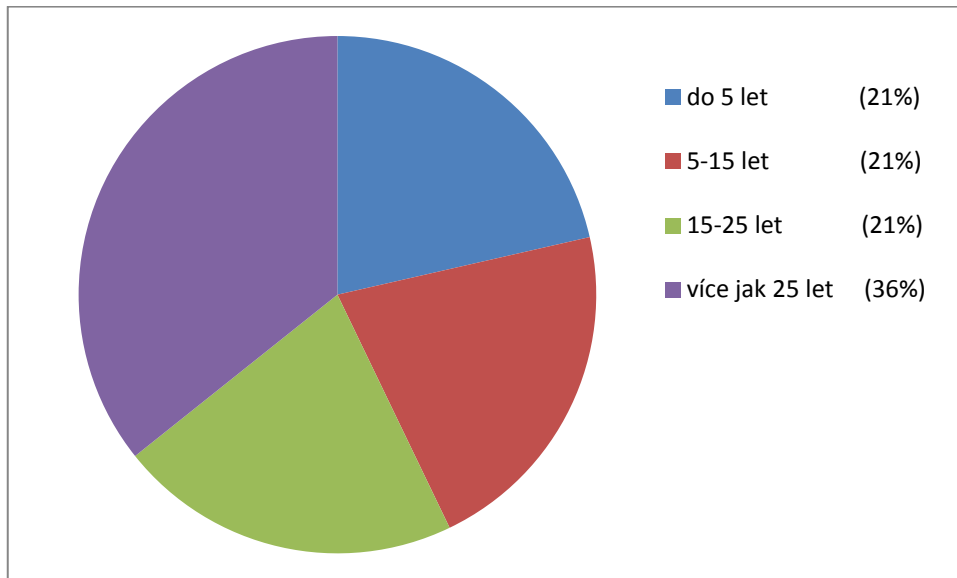
Úvodní otázka byla faktograficky zaměřená. Ukázalo se, že občanská výchova a základy společenských věd jsou předmětem, který v okrese Tábor vyučují výhradně ženy. I zde se potvrdil trend feminizace školství.



Graf 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Otázka č. 2

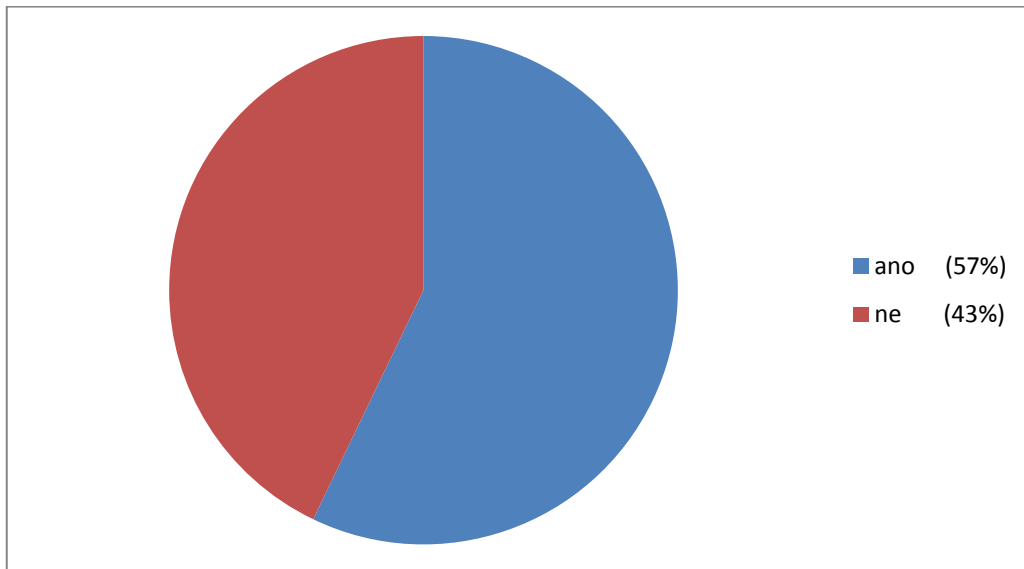
Předmět OV a ZSV vyučují zkušení učitelé s dlouholetou praxí. Nejvíce respondentů (5 osob) uvedlo, že ve školství pracuje více jak 25 let. Rovnoměrně zastoupeni jsou začínající učitelé s praxí do 5 let, učitelé s praxí od 5-15 let a také učitelé s praxí 15-25 let. Každou z těchto kategorií zvolili shodně 3 respondenti.



Graf 2: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Otázka č. 3

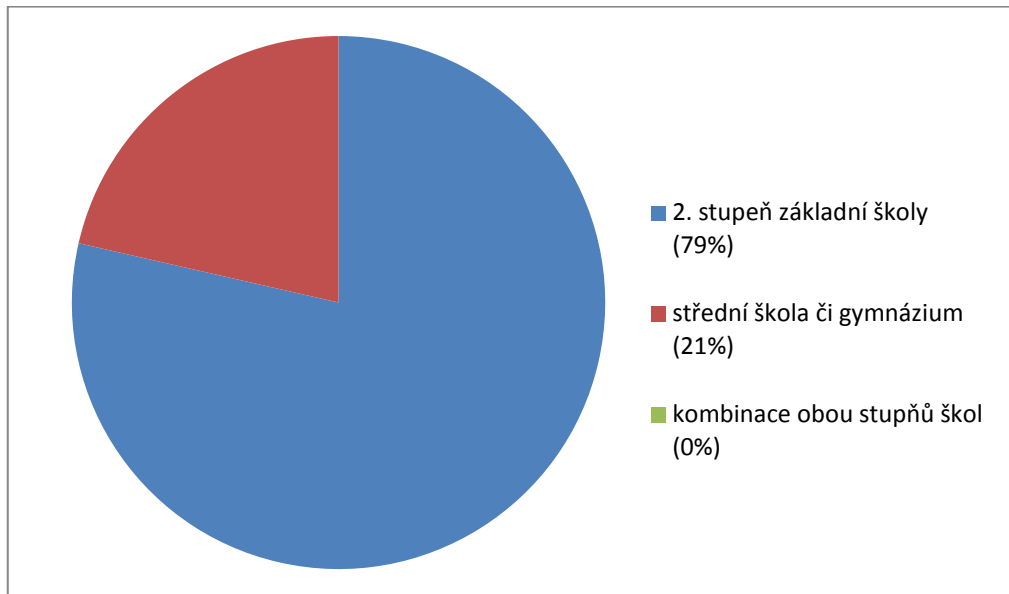
Z dotazníkového šetření vyplývá, že OV a ZSV nejsou vyučovány výhradně učiteli, kteří mají tyto předměty ve své aprobaci. Konkrétně 57 % (8 respondentů) má předmět aprobovaný a 43% (6 respondentů) nikoli. Poměrně nízké číslo může souviset s postavením toho předmětu ve vzdělávání.



Graf 3: Je občanská výchova (společenské vědy) Vaším aprobovaným předmětem?

Otázka č. 4

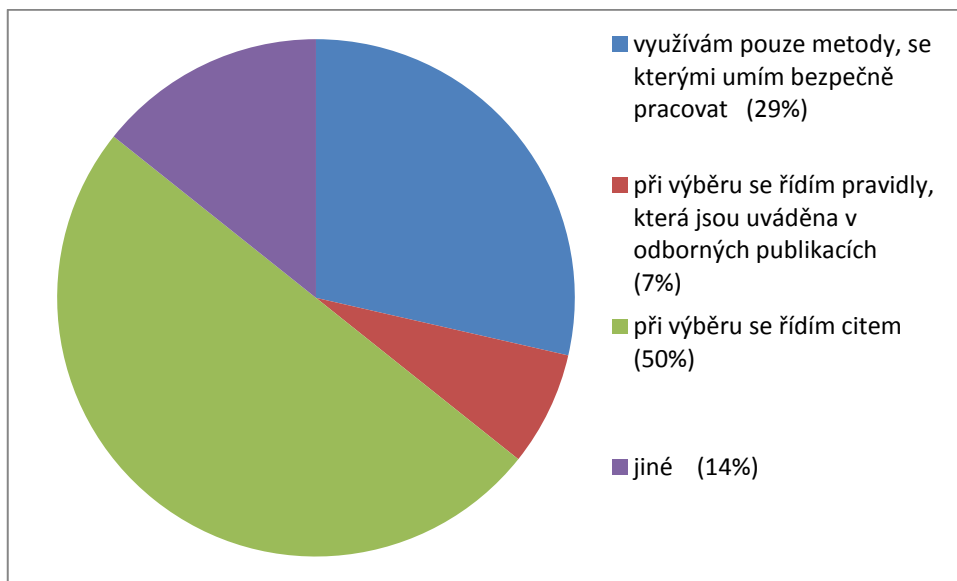
V dotazníkovém šetření jsou nejvíce zastoupeny učitelky základních škol, konkrétně tvoří 78% všech respondentů (11 osob). Učitelky středních škol či gymnázií představují 22 % respondentů (3 osoby). Žádný z respondentů nevyučuje zároveň na základní škole a na gymnáziu nebo střední škole. Touto otázkou končí faktograficky zaměřené otázky.



Graf 4: Na kterém typu školy vyučujete?

Otázka č. 5

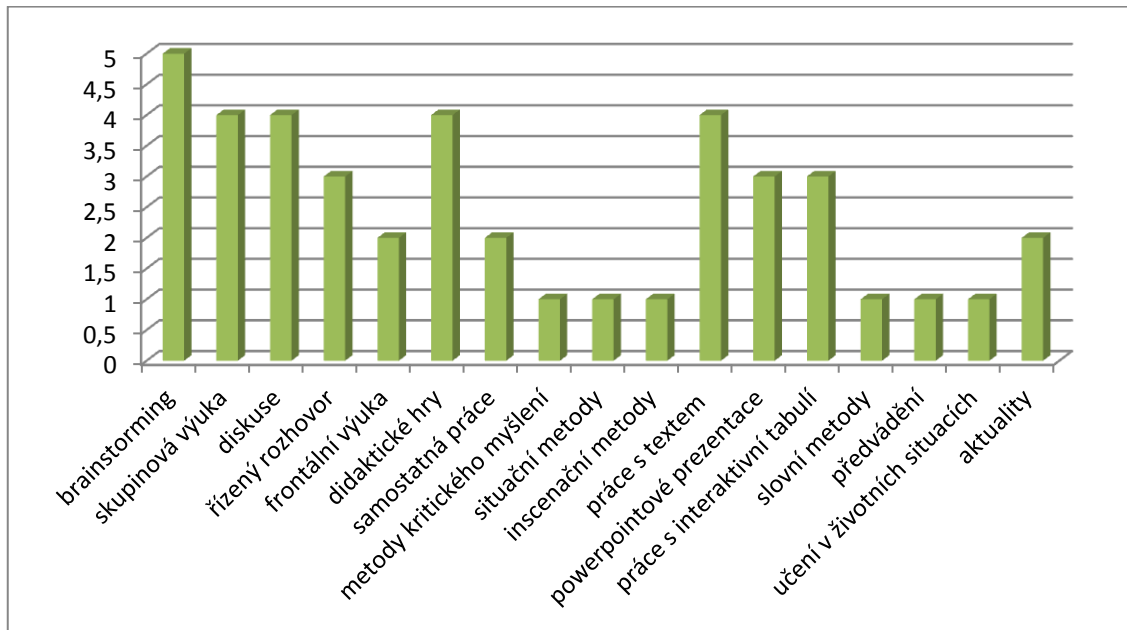
Cílem této otázky bylo určit, podle jakého klíče učitelé vybírají vhodnou vyučovací metodu. Nejčastěji se učitelé řídí citem (7 respondentů) nebo používají metody, se kterými umí bezpečně pracovat (4 respondenti). Pouze jeden respondent se řídí doporučeními, která jsou uváděna v odborné literatuře. Dva respondenti uvedli, že se řídí jiným kritériem. Tito respondenti shodně uvádí, že je pro ně klíčový charakter probíraného učiva a jeho aktualizace.



Graf 5: Podle kterého klíče volíte vhodnou metodu?

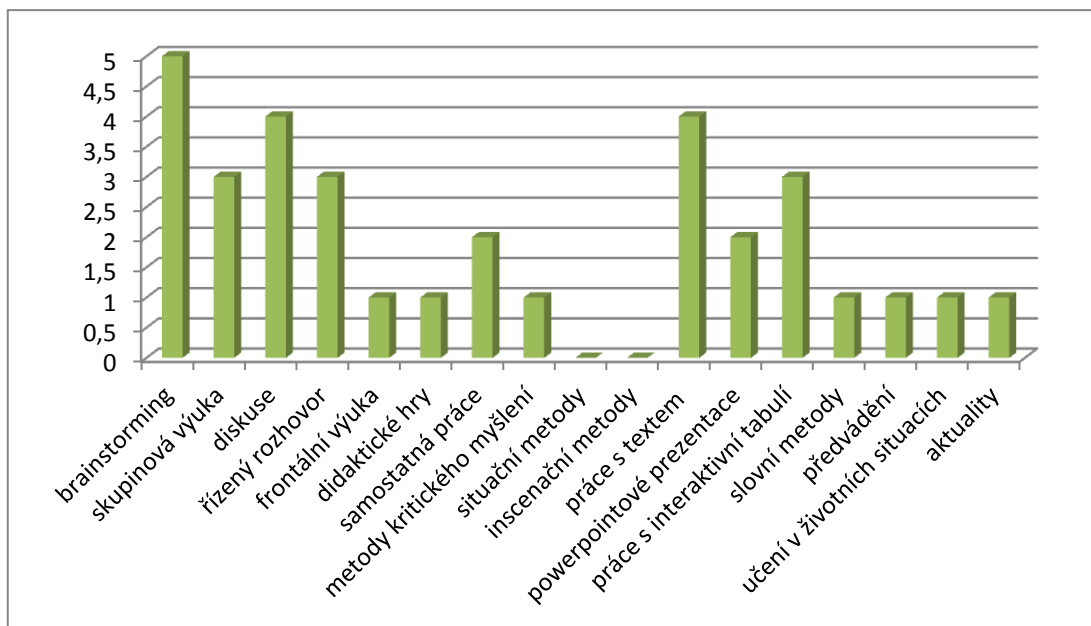
Otázka č. 6

V této otevřené otázce měli respondenti uvést tři nejpoužívanější metody. Nejčastěji byla uváděna metoda brainstormingu. Velmi často je používána diskuse a práce s textem. Pouze dva učitelé uvedli, že pro jejich hodiny je velmi důležitá frontální výuka.



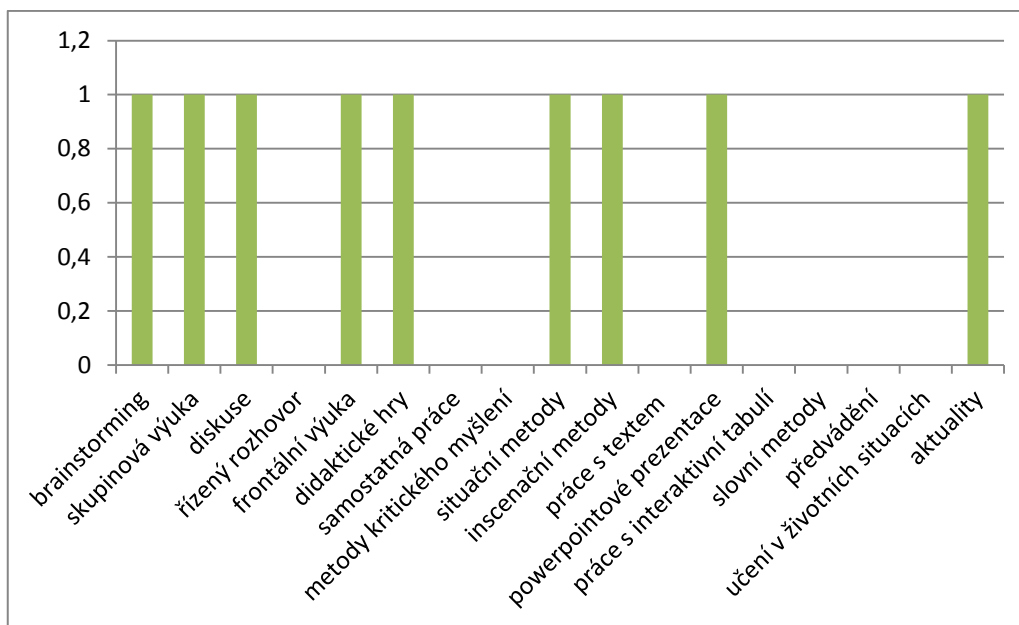
Graf 6: Uvedte tři metody, které nejvíce používáte při výuce občanské výchovy či základů společenských věd

V hodinách občanské výchovy na základních školách jsou zastoupeny všechny tři skupiny výukových metod. Nejvíce používanou metodou na 2. stupni je metoda brainstormingu, která je řazena mezi komplexní metody. Druhou nejčastější metodou je práce s textem (klasické metody) a diskuse (aktivizující metody). Do hodin jsou řazeny také aktuality či předvádění (skupina metod názorně-demonstrační).



Graf 7: Používané výukové metody na základních školách

Učitelé středních škol a gymnázií představují 21% všech dotazovaných osob. Každý z učitelů uvedl tři různé nejpoužívanější metody v hodinách základů společenských věd. Mezi metodami se neobjevuje žádná klasická metoda. Komplexní metody jsou zastoupeny frontální výukovou, brainstormingem či skupinovou výukou. V hodinách jsou používány také aktivizující metody, diskuse či inscenační a situační metody.

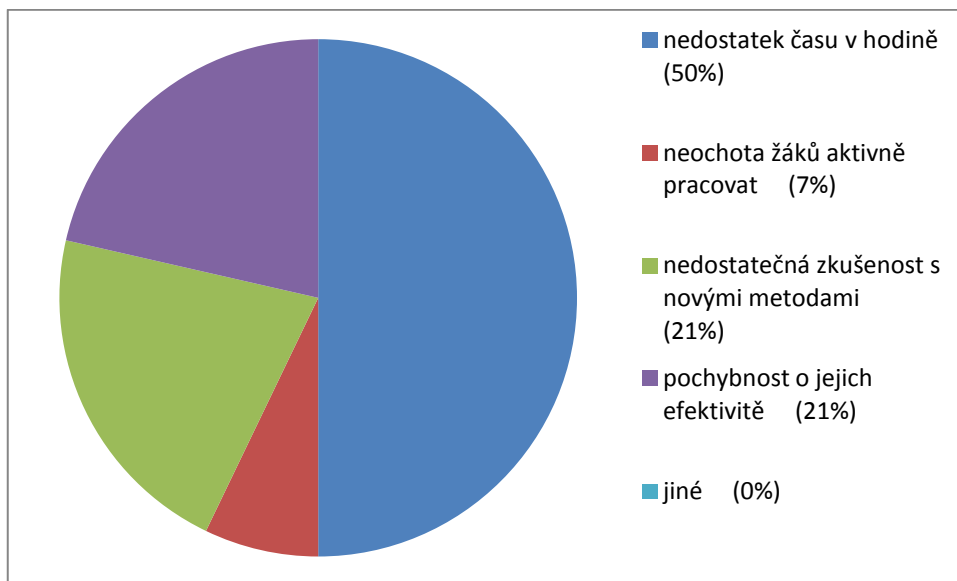


Graf 8: Používané výukové metody na středních školách a gymnáziích

Na základě porovnání sebraných dat lze říci, že v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd jsou shodně využívány metody skupinové práce, brainstormingu či diskusní metody. Na středních školách jsou používány inscenační a situační metody, s nimiž učitelé na základní škole nepracují. Ze šetření vyplývá, že v hodinách je velmi málo používána tradiční frontální výuka. Zajímavá je také poměrně četná práce s textem v hodinách občanské výchovy.

Otázka č. 7

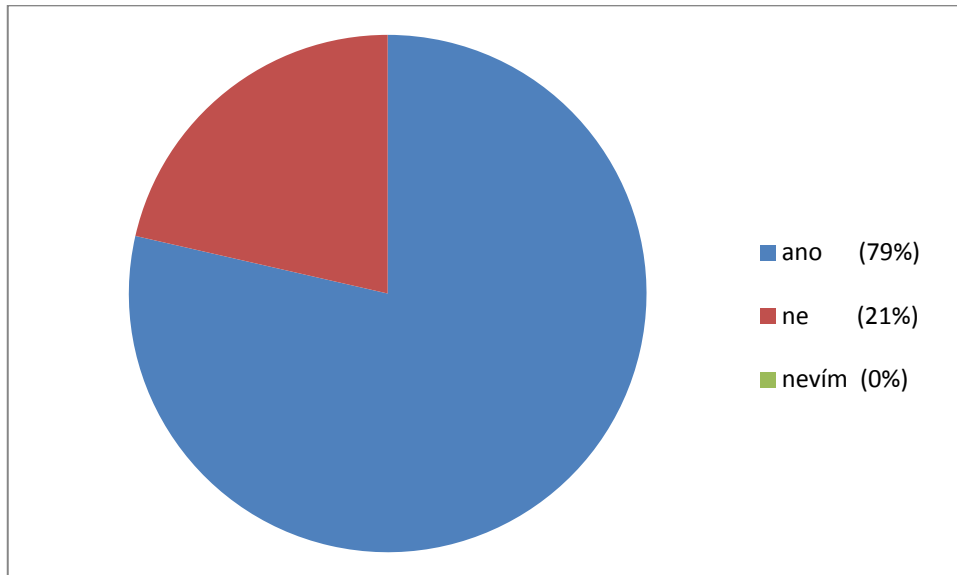
Smyslem této otázky bylo zjistit, jaké jsou nejčastější překážky, které učitelům brání v zavádění dalších metod do hodin. Z šetření vyplývá, že by učitelé rádi využívali i jiné metody, ale největším problémem je nedostatek času (7 respondentů). Shodný počet respondentů (3 osoby) uvedl, že největší překážkou je pro ně nedostatečná zkušenost s novými metodami a neochota žáků aktivně pracovat. Pouze jeden respondent uvedl, že nevěří v efektivitu moderních metod.



Graf 9: K tomu, abyste ve výuce více používal/a nové metody, Vám brání:

Otázka č. 8

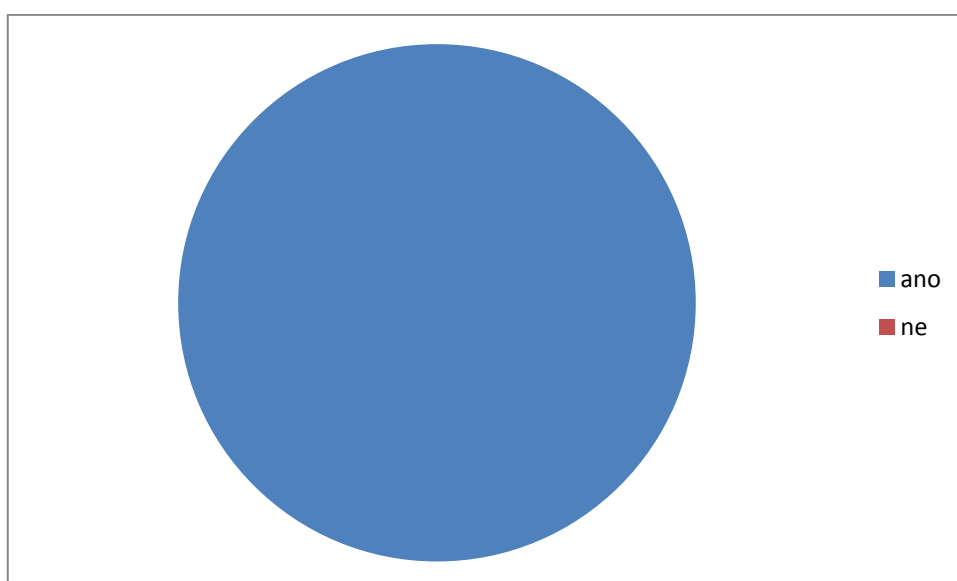
Většina učitelů má zájem o rozšiřování znalostí a dovedností v oblasti výukových metod (11 respondentů). Tři učitelé tuto možnost zavrhlí.



Graf 10: Měl/a byste zájem o prohloubení svých znalostí a dovedností v oblasti výukových metod?

Otázka č. 9

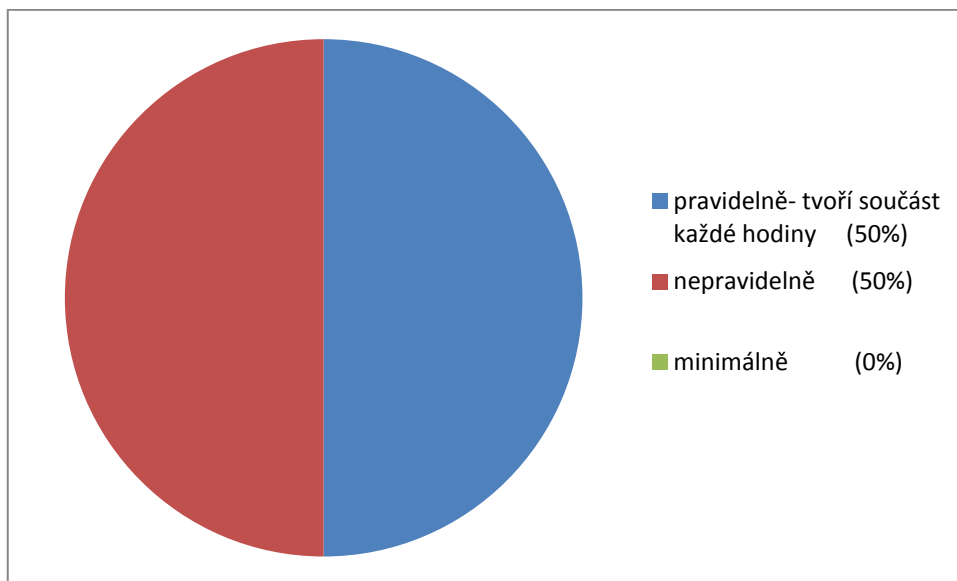
Smyslem této otázky bylo zjistit, zda vůbec učitelé ve svých hodinách využívají aktivizační metody. Respondenti jednoznačně uvedli, že tyto metody využívají.



Graf 11: Využíváte ve výuce aktivizační výukové metody?

Otázka č. 10

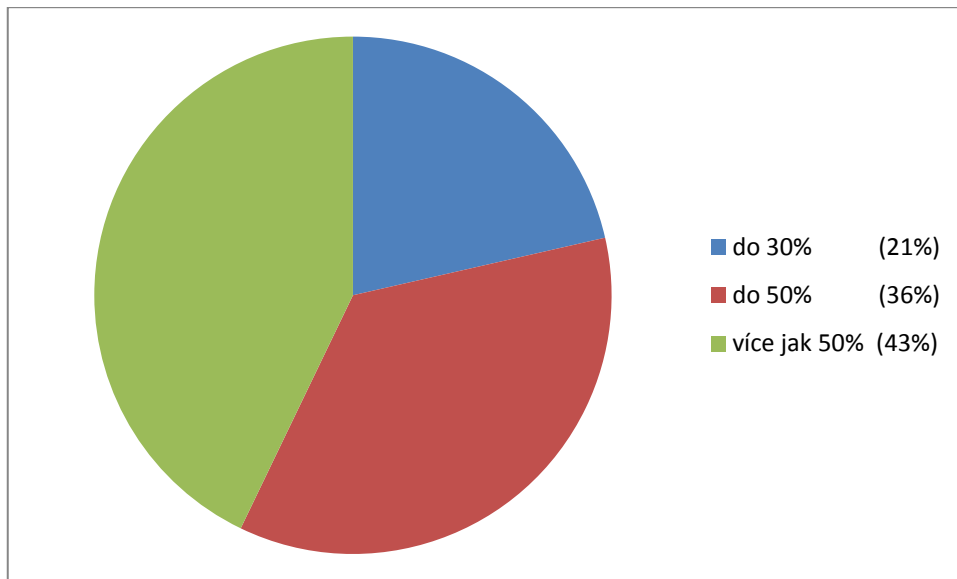
Na tuto otázku týkající se frekvence zařazování aktivizujících výukových metod odpovídali pouze respondenti, kteří na předcházející otázku odpověděli kladně (v tomto případě tedy všichni). Nelze stanovit jednoznačný závěr z této otázky, neboť shodný počet respondentů odpověděl, že zařazuje tyto metody pravidelně a také nepravidelně. Žádná z dotazovaných osob neuvědla, že by tyto metody používala pouze v minimálním rozsahu.



Graf 12: Jak často zařazujete aktivizační výukové metody do svých hodin?

Otázka č. 11

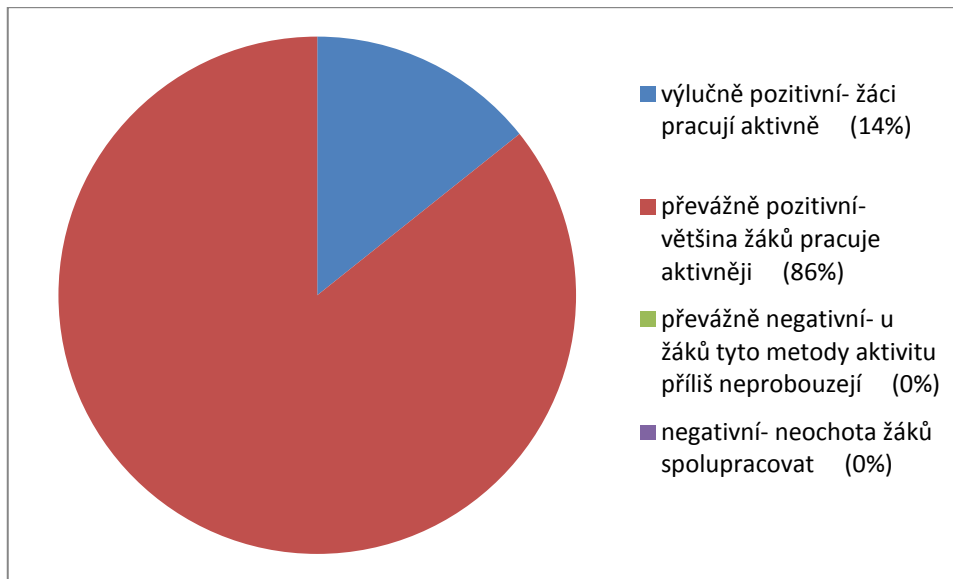
Tato otázka konkretizuje předcházející otázku č. 10. Učitelé měli procentuelně vyjádřit, jakou část jejich hodin představují aktivizující výukové metody. Šest respondentů uvedlo, že tyto metody představují více jak 50%, pět respondentů uvedlo, že rozsah použití těchto metod spadá do intervalu 30-50%. Můžeme tedy říci, že tyto metody jsou hojně využívány.



Graf 13: Jakou část vyučovací hodiny tvoří aktivizační metody?

Otázka č. 12

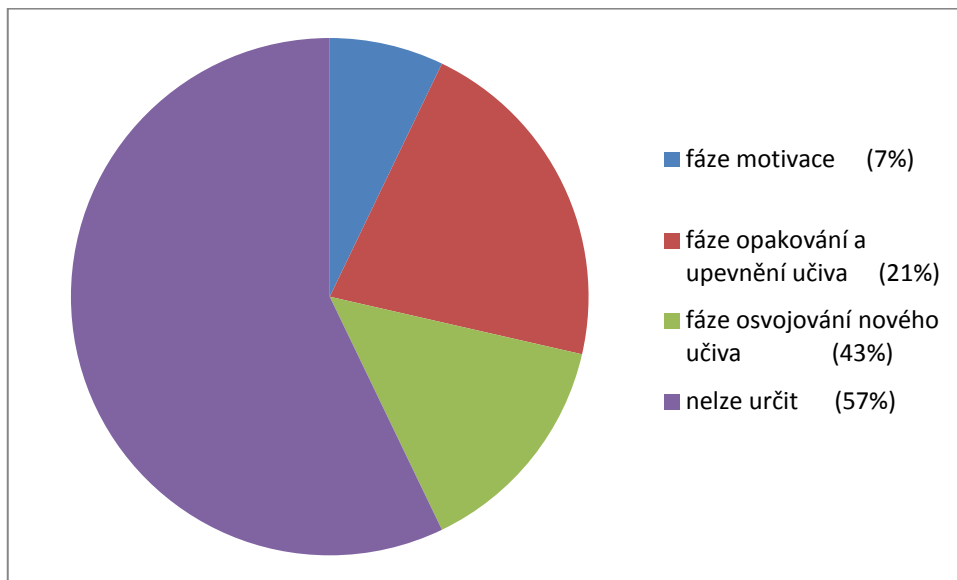
Cílem této otázky bylo zjistit, jak učitelé hodnotí aktivizující výukové metody. Výsledek této otázky je jednoznačný. Všichni respondenti shodně uvedli, že jejich hodnocení je pozitivní. Z celkového počtu 14 respondentů uvedlo 12 učitelů, že díky těmto metodám pracuje většina žáků v hodině aktivněji. Dva respondenti uvedli, že tyto metody se jim osvědčily a u všech žáků zvýšily jejich aktivitu v hodině.



Graf 14: Jaké jsou reakce žáků na aktivizující metody?

Otázka č. 13

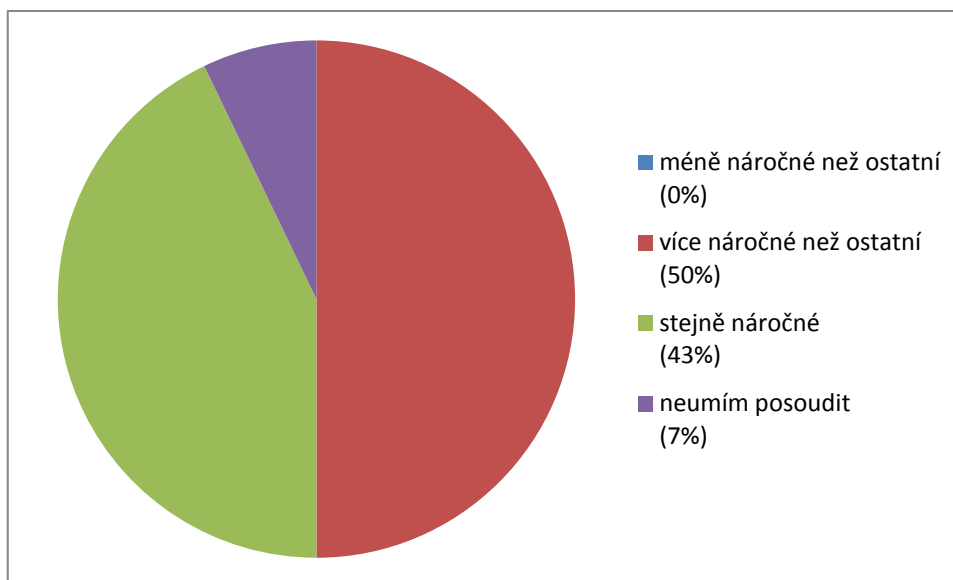
Použití aktivizujících metod není u většiny respondentů (8 osob) vázáno na určitou fázi vyučovací hodiny. Často jsou pak tyto metody používány zejména k opakování a upevnění učiva (3 respondenti). Dále také pro fázi osvojování nového učiva (2 respondenti). Pouze jeden respondent zvolil fázi motivace.



Graf 15: Zejména ve které fázi hodiny využíváte aktivizující metody?

Otázka č. 14

Aktivizující výukové metody hodnotí učitelé spíše jako náročnější než ostatní druhy metod (7 respondentů). Šest dotazovaných nevidí z hlediska náročnosti na přípravu odlišnost od ostatních metod. Pouze jeden respondent nedovedl náročnost posoudit.



Graf 16: Aktivizační a komplexní metody považují z hlediska náročnosti přípravy za:

Otázka č. 15

Závěrečná otázka byla otevřená. Poskytovala učitelům prostor vyjádřit své názory na tyto metody, popřípadě doplnit své zkušenost, postřehy či podrobnější hodnocení.

Tato otázka ukázala, že učitelé považují aktivizační metody za nedílnou součást svých hodin, protože právě občanská výchova, základy společenských věd nebo také výchova ke zdraví nabízejí vhodné podmínky pro jejich zařazení. U žáků jsou velmi oblíbené, ale někdy žáci potřebují více času, než se s nimi naučí pracovat a přijmou je. Tyto metody u žáků probouzí zájem, pomáhají jim propojovat informace získané ve škole s informacemi z běžného života, vedou k sebeprosazování, kooperaci a k rozvoji kritického myšlení. Samozřejmě se jedná také o prostředek jak zatraktivnit výuku. Jejich výhodou je také opakovatelnost v dalších letech. Velmi často učitelé ve svých hodnoceních vyzdvihují metodu brainstormingu, s níž mají velmi dobré zkušenosti. Používají ji zejména jako prostředek k motivaci studentů k novým tématům. K motivaci

dále volí také metodu Pětílítku. Po fázi opakování zařazují diskusi nebo skupinovou práci.

7.1.4. Ověřování hypotéz

Pro dotazníkové šetření jsem stanovila 3 hypotézy, z nichž dvě byly verifikovány a jedna falzifikována.

Na základě analýzy sebraných dat došlo k verifikaci první hypotézy:

H1: Učitelé na základní škole využívají ve větší míře aktivizující výukové metody než učitelé na středních školách a gymnáziích.

Učitelé středních škol a gymnázií představují 21% respondentů. Tito učitelé shodně uvádějí, že podíl aktivizujících metod ve výuce je menší než 30%. Učitelé 2. stupně základních škol tvoří 79% dotazovaných. Procento zastoupení aktivizujících metod ve výuce je zde mnohem větší. Šest respondentů uvádí, že aktivizující metody představují více jak 50 % a pět respondentů uvedlo, že jejich zastoupení ve výuce spadá do intervalu 30-50%.

Druhá hypotéza, která byla zaměřena na charakter bariér bránících v zavádění dalších metod do hodiny, byla rovněž verifikována:

H2: Učitelům brání ve využívání nových metod převážně vnější faktory (neochota žáků spolupracovat, technické možnosti apod.) než faktory vnitřní.

Respondenti měli na výběr ze čtyř typů překážek, v nichž byly rovnoměrně zastoupeny překážky vnější a vnitřní. Skupina vnějších překážek byla tvořena neochotou žáků aktivně pracovat a nedostatek času v hodinách. Tuto kategorii zvolilo 57%. Neostatečné zkušenosti s novými metodami a také pochybnosti o jejich efektivitě tvořily vnitřní překážky, které celkem zvolilo 43% respondentů. V nabídce byla uvedena také možnost „jiné“. Tu však nikdo nezvolil.

Třetí hypotéza byla falzifikována.

H3: Učitelé s dlouholetou praxí (více jak 25 let) budou aktivizující metody zařazovat do svých hodin nepravidelně.

60% respondentů spadajících do kategorie s praxí delší než 25 let uvedlo, že aktivizující metody tvoří nedílnou součást každé vyučovací hodiny.

7.1.5. Interpretace výsledků

Z dotazníkového šetření vyplývá, že občanskou výchovu a základy společenských věd vyučují většinou učitelky, které mají tento předmět jako svůj aprobovaný. Toto číslo však není příliš vysoké. Pravděpodobně souvisí s postavením předmětu ve školním vzdělávání. Na občanskou výchovu, a výchovy obecně, není kladen takový zřetel jako např. na výuku jazyků či přírodovědných předmětů. Ani na středních školách či gymnáziích není tento předmět vyučován výhradně aprobovanými učiteli i přesto, že na tomto stupni vzdělávání mají ZSV pevnější postavení vzhledem k dalšímu studiu žáků na vysokých školách.

Bylo zjištěno, že OV a ZSV vyučují zejména učitelé s dlouholetou praxí. Ačkoli by se mohlo předpokládat, že tyto učitelky nebudou k aktivizující výukové metody příliš často používat, není tomu tak. Aktivizační metody do svých hodin zařazují pravidelně a tvoří převážnou část hodiny. Naopak u začínajících učitelek nejsou tyto metody pravidelně řazeny do výuky. Při volbě vhodné výukové metody učitelé vycházejí ze svého citu a také volí takové metody, s nimiž umí bezpečně pracovat (to potvrzuje skutečnost, že učitelé uváděli jako druhou nejčastější příčinu neostatečnou zkušenost s novými metodami). Tito učitelé by uvítali různé kurzy a školení, aby rozšířili a doplnili své znalosti o metodách a naučili se s nimi pracovat. K zařazení dalších metod do výuky jim brání vnější faktory, konkrétně nedostatek času v hodině. Učitelé také pochybují o efektivitě jiných metod než těch, s nimiž pracují v hodinách.

Postoj učitelů k aktivizujícím metodám je zcela pozitivní. Uvádějí, že přispěly k vytvoření lepší atmosféry a ke zlepšení výkonů žáků. Ti na ně přirozeně reagují a mají je v oblibě. Z hlediska časové náročnosti na přípravu je také nepovažují za výrazněji náročnější. Vložené úsilí na přípravu se zúročí ve výkonech žáků. Mezi nejčastěji

používanými metodami se objevují zejména komplexní výukové metody- skupinová práce, frontální výuka, samostatná práce a zejména metoda brainstormingu, která je vůbec nejpoužívanější metodou v těchto hodinách. Významné zastoupení mají aktivizující metody, zejména pak diskuse a různé didaktické hry. Zanedbatelné také není zastoupení klasických výukových metod. Nejčastějšími metodami z této skupiny jsou řízený rozhovor a práce s textem.

7.2. Rozhovor

Pro standardizovaný strukturovaný rozhovor jsem záměrně zvolila dvě věkově odlišné vyučující. Jednou je začínající učitelka XX, která má občanskou výchovu jako svůj aprobovaný předmět. Druhou vyučující je XY, která s výukou tohoto předmětu má bohaté zkušenosti, ale nejedná se o její aprobační předmět. Odlišují se také v přístupu k předmětu jako takovému. Začínající učitelka se primárně orientuje na rozvoj hodnot a postojů žáků, zatímco vyučující s delší praxí považuje za nutné, aby cílem výuky mimo rozvoj hodnot a postojů bylo také osvojení určitého penza znalostí nezbytných pro každodenní život. Jedna z otázek zjišťovala, jestli dotazované vyučující sledují novinky v oblasti výukových metod. I zde panuje nejednotnost. Zkušenější vyučující sleduje různé články a příspěvky v odborných periodikách, mladší nikoli. Přesto by obě uvítaly kurzy, školení či semináře, který by jim poskytly inspiraci a nové nápady do výuky.

Po faktografických otázkách jsme se zaměřily na otázky týkající se proměny výukových metod během jejich praxe. Odpověď začínající učitelky měla vzhledem k délce její dosavadní praxe specifický charakter. Přesto se odpovědi na tuto otázku nevyhýbala a uvedla, že nástup do praxe nevyžadoval změnu metod, které byla zvyklá používat během praxí na vysoké škole. Naopak druhý vyučující uvádí, že během její 25leté praxe došlo k výrazným změnám také v této oblasti. Příčinu vidí ve dvou zásadních věcech. V první řadě množství učiva, které má narůstající tendenci, neposkytuje prostor pro časově náročnější metody. Integrace znevýhodněných žáků také redukuje množství vhodných metod. Obě vyučující se snaží prostřednictvím metod začlenit i znevýhodněné žáky. Shodují se na to, že vhodným prostředkem je skupinová práce. Často také využívají inscenační metody a projekty. Obě ve svých

hodinách využívají frontální výuku, kterou obohacují o různé další metody (např. řízený rozhovor, volné psaní, metoda indukce, inscenační metody). Vyučující s delší praxí nechtěla na otázku týkající se osvědčených metod odpovídat konkrétněji. Její odpověď se pohybovala v obecné rovině, uvedla, že vždy záleží na dané konstelaci třídy. Mladší kolegyně byla konkrétnější. V její odpovědi se objevovaly zejména didaktické hry (pexeso, domino, hra s míčkem) a také metody kritického myšlení (volné psaní, podvojný deník).

Závěr rozhovoru byl konkrétněji zaměřen na inscenační a projektové metody a také na diskusi. Z rozhovoru vyplývá, že inscenační metody a projekty vyučující realizují zejména v dalších předmětech (český jazyk, přírodopis), přesto i v jejich hodinách mají tyto metody své místo. Zajímavé jsou odpovědi týkající se podoby diskuse. Zatímco diskuse u zkušenější vyučující má podobu spíše volného rozhovoru, tak u začínající učitelky se diskuse řídí všemi pravidly diskuse. Zde můžeme vidět jistý posun.

Otázky kladené v rozhovoru viz Příloha č. 9. Přepis rozhovorů viz Příloha č. 10 a č. 11.

Závěr

Cílem diplomové práce věnované výukovým metodám bylo zmapovat, které metody jsou používány v hodinách občanské výchovy a základů společenských věd na základních a středních školách.

Práce je tvořena dvěma částmi. V úvodu teoretické části práce byly charakterizovány předměty občanská výchova a základy společenských věd podle základních kurikulárních dokumentů. Následně byly vymezeny obecně výukové metody, jejich historický vývoj a také byly uvedeny některé klasifikace výukových metod podle vybraných autorů. Rozdělení metod na klasické, komplexní a aktivizující vychází z klasifikace metod podle *Maňáka a Švece (2003)*. U každé skupiny byla uvedena charakteristika příslušné metody, podmínky realizace, případně její výhody a nevýhody. Podrobněji byly analyzovány metody, které mají větší uplatnění v občanské výchově či ve společenských vědách.

V praktické části byla použita metoda dotazování a strukturovaného rozhovoru (jedná se tedy o smíšený výzkum). Nejprve bylo provedeno dotazníkové šetření na základních a středních školách. Celkem bylo osloveno 22 škol. Výsledky z tohoto šetření byly následně zpracovány do slovní i grafické podoby a dále byly použity jako výchozí materiál ke konstrukci otázek do rozhovoru s učitelkami občanské výchovy na opačném konci kariérního žebříčku.

Jelikož se dotazníkové šetření uskutečnilo pouze v okrese Tábor a návratnost dotazníků se pohybovala okolo 64%, nelze závěry paušalizovat. Realizované šetření je pouze dílčí sondou do dané problematiky. Proto by bylo vhodné realizovat rozsáhlejší šetření, které by umožnilo stanovit všeobecnější závěry. Na základě šetření bylo zjištěno, že občanskou výchovu či základy společenských věd vyučují zejména zkušení učitelé s dlouholetou praxí. OV či ZSV vyučují většinou učitelé, kteří jej mají jako svůj aprobovaný předmět, nicméně počet neaprobovaných učitelů je také poměrně vysoký (43%). Ze šetření také vyplynulo, že učitelé volí metody podle citu nebo volí takové metody, s nimiž umí bezpečně pracovat. Pouze minimum učitelů vychází z odborné literatury. Dotazování učitelé by do svých hodin rádi zaváděli nové metody, ale vzhledem k malé časové dotaci předmětu pro ně není v hodinách prostor. Někteří také

pochybují o jejich přínosu pro žáky a raději se drží osvědčených metod. Druhá část dotazníku byla zaměřena na aktivizující metody. Podíl aktivizujících výukových metod v hodinách je více jak 50%. Učitelé tyto metody hodnotí výlučně pozitivně i přesto, že je někteří učitelé považují z hlediska přípravy za náročnější. Uvádějí, že jejich prostřednictvím žáci pracují aktivněji v hodině, mají větší zájem o látku a informace osvojené jejich prostřednictvím jsou trvaleji uloženy v paměti. Nejčastěji používanou výukovou metodou je brainstorming. Na základních školách je vedle této metody často používaná také metoda práce s textem a diskuse. Na rozdíl od základních škol jsou na středních školách či gymnáziích používány inscenační a situační metody. Odlišnost panuje také v použití klasických výukových metod. Ty nejsou do hodin základů společenských věd na středních školách a gymnáziích vůbec zařazovány.

Tato práce, která poskytuje charakteristiku základních výukových metod, může čtenáři napomoci zorientovat se v široké nabídce metod. Jejím prostřednictvím můžeme také nahlédnout do pojetí výuky občanské výchovy u učitele začátečníka a učitele profesionála. Doufám, že dotazníkové šetření bylo pro některé učitele impulsem k zamyšlení, zda jsou používané výukové metody zvoleny adekvátně vzhledem k cíli a že zároveň sloužilo jako inspirace k zavedení nových metod do výuky.

Přílohy

Příloha 1: Výhody a nevýhody skupinové práce

Výhody

- Motivace a aktivizace, soutěživost
- Narušení výkonového stereotypu
- Rozvoj sociálních vztahů, týmové práce a skupinové loajality
- Výcvik komunikativních kompetencí (kooperace, argumentace, kritika)

Nevýhody

- Časová náročnost a hluk
- Chuť a odvaha změnit učitelský stereotyp v přípravě
- Nutnost zvládnout techniku problémových a kooperativních metod
- Prosazování některých jedinců a pasivita druhých

Příloha 2: Víceúrovňový systém kladení otázek

1. **Otázky vyžadující doslovnou odpověď**, např. je-li žádoucí přesná formulace, při definicích, při uvádění matematických výrazů apod.
2. **Otázky převodové, transformační**- je-li třeba převést získané informace do jiné podoby, např. při popisu obrazů, interpretaci schémat, vysvětlování televizních záběrů apod.
3. **Otázky na porozumění, interpretační**, při nichž se žáci soustřeďují na vztahy, souvislosti, hledají návaznost mezi myšlenkami, typická je otázka začínající zájmenem proč atd.
4. **Otázky aplikační, zobecňující**- vedou žáky k řešení problémů, k odhalování nejasností a jejich odstraňování, k uplatňování osvojených poznatků aj.
5. **Otázky analytické**- vedou k analýze jevů, pátrají po vysvětlení, hledají hlubší vysvětlení apod.
6. **Otázky syntetické**- vyžadují vlastní postoje, umožňují hledat alternativní řešení, vybízejí k výkladu jevů, podněcují žáky k řešení úkolu tvořivým způsobem aj.

7. **Otázky evaluační, hodnotící**- vyžadují zaujetí osobního stanoviska, formulování vlastního přesvědčení, žáci se vedou k vyjádření postoje, důležité je určit kritičnost k poskytovaným informacím (odolnost vůči manipulaci) aj.

Zdroj: MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 161.

Příloha 3: Typologie koncentračních jader

1. **Obecné téma**- jádro je tvořeno zpravidla pojmem vystupujícím jako zobecnění určité skutečnosti, jejíž osvojení má obecný význam (např. Jaro, Pravda)
2. **Konkrétní podnět**- jádro vyrůstá zpravidla z existence konkrétního jevu, reálné události či situace a k nim vázaných potřeb a zájmů konkrétních osob (žáků, učitelů, dalších osob)- např. Povodeň, Cesta do hor
3. **Jádrem je určitá „neznámá“ či obtíž** (zpravidla ve formě otázky, kterou je nutno překonávat, aby se dostavil určitý učební efekt (Jak se dělají noviny?, Jak udělat náš školní časopis? apod.)
4. **Výchovně vzdělávací cíl**- stává se konkrétním jádrem tam, kde se primárně uvažuje o žádoucí změně osobnosti žáka a teprve sekundárně (či relativně sekundárně) o obsazích, tematizaci apod. Např. na soustředění dospělých se vše koncentruje kolem základního cíle v oblasti sebepoznání jednoho každého účastníka. Tomuto cíli se podřizují veškeré aktivity intelektové, dramatické, pohybové, výtvarné apod.

Zdroj: VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. s. 4.

Příloha 4: Klasifikace televizní výuky podle formy audiovizuálního sdělení a charakteru kompoziční výstavby

1. **Individuální nácvik** (např. komunikativních, pracovních dovedností, cizojazyčné situace aj.)
2. **Kolektivní nácvik** (např. mikroteaching v přípravě učitelů)
3. **Návod na cvičení, instruktáž** (např. o bezpečnosti práce v laboratoři)
4. **Exkurzní pořad** (zeměpisná vycházka, geologický průzkum aj.)
5. **Metodický pořad** (problémová výuka, didaktické prostředky aj.)

6. **Populárně- vědecký pořad** (informace o nových objevech, metodách např. o holografii)
7. **Metodicky upravená reportáž** (např. konfliktní situace ve výuce)
8. **Metodicky neupravená reportáž** (výchovné situace zachycené skrytou kamerou)
9. **Dokument** (např. činnost malotřídní školy)
10. **Inscenace** (např. záznam divadelního představení, dramatické scénky)
11. **Výukový kurs** (např. řada pořadů k určité tematice, jazyková výuka)
12. **Krátký záznam nějakého jevu, tzv. trigger** (například průběh chemické reakce)

Zdroj: MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 183-184.

Příloha 5: Pravidla diskuse

1. Učitel oznámí žákům, že příští hodinu zařadí diskusi do výuky (na diskusi může žáky připravit buď přímo v hodinách, nebo formou domácího úkolu). Diskusi lze zařadit také bez předcházející přípravy, ale je nutné vybrat téma, nad nímž žáci umějí diskutovat (mají dostatek informací).
2. Učitel žákům srozumitelně vysvětlí téma diskuse a napíše je na tabuli. Zajistí tak stálou kontrolu, že se od tématu třída neodchýlí.
3. Připomene zásady diskuse, zásady komunikace, určí čas pro diskusi a žáci si připraví odpovědní lístky (pokud je využívají).
4. Učitel diskusi vhodně zahájí, např. kontroverzním výrokem, shrnutím faktů, úryvkem z odborné nebo krásné literatury či profesního časopisu atd.
5. Vyzve žáky k zapojení, podporuje diskutující (svým příkladem, pochvalou), sám může uvést úvodní informace a fakta, položí otázku.
6. Průběžně vybízí zúčastněné k prezentování příspěvků (reflektory povzbuzuje, příliš aktivní diskutéry v práci naopak vhodně usměrňuje), stále koriguje rozsah diskutovaného tématu, udržuje stanovený směr a spád diskuse.
7. Učitel (příp. určený moderátor) moderuje průběh diskuse, sleduje její cíl, usměrňuje její průběh, vhodně podporuje spád diskuse, koriguje účast diskutujících, reaguje vhodně na příspěvky diskutujících, vysvětluje případná nedorozumění, nepochopení, sleduje stanovený čas, vede diskusi k závěru,

může průběžně zaznamenávat většinová tvrzení, argumenty a pochybnosti (na tabuli, do svých poznámek).

8. Učitel se postupně snaží o formulování prakticky použitelných, srozumitelných závěrů diskuse. Za tímto účelem může mít připravené soubory závěrečných otázek, jejichž rekapitulací na závěr diskuse provádí závěrečné shrnutí.
9. Učitel (moderátor) na závěr shrne výsledky diskuse a vhodně je interpretuje (s použitím připraveného hodnotícího materiálu).
10. Závěry diskuse učitel využije pro další vyučovací činnost

Zdroj: SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. s. 98.

Příloha 6: Způsoby pomoci diskutujícím

- parafrázuje příspěvek tak, aby diskutující cítil, že je pochopen: „Alena říká, že škola má poskytovat...“
- ověřte si, zda pronesenému příspěvku rozumíte: „Chceš tedy říci, že...“
- pochvalte zajímavý příspěvek: „To je velmi dobrý postřeh...“
- rozvedte příspěvek příkladem: „Podle tvého názoru je tedy třeba...“
- Podpořte spád diskuse humorem, vtipem, vyjádřete souhlas s dalším průběhem diskuse.
- Je-li to nevyhnutelné (nutné pro kultivovaný a věcně správný průběh diskuse), korigujte diskusi zdvořilým nesouhlasem: „Je obtížné tvrdit, že...“
- Přibližujte zdánlivě rozdílné názory diskutujících: „Myslím, že nejste ve sporu, protože...“
- Shrnujte průběžně dílčí výsledky diskuse: „Shodneme se zatím na tom...“

Zdroj: SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. s. 99.

Příloha 7: Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky

- a) Vytyčení cílů hry (kognitivní, sociální, emocionální, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry)
- b) Diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry)
- c) Ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, event. jejich obměna)
- d) Vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěřeni této funkce žákům je možné, až získají zkušenost)
- e) Stanovení způsobu hodnocení (diskuse, otázky subjektivity)
- f) Příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možnosti improvizace, vlastní výroba)
- g) Určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků)
- h) Promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy)

Zdroj: KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 12.

Příloha 8: Klasifikace výukových metod podle J. Maňáka a V. Švece

1) Klasické výukové metody

- a) Metody slovní: vyprávění, vysvětlování, přednáška, rozhovor
- b) Metody názorně-demonstrační: předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- c) Metody dovednostně-praktické: vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování, produkční metody

2) Aktivizující výukové metody

- a) Metody diskusní
- b) Metody heuristické, řešení problémů
- c) Metody situační
- d) metody inscenační
- e) Didaktické hry

3) Komplexní výukové metody

- a) Frontální výuka
- b) Skupinová a kooperativní výuka
- c) Partnerská výuka
- d) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- e) Kritické myšlení- myšlenková mapa, pětilístek, předvídání, řízené čtení, volné psaní, zpřeházené věty, vím-chci vědět- dozvěděl jsem se, podvojný deník
- f) Brainstorming
- g) Projektová výuka
- h) Výuka dramatem
- i) Otevřené učení
- j) Učení v životních situacích
- k) Televizní výuka
- l) Výuka podporovaná počítačem
- m) Sugestopedie a superlearning
- n) Hypnopedie

Příloha 9: Dotazník

Vážení respondenti,

jsem studentkou druhého ročníku magisterského oboru Učitelství českého jazyka a společenských věd na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ve své diplomové práci se věnuji vyučovací metodám, které jsou využívány ve výuce občanské výchovy a společenských věd na základních a středních školách v okrese Tábor. Dovoluji si Vás touto cestou požádat o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Sebraná data budou využita pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji Radka Mikšová

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a) muž
 - b) žena

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
 - a) do 5 let
 - b) 5-15 let
 - c) 15-25 let
 - d) více jak 25 let

3. Je občanská výchova (společenské vědy) Vaším aprobovaným předmětem?
 - a) ano
 - b) ne

4. Na kterém typu školy vyučujete?
 - a) 2. stupeň základní školy
 - b) střední škola či gymnázium
 - c) kombinace obou stupňů škol

5. Podle kterého klíče volíte vhodnou metodu?
 - a) využívám pouze metody, se kterými umím bezpečně pracovat
 - b) při výběru se řídím pravidly, která jsou uváděna v odborných publikacích
 - c) při výběru se řídím citem
 - d) jiné (napište jaké)

6. Uveďte tři metody, které nejvíce používáte při výuce občanské výchovy či společenských věd:
 - a)

- b)
- c)

7. K tomu, abyste ve výuce více používal/a nové metody, Vám brání:
- a) nedostatek času v hodině
 - b) neochota žáků aktivně pracovat
 - c) nedostatečná zkušenost s novými metodami
 - d) pochybnosti o jejich efektivitě
 - e) jiné (napište jaké)
8. Měl/a byste zájem o prohloubení svých znalostí a dovedností v oblasti výukových metod?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
9. Využíváte ve výuce aktivizující výukové metody?
- a) ano
 - b) ne
10. Jak často zařazujete aktivizující výukové metody do svých hodin?
(Na tuto otázku odpovědí pouze ti, kteří na otázku č. 9 odpověděli kladně)
- a) pravidelně- tvoří součást každé hodiny
 - b) nepravidelně
 - c) minimálně
11. Jakou část vyučovací hodiny tvoří aktivizující metody?
(Na tuto otázku odpovědí pouze ti, kteří na otázku č. 9 odpověděli kladně)
- a) do 30%
 - b) do 50%
 - c) více jak 50%
12. Jaké jsou reakce žáků na aktivizující metody?
(Na tuto otázku odpovědí pouze ti, kteří na otázku č. 9 odpověděli kladně)
- a) výlučně pozitivní- žáci pracují aktivně
 - b) převážně pozitivní- většina žáků pracuje aktivněji
 - c) převážně negativní- u žáků tyto metody příliš aktivitu neprobouzejí
 - d) negativní- neochota žáků spolupracovat
13. Zejména ve které fázi hodiny využíváte aktivizující metody?
(Na tuto otázku odpovědí pouze ti, kteří na otázku č. 9 odpověděli kladně)
- a) fáze motivace

- b) fáze opakování a upevnění učiva
 - c) fáze osvojování nového učiva
 - d) nelze určit
14. Aktivizující a komplexní metody považují z hlediska náročnosti přípravy za:
- a) méně náročné než ostatní
 - b) více náročné než ostatní
 - c) stejně náročné
 - d) neumím posoudit
15. Jaký je Váš názor na aktivizující a komplexní metody (popište např. své zkušenosti, názory, připomínky, vnímané klady a zápory atp.):

Příloha 10: Otázky kladené ve strukturovaném rozhovoru

1. Kolikaletou pedagogickou praxi máte?
2. Je občanská výchova Vaším aprobovaným předmětem?
3. Změnily se vyučovací metody, které používáte, během Vaší praxe?
4. Pokud ano, jedná se o reakci např. na integraci, nebo jak si tuto změnu vysvětľujete?
5. Využíváte v hodinách Občanské výchovy metody, které vedou ke zdravému třídnímu klimatu a napomáhají začleňovat handicapované nebo neoblíbené žáky?
6. Jsou Vaší prioritou v hodinách Občanské výchovy znalosti, nebo rozvoj hodnot a postojů žáků?
7. V rámci šetření se ukázalo, že by učitelé chtěli do svých hodin začlenit mnohem více metod, ale nemají s nimi dostatečné zkušenosti. Souhlasíte s tímto tvrzením? Jsou Vám nabízeny nějaké kurzy, sledujete nové trendy ve výuce?
8. Které metody ve Vašich hodinách převažují a jaké s nimi máte zkušenosti?
9. Které metody se Vám osvědčily a které nikoli? Jaké byly výhody a úskalí?
10. Jaké máte zkušenosti s inscenačními metodami?
11. Zařazujete do hodin Občanské výchovy projekty? Pokud ano, které projekty se Vám osvědčily a kterých dalších předmětů nejvíce využíváte?
12. Realizujete v hodinách diskusi (nikoli řízený rozhovor) podle stanovených kritérií? Proč ano (jaké máte zkušenosti)/proč ne?

Příloha 11: Rozhovor č. 1- učitelka XX

Otázka č. 1

Učím prvním rokem.

Otázka č. 2

Ano, Výchova k občanství je můj aprobační předmět.

Otázka č. 3

Metody se nezměnily, jsou stejné, které jsme využívaly na fakultě, i ty, které používám od začátku praxe.

Otázka č. 4

Nemám ještě tak dlouhou praxi

Otázka č. 5

Ano, handicapované děti ve třídách mám. Snažím se pracovat ve skupině a často děláme projekty.

Otázka č. 6

V hodině pracujeme spíše formou dialogů a metodou otázky – odpovědi, debaty, řízený rozhovor. Prioritou jsou názory žáků na aktuální a konkrétní témata.

Otázka č. 7

Učím první rok, nové trendy nepozoruji, jsem ráda, že děti pracují ve skupině například. Jejich pozornost je ale těžké udržet, určitě by kurzy nebo nové metody a nápady přišly vhod!

Otázka č. 8

Frontální výuka, protože děti dávají nejvíce pozor a jsou nejvíce v klidu. Pak skupinová práce, ale při ní je docela hluk, ale děti baví. Také metoda indukce, volné psaní a vlastní postoje se osvědčily.

Otázka č. 9

Děti baví volné psaní, podvojný deník, hra s míčkem, pexeso, domino, podpisovka..
Skupinová práce je více náročná, ale děti v ní pracují rádi.

Otázka č. 10

Zkouším je spíše v hodinách literatury nebo v nižších ročnících.

Otázka č. 11

Projekty děláme jednou za 3 měsíce. (Moje město, životní prostředí)

Otázka č. 12

Ano. Děti tak ukazují své postoje a názory, což je velmi důležité z pohledu kritického myšlení.

Příloha 12: Rozhovor č. 2- učitelka XY

Otázka č. 1

Bylo to 25 let.

Otázka č. 2

Není. Vystudovala jsem obor přírodopis- tělesná výchova, ale občanku učím už hodně let.

Otázka č. 3

Určitě. Problémem je, že se do občanky vkládají neustále nová témata...třeba dopravní výchova...a současná časová dotace neumožňují zařadit metody, které by ještě víc zpestřily hodinu

Otázka č. 4

Do jisté míry ano. Mám zkušenosti např. se slabozrakou dívkou. Měla samozřejmě určitá omezení, co se týče sportu nebo pobytů, ale jinak bylo bezvadné. Nenarušovalo to hodinu, žáci na to reagovali přirozeně. Jinak u poruch intelektu a chování... pamatuji si na žáka s Aspergovým syndromem, to nepřináší žákům nic dobrého ... některé aktivity a metody jsme vůbec nemohli dělat

Otázka č. 5

Určitě ano. Občanka je pro to ideální. Snažím se takového žáka dát třeba do skupiny s někým, kdo by mu mohl pomoci začlenit se. Nejvíc používám inscenace nebo skupinovou práci. To se mi osvědčilo.

Otázka č. 6

Snažím se zkombinovat obojí. Vědomosti jsou důležité, pomáhají jim obstát ve světě. Jsou aspoň trochu připravení a nenechají se pak zlákat k pochybným půjčkám a alespoň trochu o tom přemýšlí.

Otázka č. 7

Souhlasím, já osobně sleduju různé články a příspěvky i co se týče metod. Snažím se držet krok s vývojem a chci, aby ty hodiny také byly atraktivní. Určitě bych se zúčastnila nějakého kurzu, ale většinou nám nabízejí jenom kurzy věnované novým tématům.

Otázka č. 8

Často zařazuju situační a inscenační metody. Jinak používám klasickou frontální výuku s řízeným rozhovorem.

Otázka č. 9

Většina se mi jich osvědčila. Vždycky záleží na třídě a její momentální konstelaci...nedá se to jednoznačně napsat. Výhodou metod, které používám, je v první řadě zapojení všech a probuzení zájmu...děti zapojí jiné smysly než při běžném výkladu a výuka pak živější. Tyhle metody jsou náročné na čas, to je nevýhodou. Pak taky velký počet žáků a narůstající objem učiva.

Otázka č. 10

Pozitivní. Žáci je vítají, mají je rádi.

Otázka č. 11

Projekty mám v Přírodopisu, pak máme celoškolské projekty, které se prolínají i do Ov. V OV mám (například oblast: „Volba povolání“, kde postupně rozpracováváme, formou dotazníků, sebereflexí předpoklady pro vybraný obor) či oblast Stát- vypracováváme fiktivní mapy států....

Otázka č. 12

To ne, diskutujeme na různá témata, ale jedná se spíše o takovou „volnější“ diskusi. Není to diskuse v pravém slova smyslu.

Seznam použité literatury a další zdroje

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1.

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

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-670-3.

HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. ISBN 80-7067-003-7.

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

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LABISCHOVÁ, Denisa a Martin LABISCH. *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-432-7.

LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2004.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-513-88.

PETLÁK, Erich. *Pedagogicko-didaktická práca učitel'a*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

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

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

TOMEČEK, Slavoj. *Metodika výuky základů společenských věd na středních školách z pohledu pedagogické praxe- náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-880-6.

VALENTA, Josef. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-847-1734-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-07.

Časopisy

HOMEROVÁ, Marie. Rozvoj kritického myšlení ve výuce společenských věd. *Učitelství*. 2009, (19), s. 16-17. ISSN 0139-5718

Internetové zdroje

HOLOTOVÁ, Věra. Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod. In: Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2016-03-05] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/15137/otevrene-vyucovani-jako-jedna-z-modernich-metod.html/>

MAJSTROVÁ, Zuzana. O možnostech rozvíjení myšlení. In: Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2015-12-12] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10347/o-moznostech-rozvijeni-mysleni.html/>

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2016-03-12] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

ŘEZÁČ, Michal. In: Občankáři. [online]. [cit. 2015-03-31] Dostupné z: <http://www.obcankari.cz/kdo-jsou-obcankari>

Nová maturita. [online]. [cit. 2015-04-02] Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/duvody-odkladu-spusteni-plne-verze-maturitni-zkousky-1404035485.html>

Seznam příloh

Příloha 1: Výhody a nevýhody skupinové práce	79
Příloha 2: Víceúrovňový systém kladení otázek	79
Příloha 3: Typologie koncentračních jader	80
Příloha 4: Klasifikace televizní výuky podle formy audiovizuálního sdělení a charakteru kompoziční výstavby	80
Příloha 5: Pravidla diskuse	81
Příloha 6: Způsoby pomoci diskutujícím	82
Příloha 7: Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky.....	83
Příloha 8: Klasifikace výukových metod podle J. Maňáka	84
Příloha 9: Dotazník.....	85
Příloha 10: Otázky kladené ve strukturovaném rozhovoru	87
Příloha 11: Rozhovor č. 1- učitelka XX	88
Příloha 12: Rozhovor č. 2- učitelka XY	90

Seznam grafů

Graf 1: Jaké je Vaše pohlaví?	58
Graf 2: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?	59
Graf 3: Je občanská výchova (společenské vědy) Vaším aprobovaným předmětem? ...	60
Graf 4: Na kterém typu školy vyučujete?	61
Graf 5: Podle kterého klíče volíte vhodnou metodu?	62
Graf 6: Uveďte tři metody, které nejvíce používáte při výuce občanské výchovy či základů společenských věd	63
Graf 7: Používané metody na základních školách.....	64
Graf 8: Používané výukové metody na středních školách a gymnáziích	65
Graf 9: K tomu, abyste ve výuce více používal/a nové metody, Vám brání:	66
Graf 10: Měl/a byste zájem o prohloubení svých znalostí a dovedností v oblasti výukových metod?.....	67
Graf 11: Využíváte ve výuce aktivizační výukové metody?	67
Graf 12: Jak často zařazujete aktivizační výukové metody do svých hodin?.....	68
Graf 13: Jakou část vyučovací hodiny tvoří aktivizační metody?	69
Graf 14: Jaké jsou reakce žáků na aktivizující metody?	70
Graf 15: Zejména ve které fázi hodiny využíváte aktivizující metody?	71
Graf 16: Aktivizační a komplexní metody považují z hlediska náročnosti přípravy za: ..	72