

Diplomová práce

Metody vhodné pro prezenční i distanční výuku v předmětech Výchovy k občanství a Základů společenských věd na víceletých gymnáziích

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a
2. stupeň základních škol

Studijní obory:

Anglický jazyk
Základy společenských věd

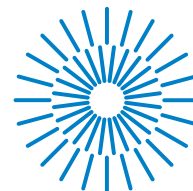
Autor práce:

Bc. Věra Landfeldová

Vedoucí práce:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
Katedra filosofie

Liberec 2022



Zadání diplomové práce

Metody vhodné pro prezenční i distanční výuku v předmětech Výchovy k občanství a Základů společenských věd na víceletých gymnáziích

Jméno a příjmení:

Bc. Věra Landfeldová

Osobní číslo:

P20000772

Studijní program:

N0114A300106 Učitelství pro střední školy a
2. stupeň základních škol

Specializace:

Anglický jazyk
Základy společenských věd

Zadávací katedra:

Katedra filosofie

Akademický rok:

2020/2021

Zásady pro vypracování:

Práce se bude zabývat vyučovacími metodami, které jsou využívány ve výuce předmětů Výchova k občanství a Základy společenských věd na některých víceletých gymnáziích v České republice. Cílem práce je zjistit, analyzovat a popsat, do jaké míry jsou používány aktivizační a kooperativní vyučovací metody, vhodné pro vytváření, rozvoj a upevňování tzv. „soft skills“ (měkké dovednosti), které jsou klíčové pro úspěšné fungování člověka v moderní, interkulturní a neustále se proměňující společnosti. Osnova práce: Teoretická část: Základní rozdělení vyučovacích metod Aktivizační vyučovací metody Metody vhodné k upevnění „soft skills“ Vlivy distanční výuky na výběr vyučovacích metod Aktivizační metody vhodné pro prezenční a distanční výuku Praktická část

Výuka Výchovy k občanství a Základů společenských věd na gymnáziích zvolených pro dotazníkové šetření Cíle, popis metody a techniky sběru dat Dotazník pro zjištění používaných metod Vyhodnocení sebraných dat Analýza aktivizačních metod

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

DANĚK, B. Úvod do studia OV na II. st. ZŠ KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení KOTRBA T., LACINA L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce MAŇÁK, J, ŠVEC, V. Výukové metody MAREŠ, J. Pedagogická psychologie MOJŽÍŠEK L. Vyučovací metody PECINA P. Tvořivost ve vzdělávání žáků PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů PETTY, G. Moderní vyučování PRŮCHA, J. Moderní pedagogika SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika ZORMANOVÁ, L. Výukové metody v pedagogice

Vedoucí práce: PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
Katedra filosofie

Datum zadání práce: 9. dubna 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 30. května 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

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

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Anotace

Tato práce se zabývá několika aktivizačními a kooperačními vyučovacími metodami, které jsou vhodné pro využití ve výuce předmětů Výchova k občanství a Základy společenských věd na víceletých gymnáziích. Pro tuto práci byly vybrány dialogické a diskuzní metody, metody heuristické a řešení problémů, metody situační a metody inscenační, a didaktické hry ze skupiny aktivizačních metod. Z druhé skupiny, vyučovacích metod komplexních, budou v této práci popsány a analyzovány skupinová a kooperativní výuka, metoda kritického myšlení, brainstorming a metoda projektové výuky. První část práce hlouběji analyzuje výše uvedené výukové metody a popisuje jejich přínos pro vytváření, rozvoj a upevňování tzv. „soft skills“ (měkké dovednosti), které jsou klíčové pro úspěšné fungování člověka v moderní, interkulturní a neustále se proměňující společnosti 21. století. Zařazování aktivizačních metod do výuky je pro vyučující náročnější z hlediska přípravy na vyučování i z hlediska kontroly žákovských výsledků nejen ve výuce distanční, ale i při prezenčním vyučování. Vyšší nároky jsou kladeny také na žáky a jejich cílevědomou aktivitu. Je nezbytné, aby si vyučující byli vědomi přínosu jimi používaných výukových metod v prezenční i v distanční formě vyučování Výchovy k občanství a Základů společenských věd. Druhá část práce se orientuje na popis zkušeností s využíváním zde analyzovaných aktivizačních a kooperačních metod z pohledu několika vyučujících na vybraných víceletých gymnáziích. V rozhovorech o aktivizaci žáků ve výuce jsou vyučující dotazováni na frekvenci aktivizačních a komplexních metod v jejich hodinách Výchova k občanství a Základů společenských věd a na efektivitu těchto metod v prezenční a distanční výuce. Významnou součástí rozhovorů jsou otázky na vyzkoušené konkrétní aktivity použitelné v rámci jednotlivých metod, které mohou posloužit jako inspirace začínajícím pedagogům.

Klíčová slova: vyučovací metody, aktivizační metody, komplexní metody, kompetence, prezenční výuka, distanční výuka.

Annotation

This work focuses on teaching methods which are suitable for teaching Social science or Civics in secondary schools in the Czech Republic. This work deals with dialogical and discourse methods, the heuristic method and problem solving method, situational and scene methods and didactic games from the group of activating methods. From the group of complex teaching methods, the cooperative learning, critical thinking, brainstorming and project work were chosen for a deeper analysis. In the first part of this work, the teaching methods mentioned above are analysed and described in terms of using them for the development of soft skills. These skills or competences are crucial for personal development and effectiveness in a modern, intercultural and permanently changeable society of 21st century. The usage of these methods is more challenging for teachers not only during distancing (online) leaning but also when students are physically at school. It also requests more active and focused students' work. Thus, it is crucial for the teachers to be able to evaluate the contributions of the teaching methods they use in their Civic classes. In the second part of this work, a description of several teachers' experience with the usage of activating and cooperative teaching methods is provided and analysed. In semi-structured dialogues the teachers are asked to depict the frequency of activating and complex teaching methods in their classes and the effectiveness of using these methods in educational processes both in the class environment and in online environment. Not less important are the teachers' descriptions of preferred activities they use within these methods, which can inspire trainee teachers at their beginning of teaching in class.

Key words: teaching methods, activating methods, complex methods, competences, studying at school, online learning.

Poděkování: Velice děkuji za pomoc při zpracování této práce vyučujícím předmětů Výchova k občanství a Základů společenských věd na víceletých gymnáziích ve Vrchlabí, v Jičíně, Trutnově, Jablonci nad Nisou, Semilech a v Liberci. Mé velké poděkování patří vedoucímu této práce, PaedDr. IClic. Michalu Podzimkovi, Th.D., Ph.D., za přínosné podněty a trpělivé poukazování na její silné a slabé stránky.

Obsah

ÚVOD	7
1 Základní rozdělení vyučovacích metod.....	9
2 Aktivizační výukové metody	11
2.1 Dialogické a diskuzní metody	11
2.2 Metody heuristická a řešení problémů.....	18
2.3 Metody inscenační a situační.....	21
2.4 Didaktické hry.....	24
3 Komplexní vyučovací metody.....	26
3.1 Skupinová a kooperativní výuka	27
3.2 Kritické myšlení	30
3.3 Brainstorming	32
3.4 Projektové vyučování	34
4 Vlivy distanční výuky na výběr vyučovacích metod	36
4.1 Technická omezení	37
4.2 Časová omezení.....	38
4.3 Využití aktivizačních a komplexních metod v distanční výuce	39
4.4 Vhodné aktivizační metody	39
4.5 Vhodné komplexní metody	40
5 Zkušenosti s aktivizací ve výuce z praxe vyučujících.....	41
5.1 Polostrukturovaný rozhovor	42
5.2 Způsob záznamu rozhovorů.....	45
6 Rozhovory s vyučujícími	46
6.1 Rámcové záznamy rozhovorů s pěti vyučujícími.....	47
Vyučující č. 1	47
Vyučující č. 2	48
Vyučující č. 3	50

Vyučující č. 4	52
Vyučující č. 5	54
6.2 Detailní popis aktivit oblíbených vyučujícími v předmětech Vko a ZSV	56
7 Shrnutí rozhovorů s vyučujícími o využívání aktivizačních a komplexních metod ve výuce Vko a ZSV	61
7.1 Na nižších stupních víceletých gymnázií	64
7.2 Na vyšších stupních víceletých gymnázií	65
8 Vyhodnocení získaných informací o aktivizaci ve výuce	66
8.1 Četnost a efektivita aktivizačních metod ve výuce Vko a ZSV	67
8.2 Četnost a efektivita komplexních metod ve výuce Vko a ZSV	68
9 Diskuse	70
ZÁVĚR.....	72
Seznam použitých zdrojů:	74
Příloha č. 1 Formulář informovaného souhlasu.....	76
Příloha č. 2 Seznam otázek pro polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími	77
Příloha č. 3 Podklad pro zjištění četnosti používaných metod na víceletých gymnáziích ...	78

Seznam tabulek

Tabulka 7.1 Přehled využívání aktivizačních metod	62
Tabulka 7.2 Přehled využívání komplexních metod	63
Tabulka 8.1 Četnost a efektivita výuky u aktivizačních metod	68
Tabulka 8.2 Četnost a efektivita výuky u komplexních metod	69

Seznam použitých zkratk a symbolů

ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP G	Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
skup.	skupina
šk.r.	školní rok
ŠVP	Školní vzdělávací program
VkO	Výchova k občanství
vyuč.	vyučující
ZSV	Základy společenských věd
ž.	žák, žákyně, žáci
ZŠ	Základní škola

ÚVOD

Vyučovací metody jsou zásadní součástí vyučování, což je očekávaná hlavní činnost žáků a učitelů ve škole. Cílem této činnosti je co nejefektivnější získávání vědomostí a dovedností, návyků a postojů zakotvených v rámcových vzdělávacích programech a také školních vzdělávacích programech jednotlivých typů škol. Ve vzdělávací strategii MŠMT pro období od r. 2020 do roku 2030 nebo i dále, nazvaném Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+), se uvádí, že český vzdělávací systém odpovídá spíše potřebám minulého století než současnosti. Je proto potřeba využívat ve vzdělávání takové metody, které spíše než k osvojování vědomostí povedou k získávání tzv. měkkých dovedností a kompetencí potřebných pro jedincovo úspěšné zařazení se do společnosti 21. století. MŠMT si ve Strategii 2030+ klade za cíl vytvářet školám podmínky „pro možnou realizaci výuky mimo školu (v obci, v přírodě apod.) a návštěv široké škály institucí, kde díky propojení vzdělávacích oblastí s reálným životem a nabídce interakce mohou využít celé řady příležitostí nejen k zisku poznatků v souvislostech, ale také k rozvoji dovedností a zisku praktických zkušeností. Kromě badatelské a projektové výuky je zde také možnost využívat metod kreativního učení a koncepce STEM. Využívání těchto metod při vzdělávání žáků má navíc silný motivační přesah k celoživotnímu učení.“¹ Má tedy docházet k co největšímu propojení školních činností a aktivit s reálným životem místní komunity i celé společnosti.

K naplňování těchto cílů jsou předměty Výchova k občanství a Základy společenských věd velmi vhodné. Ovšem často jsou tyto školní předměty zahlceny velkým množstvím teoretického obsahu o historii a vývoji společnosti, lidského myšlení a ideologií nebo o vzniku a rozvoji jednotlivých oborů společenských věd. Malá pozornost se věnuje vytváření a rozvíjení měkkých dovedností, kterými jsou kompetence ke komunikaci, kompetence k řešení problémů nebo sociální, personální a občanské kompetence, přestože existuje celá škála propracovaných výukových metod určených právě k rozvoji výše uvedených dovedností. Jedním z možných důvodů tohoto stavu je přesycení RVP a ŠVP povinným obsahem, což neposkytuje vyučujícím dostatek času na používání aktivizačních a kooperačních metod ve výuce.

Tato práce se zaměřuje na víceletá gymnázia a situaci ve výuce předmětů Výchova k občanství na nižším stupni gymnázia a Základy společenských věd na vyšším stupni

¹ FRÍČ, J. a kol. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, 978-80-87601-47-1. Online brožura, pdf. [vid. 19. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. S. 26.

gymnázia. Podle RVP ZV a RVP G, z nichž vycházejí ŠVP konkrétních gymnázií, mají žáci v těchto předmětech získat a rozvíjet klíčové kompetence k učení a k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské. Je proto důležité, aby vyučující volili takové metody výuky a práce žáků v hodinách Výchovy k občanství a Základů společenských věd, které žákům umožňují utváření a rozvoj výše uvedených kompetencí. Odborná literatura nabízí spoustu metodických námětů a velké množství vyučovacích metod vhodných pro aktivizaci žáků a jejich kooperativní učení. Prvním cílem této práce je analyzovat podrobně tyto metody z hlediska možnosti jejich využití v prezenční i distanční výuce výše uvedených předmětů a také jejich přínosu pro rozvoj měkkých kompetencí. Druhým cílem je na příkladech několika vyučujících společenských věd, kteří jsou ochotni podělit se o své zkušenosti, demonstrovat, do jaké míry a jakým způsobem jsou tyto metody a aktivity ve školní práci využívány v předmětech Vko a ZSV na vybraných víceletých gymnáziích v Libereckém a Královehradeckém kraji.

I Teoretická část

Výuka v předmětech Výchova k občanství na nižším stupni víceletého gymnázia a Základů společenských věd na vyšším stupni víceletého gymnázia je na mnoha školách tradičně pojímána jako nauková. Vyučující žákům formou frontální výuky vyloží, jak se co ve společnosti dělá, jak co funguje ve společenských vztazích a jaké zákony se mají dodržovat. Očekává se, že žák se tyto informace naučí, při zkoušení nebo testu předvede, že si je pamatuje, poté je přijme za své a bude se jimi řídit. Žáci jsou na tento způsob vzdělávání zvyklí a většina z nich se s ním smíří. Aby si žáci mohli osvojit „soft skills“ - měkké dovednosti, mezi něž patří především občanské a sociální kompetence a kritické myšlení, potřebují se vzdělávat v praktické interakci jednotlivců a skupin. Právě k tomu by měla vést i výuka ve školních předmětech Vko a ZSV, kde si žáci v modelových situacích mohou vyzkoušet a nacvičovat jednání jedince ve formálních i neformálních společenských aktivitách, mohou se prakticky seznamovat s problémy lidské společnosti a kriticky přemýšlet o jejich možných řešeních do budoucna. Úkolem vyučujících těchto předmětů je nabídnout svým žákům ty nejvhodnější cesty a postupy k získání dovedností potřebných pro uplatnění ve společnosti. Vyučující potřebují zvolit vhodné aktivizační a kooperační vyučovací metody, popřípadě jejich účelné kombinace.

1 Základní rozdělení vyučovacích metod

Vyučovací metoda je soubor postupů, prostředků a návodů, s jejichž pomocí se dosahuje konkrétního vyučovacího cíle. Vyučovací metody jsou některými autory nazývány výukové metody: „Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák.“² Jde o specifickou činnost vyučujících, pečlivě vybranou pro konkrétní účel v konkrétní vyučovací hodině, s jejíž pomocí učitelé působí na žáky a rozvíjejí jejich vzdělání podle požadavků stanovených rámcovými vzdělávacími programy a školním vzdělávacím programem vytvořeným konkrétní školou. „Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. (...) nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli, jež průběh výuky ovlivňují.“³ Ve školní výuce se používá velké množství vyučovacích metod, které jsou podrobně popsány ve školních metodických materiálech, seznamují se s nimi studenti pedagogických oborů a jejich účinky

² MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5. S. 22.

³ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 13

ve výuce jsou předmětem pedagogických výzkumů. Lze na ně pohlížet různými způsoby, tradičním nebo konstruktivistickým úhlem pohledu. Různí autoři člení vyučovací metody podle odlišných kritérií. Podle J. Maňáka lze výukové metody členit podle aspektu didaktického, psychologického, logického, procesuálního, organizačního a interaktivního.⁴ Ve spolupráci s V. Švecem pak Maňák uvádí kombinovaný pohled na výukové metody a rozděluje je na tři hlavní skupiny: klasické vyučovací metody, aktivizující vyučovací metody a komplexní vyučovací metody.⁵ I. J. Lerner nabízí jiné členění, podle stupně žakovy aktivity během výuky s pomocí dané metody a stupně heurističnosti dané metody. Lernerovo rozdělení výukových metod postupuje od nejnižšího stupně žakovské aktivity k nejvyššímu: informačně-receptivní metody, reproduktivní metody, metody problémového výkladu, heuristické metody, výzkumné metody.⁶

V předmětech *Výchova k občanství* a *Základy společenských věd* je důležité co největší aktivní žakovo zapojení do výuky a proto je nutné co nejvíce využívat aktivizující vyučovací metody, jejichž rozdělením a popisem se zabývali ve své práci např. Kotrba a Lacina. Jejich dělení je však spíše z pohledu organizačního než z podstaty vyučovacích metod samotných. Kotrba a Lacina pohlížejí na aktivizující vyučovací metody z hlediska času potřebného k jejich přípravě a vlastní aplikaci ve vyučovací hodině, podle náročnosti na materiálové a prostorové vybavení nebo z pohledu nezbytnosti předchozí přípravy žáků.⁷ Pecina a Zormanová uvádějí dělení výukových metod na takové, které zprostředkovávají žakovi hotové vědomosti a na metody aktivního zapojení žáka při získávání a upevňování vědomostí, což jsou podle nich metody aktivizující a problémové.⁸ Uvedený výčet je pouze krátký vhled do teorie vyučovacích metod za účelem demonstrace různých pohledů na tuto problematiku, uvedeni jsou zde pouze vybraní autoři/vybrané autorky, kteří/které se jí věnují či věnovali.

Z výše uvedeného vyplývá, a mnozí autoři/autorky prostudovaných pedagogických textů to sami uvádějí a potvrzují ve svých pracích, že klasifikace vyučovacích metod není ustálená, panují na ni různé názory a používají se odlišné pohledy. V této práci je kladen důraz na využívání metod, které napomáhají rozvoji „soft skills“ – měkkých dovedností a k jejichž

⁴ MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. 1.vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6. S. 46.

⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 223.

⁶ LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Přel. Bacík, F., Průcha, J., Walterová, E. 1.vyd. Praha: SPN, 1986. S. 165.

⁷ KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1.vyd., Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1. S. 141 – 143.

⁸ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. 1.vyd., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. ISBN 80-210-4834-4. S. 147.

rozvoji mají především sloužit takové vyučovací metody, které žáky zapojují do aktivní práce a spolupráce. Nadále proto bude pozornost věnována aktivizujícím metodám, které mají největší potenciál pro rozvoj žákových kompetencí ke komunikaci, spolupráci a řešení problémů. Na základě studia odborných publikací (Maňák, Švec, 2003, Pecina, Zormanová, 2009, Průcha, 2009 a další) byly pro účely této práce vybrány následující aktivizační metody, které jsou nejčastěji autory uváděné jako účinné a komplexně rozvíjející osobnost žáka: dialogické a diskuzní metody, metody heuristické a řešení problémů, metody situační a metody inscenační, a didaktické hry. Maňák a Švec vyčleňují jako samostatnou skupinu vyučovací metody komplexní,⁹ z nichž budou v této práci hlouběji analyzovány skupinová a kooperativní výuka, metoda kritického myšlení, brainstorming a metoda projektové výuky.

2 Aktivizační výukové metody

Do skupiny aktivizačních výukových metod Maňák a Švec¹⁰ zařazují diskuzní metody, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry a metody heuristické. Jejich klasifikaci částečně přejímají Pecina a Zormanová, podle nichž jde především o výukové metody diskuzní, problémové, inscenační a situační, problémově orientované skupinové a kooperativní metody školní práce, heuristické a výzkumné metody.¹¹ Těmto metodám zde bude věnována podrobná pozornost z pohledu různých autorů. Vzhledem k cílům této práce je důležitým hlediskem pro zařazení a popis výše zmíněných metod především jejich přínosnost pro rozvoj žákových kompetencí, tedy klady a zápory použití jednotlivých výše uvedených aktivizujících metod ve výuce předmětů *Výchova k občanství* a *Základy společenských věd*. Dalším důležitým aspektem pro jejich výběr je proveditelnost v podmínkách vyučování na běžných víceletých gymnáziích v České republice.

2.1 Dialogické a diskuzní metody

Diskuzní metody, při nichž dochází k zapojení všech žáků ve třídě nebo skupině, jsou významnou skupinou aktivizačních vyučovacích metod. „Přínos této metody spočívá kromě

⁹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5. S. 131.

¹⁰ MAŇÁK, J., ŠVEC, V., pozn. 9.

¹¹ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. 1.vyd., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. ISBN 80-210-4834-4. S. 147

nastolení myšlení nad učební látkou u žáků také v tom, že se rozvíjejí jejich komunikační schopnosti, vyjadřování vlastních názorů, schopnost argumentace, ale i schopnost tolerovat názor jiného.¹² Podle Peciny je základní charakteristikou diskuze „vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, mezi nimiž tak dochází k výměně názorů, zkušeností, informací, a díky tomu žáci nalézají řešení daného problému.“¹³ Vyučující může použít diskuzní metodu vždy, když chce dát svým žákům prostor k vyjádření vlastních postojů k danému tématu, k vyjádření jejich způsobu řešení konkrétního problému, k nácviku argumentace a obhajoby vlastních názorů a k uvědomění si důležitosti tolerance a respektu k názorům a postojům jiných lidí. V diskuzi se žáci učí nalézat kompromis mezi názory různých stran a také se učí způsobům, kterými lze ke kompromisu dospět.

Diskuzní vyučovací metody mají při správném použití silný potenciál aktivizovat všechny žáky ve třídě nebo skupině. Poskytují také vyučujícím okamžitou zpětnou vazbu, a tím umožňují průběžné korigování směru, kterým se výuka ubírá i podporu těch žáků, kteří se do průběhu diskuze zapojují jen minimálně.

Pokud mají diskuzní metody efektivně vytvářet a formovat měkké dovednosti, je zapotřebí, aby diskuze byla řízena schopným moderátorem. Tím může být kromě vyučujících také žák s dobrými komunikačními dovednostmi, který ale nestrhává veškerou pozornost na sebe. Vyučující musí zajistit, aby zvolený moderátor držel diskuzi v rámci daného tématu a poskytoval všem účastníkům stejný či podobný prostor pro vyjádření jejich názorů. Maňák uvádí osm základních pravidel, kterými se musí účastníci diskuze řídit, aby byla přínosem pro efektivní výuku. 1. Tvůj oponent není nepřítel, ale partner. 2. Snaž se pochopit názor druhého a porozumět mu. 3. Tvrzení bez důkazů není argument. 4. Drž se zvoleného tématu diskuze. 5. Nechtěj mít vždy poslední slovo. 6. Neurážej svého oponenta. 7. Drž se stanovených pravidel. 8. Vyjadřuj se ohleduplně, stručně a věcně. (kráceno podle Maňák a kol., 1997)¹⁴

Diskuze může být organizovaná několika způsoby, na které má vliv např. velikost skupiny, její složení, prostor, kde se odehrává a čas, který jí může vyučující v rámci výuky věnovat. Různí autoři uvádějí široké spektrum variant diskuzní výukové metody. Kotrba a Lacina v publikaci *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce* zmiňují např. řetězovou diskuzi,

¹² ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 56.

¹³ PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1.vyd., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4. S. 99.

¹⁴ MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. 1.vyd., Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 8021015497. S. 89.

panelovou diskuzi, diskuzi na základě referátu nebo sympozium.¹⁵ Zormanová ve *Výukových metodách v pedagogice* kromě výše zmíněných popisuje diskuzní metodu Phillips 66 a hobo metodu.¹⁶ V *Pedagogice pro učitele* Vališová a Kasíková uvádějí diskuzní metody v rámci metod dialogických, jde podle nich o různé varianty rozhovoru – objasňující, opakující a shrnující rozhovor, variantu „středověké disputace“ nebo variantu „konference“, zmiňují také brainstorming a mind mapping (myšlenkové mapy) i panelovou diskuzi.¹⁷ V dalším textu budou podrobněji analyzovány metoda řetězové diskuze, panelová diskuze, Phillips 66, hobo metoda, metoda „středověké disputace“, párový dialog a mind mapping.

Metoda řetězové diskuze

Diskuzi většinou zahajuje vyučující nebo zvolený žák, který uvede téma a krátce se k němu vyjádří. Poté se do diskuze zapojí další žák, buď spontánně u zkušenějších skupin žáků či ve vyšších ročnících gymnázia, nebo si žáci před zahájením diskuse vylosují pořadová čísla, aby nedocházelo k plýtvání časem při čekání na dalšího diskutujícího. Nový diskutující vždy stručně shrne, co řekl předchozí řečník a naváže vyjádřením svého názoru, postoje, návrhu či řešení. Takto na sebe postupně řečníci navazují, dokud se nevystřídají všichni přítomní. Na závěr řetězové diskuze je vhodné, aby moderátor připomněl podstatné příspěvky a shrnul výsledek proběhlé diskuze – zda se žáci dohodli na společném řešení nebo která řešení získala nejvíce podporovatelů.

Panelová diskuze

Tento typ diskuze je charakteristický tím, že „se vede ve zcela neformální skupině. V ní tvoří 4 – 6 účastníků předsednictvo (panel) celého pléna, které je složeno z odborníků nadanou problematiku. Nejprve k tématu hovoří odborníci (...) a po té následuje diskuze (...), do které se zapojují účastníci celého shromáždění.“¹⁸ Ve školním prostředí lze panelovou diskuzi uspořádat v rámci třídy, ročníku i školy. Mohou být přizváni odborníci na konkrétní téma, např. ochrana životního prostředí nebo prevence problémového chování, kteří představí dané téma z odborného pohledu. Žáci poté přispívají do diskuze svými dotazy nebo zkušenostmi z četby, internetu, sledování televize a zážitků ze svého života. Organizace panelové diskuze, zvláště při větším počtu žáků a při účasti osob mimo školu je velice náročná. Pro vyučující je

¹⁵ KOTRBA, T., LACINA, L., in ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 57.

¹⁶ ZORMANOVÁ, L., pozn. 15, s. 57–58.

¹⁷ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd., Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357—9. S. 204.

¹⁸ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9, S. 146.

méně náročné připravit panelovou diskuzi na úrovni jedné školní třídy. Žáci se s vyučující/vyučujícími domluví na tématu diskuze a vylosují si „odborníky“ na dané téma ze svého středu. Tito vylosovaní žáci buď mohou přijmout role skutečných odborníků a prezentovat jejich názory, nebo se mezi sebou domluví tak, aby každý zastával odlišný postoj k tématu. Ostatní žáci si připraví otázky a podněty do diskuze. Vyučující může žákům – „odborníkům“ pomoci s přípravou a vyhledáním odborných názorů, které budou v panelové diskuzi prezentovat. Na závěr mohou všichni žáci hlasováním vyjádřit, který odborný názor je jim nejbližší.

Phillips 66

Zormanová popisuje tuto metodu jako vícekolovou diskuzi, ve které hraje velmi důležitou roli číslo 6.¹⁹ Žáci nebo studenti se rozdělí do skupin po šesti členech a diskutují na zadané téma po dobu 6 minut. Závěr, ke kterému došli, si zapíší, aby ho nezapomněli či nezměnili²⁰ během prezentací výsledků dalších skupin, které probíhá ve společné skupině složené vždy po jednom zvoleném zástupci z každé původní skupiny. Po prodiskutování závěrů jednotlivých skupin v centrálním kroužku se zástupci jednotlivých skupin vrátí ke své původní skupině a předloží závěry ostatních skupin k posouzení a opětovnému prodiskutování. Na závěr všichni účastníci diskuze Phillips 66 zhodnotí všechny přednesené a vzájemně posouzené nápady pod vedením vyučující/vyučujícího. Tento způsob diskuze může být velice přínosný ve větších třídách či skupinách žáků, protože jim umožní častější zapojení se do diskuze. Pokud se diskuze v jednotlivých skupinách s přenosem do centrální diskuzní skupiny několikrát cyklicky opakuje, mohou být za „mluvčí“ skupin být vybráni pokaždé jiní žáci a mohou si vyzkoušet i roli jedince, který hovoří jménem celé skupiny.

Hobo metoda

Tato diskuzní metoda je obzvláště vhodná při diskuzích o etických tématech, která nemají jednoznačné řešení a názory jednotlivců na to, co je správné a co je špatné se mohou různit. Hobo metoda je většinou realizována v několika krocích a může mít více forem. Na jejím počátku vyučující seznámí žáky s určitým problémem. Žáci si pak sami vyhledávají informace na Internetu nebo v literatuře či tisku a zpracují je do podoby písemné přípravy k diskuzi. Podle Kotrby a Laciny může mít hobo metoda několik forem.²¹ První je řešení

¹⁹ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 146.

²⁰ KOTRBA, T., LACINA, L., in ZORMANOVÁ, L., pozn. 19.

²¹ KOTRBA, T., LACINA, L., in ZORMANOVÁ, L., pozn. 19.

jednoho stejného úkolu pro všechny žáky. Další formou je práce ve dvou skupinách, jedna představuje předkladatele návrhu, druhá skupina jsou jeho oponenti. Tato varianta může mít dvě různé verze, a to vyhledání kompromisu nebo nácvik argumentace a schopnosti přesvědčit členy druhé skupiny o správnosti svého názoru. Všechny varianty si žádají důkladnou přípravu vyučujících i žáků.

Vyučující musí dobře zvolit téma, aby bylo dostatečně kontroverzní a nabízelo mnohoznačná řešení nebo postoje. Je také třeba žákům zvolené téma vhodným způsobem prezentovat a správně je motivovat k pátrání po dostupných informacích. Pro žáky může být velice těžké zaujmout konkrétní stanovisko u témat jako je např. potrat či eutanázie nebo společnost rozdělující opatření proti šíření onemocnění covid-19. Velice těžkým úkolem pro žakovskou skupinu je nalezení kompromisu a úloha moderátora zde hraje velmi významnou roli, proto může být v mnoha případech vhodné, aby se moderování ujal/a právě vyučující. Pro žáky je určitě snadnější nácvik argumentace, zvláště pokud mají pro své role od vyučující/ho přidělené vzorové postoje, které mohou předkládat a obhajovat. Tato verze hovoří o diskuzi klade velké nároky na žákovo myšlení, sebekázeň i způsob sebereprezentace.

Metoda „středověké disputace“

Metoda, kterou Vališová a Kasíková nazývají „středověká disputace“²² se podobá jedné z variant hovoří o diskuzi, ale žáci se nemohou předem na dané téma připravit. Vyučující vysloví před žáky rozdělenými na dvě skupiny konkrétní problém či myšlenku. Jednu skupinu vybídne, aby daný problém či myšlenku podporovala, druhá skupina ji má vyvracet či odmítat. Žáci obou skupin musí spolupracovat a přemýšlet, co o daném problému vědí. V první skupině žáci uvažují, jakým způsobem a jakými argumenty ho mohou podpořit, druhá skupina vymýšlí, co a jak použít, aby ho mohli vyvrátit. „Tato metoda umožňuje (...) též rozvoj tvořivosti a navíc může názorně ukázat, co je demagogie.“²³ Vhodnými tématy pro tento typ diskuzi mohou být např. tělesné tresty jako vhodný výchovný prostředek, slovní hodnocení prospěch žáků nebo sledování pirátských kopií filmů.

²² VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd., Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 204.

²³ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 22.

Mind mapping.

Mind mapping se do českého jazyka překládá jako metoda mapování mysli²⁴ nebo jako myšlenková mapa. Jde o metodu často využívanou ve školních třídách, většinou ve fázi hledání nápadů či témat a jejich strukturaci. Diskuze, často formou brainstormingu, je podpořena vizualizací konkrétní problematiky či zadaného úkolu a jednotlivé nápady či myšlenky se postupně přidávají k problematice v centrální části myšlenkové mapy. Velkou výhodou tohoto postupu je, že všechny nápady a výroky jednotlivých žáků se uchovávají na očích všech, takže nedochází k opakování myšlenek a návrhů, ale naopak mohou být jednotlivé nápady ještě dále rozvíjeny a další a další žáci mohou přispívat k jejich rozšíření.

Další variantou této metody je práce ve skupinách, které se postupně slučují a vybírají to nejpodstatnější, na čem se členové sjednocené skupiny shodnou. Výstupem takto vybraných řešení může být kompromis přijatelný pro všechny členy třídy či jiné skupiny.

Párový dialog

V publikaci *Konec školní nudy* uvádí Dagmar Sieglová několik variant párového dialogu: „Podle charakteru dané aktivity může být párový dialog strukturovaný nebo spontánní. Přispívá k rozvoji verbálních dovedností a je vhodnou přípravou na komunikaci v rámci studia či pracovní praxe.“²⁵ Párový dialog lze ve výuce společenských věd využít mnoha způsoby, např. ke sdělování výsledků individuální práce – vyhledávání apod., je velmi účinný při rozborech textů a přípravám diskuzí o nich, protože žáci si mohou vyzkoušet svoji argumentaci v intimnějším prostředí dvojice. Tato diskuzní technika není náročná na realizaci a vždy vede k aktivnímu zapojení všech žáků. Pokud to dispozice učebny dovoluje, žáci si mohou přenést své židle do jiného místa nebo také během diskuze stát mimo místa, kde běžně sedí. Variantou párového dialogu je párové čtení, kdy dvojice žáků spolupracuje na získání komplexní informace z jednoho stejného textu, z něž každému chybí jiné části. Cílem je co nejpřesnější interpretace obsahu těch částí textu, které chybí druhému členu páru, takovým způsobem, aby byl oběma pochopen celý text v jeho komplexnosti a smyslu.

²⁴ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd., Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 205.

²⁵ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. 1.vyd., Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7. S. 44.

Efektivita výuky při použití diskuzních metod

Diskuzní metody jsou obecně považovány za velmi přínosné při aktivizaci žáků v procesu výuky, jak již bylo řečeno výše. Nedávno realizovaná výzkumná studie²⁶ se však zabývá problematikou tzv. vyprázdňené diskuze ve školní výuce. Autoři sledovali a zkoumali několik tříd, jejichž vyučující prošli programem profesního rozvoje s cílem zavést do výuky postupy dialogického vyučování. „V dialogickém vyučování jsou žáci různými postupy povzbuzováni k tomu, aby rozvitým způsobem vyjadřovali své myšlenky.“²⁷ Žákům je v tomto pojetí výuky umožněn značný stupeň samostatnosti a mohou jistou měrou ovlivňovat, co se děje během vyučovací hodiny či bloku. Autoři výzkumu se inspirovali prací R. J. Alexandera *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (K dialogické výuce: Opakované promýšlení hovoru ve třídě), kde navrhuje pět principů, jimiž by se měli řídit vyučující, pokud chtějí dosáhnout efektivního dialogického vyučování. 1. Kolektivita, do výukové komunikace se mají zapojit všichni žáci. 2. Reciprocita, učitelé a žáci si mají naslouchat, sdílet své myšlenky a názory. 3. Podpůrnost, každý žák může vyjádřit své myšlenky bez obav z nesprávné odpovědi či výsměchu. 4. Kumulativnost, komunikace má směřovat k postupné kumulaci znalostí. 5. Účelnost, komunikace je podřízena stanoveným vzdělávacím cílům.²⁸ Podle autorů studie jde o to, „aby se soustředění na interakční struktury a formy nestalo samoúčelným, nýbrž reálně vedlo k podpoře žákovského učení určitých kurikulárních obsahů (...)“.²⁹ Z pohledu této práce je výše zmíněná studie zajímavá právě tím, že sledovala výuku v předmětu Výchova k občanství.

Podle autorů mohou vyučující při nesprávném používání diskuzních metod a dialogu ve výuce sklouznout k tzv. didaktickému formalismu, který se také označuje jako utajené poznání.³⁰ Jde o to, že aktivity ve vyučování neodkrývají žákům přímou souvislost s reálným oborovým jednáním, myšlením a jazykem. Myšlenky žáků nejsou nasměrovány na osvojování a rozvíjení pojmů v daném oboru, takže spojitost učiva s aktivitami probíhajícími ve třídě je

²⁶ ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVARÍČEK, R. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 3, S. 247 – 278. [vid 26. 10. 2021] DOI: 10.14712/23362189.2017.768. Dostupné z <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/>.

²⁷ ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVARÍČEK, R., Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 3, S. 247 – 278. [vid 26. 10. 2021] DOI: 10.14712/23362189.2017.768. Dostupné z <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/>. S. 248.

²⁸ ALEXANDER, R. J. in ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVARÍČEK, R., pozn. 27, S. 249.

²⁹ ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVARÍČEK, R., pozn. 27, s. 249

³⁰ Janík at al., 2013, in ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVARÍČEK, R., pozn. 27, S. 250.

žákům skryta. Žáci se mohou dobře bavit a prožívat radost při interakci a komunikaci se spolužáky, to ale nezajišťuje, že si osvojí potřebné učivo, dovednosti a kompetence a výuka se stává bezúčelnou. Pokud mají vyučující používat dialogické metody účelně, je třeba, aby důsledně promysleli vhodné použití zvolené dialogické metody a zvládali nečekaný vývoj diskuze oproti plánu. Při výuce formou diskuze dochází k přepínání mezi dvěma trajektoriemi,³¹ kdy jedna je zamýšlená, plánovaná vyučující/m, a druhá je okamžitá, jenž vzniká přímo v průběhu diskuze jako důsledek nepředvídaných žákovských komunikačních aktivit. V této souvislosti hovoří Lunenberg a Korthagen o „praktické moudrosti (vyučujících) coby schopnosti uvědomit si podstatné prvky té které výukové situace a na jejich základě aplikovat vhodné postupy“.³² Je nezbytné, aby se vyučující soustředili nejen na výběr vhodné vyučovací metody a obsah výuky, ale také na její účelnost, bez níž by využívání diskuzních metod pozbývalo svého aktivizujícího smyslu.

2.2 Metody heuristická a řešení problémů

Kvalitní školní výuka má být zacílená především na vytváření žákovských kompetencí. Jednou z nich je kompetence k řešení problémů. Vyučovací metody postavené na řešení konkrétních problémových situací, které jsou žákům předkládány během výuky, vysoce aktivizují nejen žákovo učení, ale také významně rozvíjejí klíčovou kompetenci k řešení problémů.³³ Původem řecké slovo heuristický znamená nalézající nebo vynalézající, jde o logicko-metodický postup, který má předběžný a pokusný charakter.³⁴ Tento přístup je klíčový při použití metody řešení problémů ve školním vyučování. Problémová metoda začala být do výuky zaváděna se vznikem pragmatické pedagogiky na počátku 20.stol Johnem Deweyem v USA. Podle této koncepce se výchova „... neřídí vnějším cílem, nýbrž má cíl sama v sobě, v získávání zkušenosti konáním (...). V tomto smyslu nemají pojmy, teorie a celé poznání nějakou vzdělávací hodnotu samy o sobě, ale pouze jako instrumenty, jejichž

³¹ TWINER at al., 2014, In ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĐOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVAŘÍČEK, R. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 3, S. 247 – 278. [vid 26. 10. 2021] DOI: 10.14712/23362189.2017.768. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>. S. 250

³² LUNENBERG, M., & KORTHAGEN, F., 2009, in ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĐOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVAŘÍČEK, R., pozn. 31, s. 273.

³³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. RVP G, kolektiv autorů VÚP Praha. [vid 18. 2. 2022] Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>. S. 9.

³⁴ KLAUS, G., BUHR, M. at al., *Filosofický slovník a ... n*. Z něm. orig. přel. K. BERKA at al., Praha: Svoboda, 1985. 25-012-85. S. 235.

pomocí žák řeší problémové situace (...).“³⁵ Pokud má docházet k efektivnímu rozvoji žákových kompetencí, je třeba vybírat takové problémové úlohy, které žák nemůže vyřešit pouze s použitím dříve získaných poznatků. Problém musí být takového charakteru, aby žák potřeboval uplatnit intenzivní myšlenkové činnosti a objevoval nové informace, které bude k vyřešení zadaného problému potřebovat.

Při použití metody řešení problémů je nejdůležitější samotný proces řešení. Žáci potřebují vhodné podmínky a prostředí, aby mohlo být problémové vyučování přínosné. Základem je dobrý vztah mezi žáky a jejich vyučující/m. Žáci mají vnímat učitele jako „člověka, který jim poradí a pomůže, když se ocitnou v nesnázích.“³⁶ S tím je spojena i potřeba respektovat osobnost každého žáka. Vyučující by měli být schopni rozpoznat individuální potřeby svých svěřenců a vycházet jim vstříc. Vyučující musí také vytvořit příjemné a podnětné prostředí, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně a bez obav se soustředí na řešení problému, nebudou se bát vymýšlet originální přístupy, bez obav ze zesměšnění se ochotně podělí o své myšlenky a budou obhajovat své nápady. U problémového vyučování je velice důležité spravedlivé hodnocení, což představuje pro vyučující náročnou přípravu. Žáci potřebují přesně znát požadavky i kritéria hodnocení jejich řešitelské a objevitelské práce. Zormanová uvádí několik obecně platných zásad pro hodnocení práce žáků na problémových úkolech: 1. Neustálé sledování práce žáků vyučující/m. 2. Tolerance i neúspěchů žáka. 3. Pokud žák dospěje k nějakým výsledkům, vyučující by měl/a dát najevo, že si toho velmi váží. 4. Při hodnocení vy vyučující měl/a především vyjmenovat pozitiva práce žáka, ale i vše co by se dalo vylepšit. 5. Motivovat žáka k pozitivní změně tím, že mu vyučující odhalí, co by touto změnou docílil. 6. Navození dalších žákových nápadů, které se týkají zlepšení.³⁷

Teorii problémového vyučování se věnovala celá řada autorů odborné pedagogické literatury (Kožuchová, 1995, Maňák, 1998, Švec, 1998, Čížková, 2002, Chalupa, 2005, Sikorová a kol, 2007, Pecina, 2008), kteří rozpracovali typologii problémových úloh a fáze řešení problémových úkolů. Rozeznáváme problémové úlohy na objevování specifických vztahů (pojmu, zákonů), na rozhodování se mezi několika řídicími systémy vztahů a na konstrukci určitého nástroje k dosažení řešení.³⁸ Problémové úlohy lze také dělit na uzavřené – takové,

³⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. Vyd., Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4. S. 118.

³⁶ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 158.

³⁷ ZORMANOVÁ, L., pozn. 36.

³⁸ SIKOROVÁ, Z. at al., 2007, in ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 154.

kteří mají jedno správné řešení, a otevřené, které mohou mít více správných řešení.³⁹ Pecina a Zormanová ještě uvádějí dělení problémových úloh podle toho, zda mají neznámou v oblasti podmínek, způsobu nebo cíle daného úkonu.

Samotný tvůrčí řešitelský proces je v odborné literatuře nejčastěji popisován ve 4 – 5 fázích nebo stádiích. Maňák a Švec vymezují čtyři fáze: 1. Přípravná – žák vymezuje problém a rozhoduje se, zda je efektivní tento problém řešit. 2. Logicko-operační – analýza problému. 3. Inkubační – žák uvědoměle i neuvědoměle kombinuje různá řešení. 4. Verifikační – žák hodnotí a ověřuje vymyšlené nápady a návrhy svého řešení.⁴⁰ V průběhu všech čtyřech fází má vyučující dbát na maximální žákovu aktivitu a zapojení se do procesu řešení, úkolem vyučující/ho je udržovat žákovu motivaci dosáhnout cíle i přes překážky nebo slepé uličky, so kterých se během své činnosti může dostat. Vyučující musí být schopen vybírat takové problémové úlohy, jejichž řešení je možné dosáhnout ve vymezeném časovém úseku a realisticky odhadnout žákovy dosavadní znalosti potřebné k tomu, aby svými myšlenkovými procesy mohl objevit nebo nalézt informace potřebné k úspěšnému či alespoň částečnému vyřešení problému.

Úskalí problémové metody

Obtíže při využívání problémové metody se mohou vyskytovat na straně žáků i vyučujících. Žáci v českých školách nejsou tolik zvyklí na samostatnou školní práci zaměřenou na vyhledávání a získávání potřebných informací. Většina poznatků je jim předávána vyučujícími formou výkladu, což je pro mnoho žáků přijatelný způsob výuky – vědí, co si mají zapamatovat a znalosti jakých informací budou ověřovány. Ze strany vyučujících může být velkým problémem motivace žáků k řešení problémových úloh. Pokud vyučující připraví příliš snadné nebo naopak velmi obtížné problémové úlohy, žáci ztrácí motivaci, protože snadné problémy, které pro ně nepředstavují výzvu, je nudí. Příliš obtížný problém představuje pro žáky zklamání, protože se jim ho nepodaří vyřešit a celá snaha o nalezení řešení je pro ně ztrátou času.

³⁹ CHALUPA, B., 2005, in ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 154.

⁴⁰ MAŇÁK, J., in ZORMANOVÁ, J. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 78. ŠVEC, V., in ZORMANOVÁ, *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 78.

Teoretická studie Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro analýzu výuky⁴¹ se zabývá přípravou a realizací výukové situace, která u žáků rozvíjí kompetenci k řešení problémů. Autorka vyzdvihuje, že ačkoliv důraz je kladen na „aktivitu žáků, role učitele v problémové výuce ustupuje do pozadí, přesto je však mnohem náročnější než při běžné výuce. Její podstata spočívá v přípravě problémově orientovaných úloh a v provádění žáků jejím řešením tak, aby byla hlavní aktivita na žácích, což není v českých školách stále obvyklé.“⁴² Příprava problémů pro tuto výukovou metodu je časově velmi náročná, při konstruování úlohy musí vyučující důkladně zvážit obsah a jeho zakotvení v kurikulu, cíle, které musí být v souladu s aktuální úrovní žáků, didaktické prostředky pro zadání problému, zdroje, které mohou žáci využít a v neposlední řadě i časoprostorové podmínky. To vše musí být nastaveno tak, aby bylo možné problém vyřešit. „Učitel během řešení žáky spíše vede procesem skrze jednotlivé fáze, než přivádí k samotnému řešení; pomáhá žákům vytvořit strukturu další práce, neurčuje ji ale předem. Dává jim návodné otázky, ty však směřují jejich myšlení, nevedou přímo k odpovědi.“⁴³ Někdy se při použití problémové metody ve výuce nepodaří naplnit všechny požadavky a fáze, hlavně z časových důvodů nebo při častém odbíhání žáků od tématu a odklánění jejich pozornosti ke slepým uličkám, které nevedou k řešení daného problému.

2.3 Metody inscenační a situační

Při využívání inscenačních metod ve výuce žáci zakoušejí, jaké to je být v nějaké hypotetické životní, osobní nebo pracovní situaci. Jde o situace modelové, v nich žáci čelí nějaké obtíži, mají splnit nějaký eticky problematický úkol nebo předvést nějakou sociální dovednost. Často jde o abstraktní, etické a postojoyé problémy, které se mohou týkat zaujímání stanovisek k morálně nejednoznačným situacím každodenního života a žáci v nich sehrávají různé role, jako kdyby se jednalo o situace skutečné. „Takto jsou žáci připraveni na řešení konfliktních a problémových situací, které je mohou v reálném životě potkat.“⁴⁴ Podle Zormanové není inscenační metoda vhodná pro velké skupiny žáků. Důvod je zřejmý: velký počet jedinců zapojených do inscenace by byl nepřehledný, žáci by nedokázali sledovat svoji roli a role dalších spolužáků. Pokud by modelovou situaci sehrávalo jen několik žáků, ostatní by se

⁴¹ ČEŠKOVÁ, T. Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro analýzu výuky. *Pedagogika* [online]. 2016, roč. 66, č. 5, s. 530 – 548 [vid. 27. 10. 2021] DOI: 10.14712/23362189.2016.248. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

⁴² ČEŠKOVÁ, T., pozn. 41, s. 535.

⁴³ ČEŠKOVÁ, T., pozn. 41, s. 544.

⁴⁴ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 149.

mohli nudit, inscenaci svých spolužáků nesledovat nebo ji i narušovat poznámkami. Zkušený vyučující však tomu může předejít, pokud dokáže naplánovat různé inscenace pro oddělené skupiny, ve kterých si žáci svoji modelovou situaci nejprve přehrají samostatně. Potom jednotlivé skupiny předvedou své řešení – svou „hru“. Ostatní skupiny dostanou od vyučujícího otázky nebo úkoly, co mají během inscenování jiných skupin sledovat a hodnotit. Každé skupině tak je navíc poskytnuta zpětná vazba od spolužáků – peer feedback.

Zormanová přebírá druhy inscenací od Sikorové a kol. Jde v první řadě o nestrukturovanou inscenaci, kdy žáci znají pouze situaci, ze které mají vycházet a uplatnit své vlastní strategie řešení a dosažení cílů. Druhým typem je strukturovaná inscenace, při které jsou žákům kromě výchozí situace přiděleny i charakteristiky rolí, které mají hrát. Třetí typ je mnohostranná inscenace, do které mohou vstupovat různí aktéři a účastní se jí všichni členové skupiny.⁴⁵ Žákovské inscenace mívají většinou několik fází. První je fáze přípravná. Žáci společně s vyučující/m si stanovují cíle inscenace, její konkrétní obsah a časový rozsah, domlouvají se na postupu a rozdělení inscenačních rolí. Následuje fáze druhá, vlastní realizace inscenace. Žáci pracují buď samostatně, ve dvojicích nebo malých skupinách a promýšlejí jejich realizaci inscenační situace, kterou pak sehrají podle druhu inscenace. Ostatní členové skupiny/třídy, kteří se konkrétní inscenace neúčastní (nejde-li o mnohostrannou inscenaci), sledují její průběh, aby se mohli aktivně zapojit do fáze třetí, což je hodnocení inscenace. Fáze hodnocení má následovat co nejdříve po ukončení inscenace, ideálně okamžitě. Podle Maňáka a Švece by vyučující měli zajistit, aby probíhala v přátelské atmosféře a v pozitivním duchu, například formou volné diskuze nebo myšlenkové mapy.⁴⁶

Situační metody jsou inscenačním metodám podobné. Žáci zde místo hypotetických modelových situací s přehráváním rolí řeší konkrétní životní situace a snaží se vybrat nejprůzračnější řešení pro danou situaci nebo problém v diskusi. U žáků se „rozvíjí schopnost analyzovat danou problematiku, vyhledávat informace potřebné k jejímu vyřešení a na základě těchto informací rozhodovat o dalším postupu.“⁴⁷ Při využití situační metody se postup nalézání řešení také člení do několika fází. 1. Vyučující zvolí vhodné téma, situaci či problém, který je v souladu s cíli výuky a odpovídá úrovni připravenosti žáků. 2. Žáci se pod vedením vyučující/ho důkladně seznámí s dostupnými materiály a důležitými fakty, které budou pro vyřešení zadaného problému potřebovat. 3. Žáci studují konkrétní případ s oporou

⁴⁵ SIKOROVÁ at al., in ZORMANOVÁ, L., *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9, S. 149.

⁴⁶ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S 223.

⁴⁷ ZORMANOVÁ, L., pozn. 45, s. 147.

v nastudovaných materiálech a dokumentech. Vyučující pomáhá žákům vytyčit vhodné cíle a směřuje žáky k jejich sledování, poskytuje zacílené rady a pokyny. 4. Žáci pracují ve skupinách a snaží se nalézt nejlepší řešení daného problému. O výhodách a nevýhodách navržených postupů se diskutuje mezi skupinami. Žáci se učí uvádět argumenty a protiargumenty, přemýšlet o názorech druhých a tolerovat je, přijímat nebo odmítat demokratickou formou.⁴⁸

Situační metoda může mít několik variant, z nichž nejčastěji využívané jsou metoda rozboru situace, řešení konfliktní situace a řešení incidentu.⁴⁹ Metoda rozboru situace vede žáky k pečlivému samostatnému prostudování písemných materiálů o zadaném konkrétním případě. Vyučující pak řídí diskusi, během níž žáci prezentují svá zjištění a nápady na možná řešení. Důraz je kladen „na logické samostatné a tvořivé myšlení, analýzu a hodnocení situace, hledání možných variant a výběr optimálního řešení.“⁵⁰

Při použití varianty řešení konfliktní situace jsou žáci nejprve seznámeni s konkrétní konfliktní situací jejím prostým popisem, který může mít formu krátké tiskové zprávy, videa nebo ústního sdělení. Úkolem žáků je navrhnout řešení na základě jejich dosavadní životní zkušenosti. Základem je žákova orientace v osobních vztazích a uvědomění si skutečnosti, že konfliktní situace mohou být vyvolávány odlišnými názory, postoji a zájmy zúčastněných jednotlivců. Tato varianta je přínosná hlavně z důvodu omezeného času na přípravu řešení, kdy se žák musí rozhodovat v časové tísní a s omezeným množstvím informací. Může se také stát, že žáci v určeném čase nedojdou k uspokojivému řešení.

Varianta řešení incidentu začíná stejně jako řešení konfliktní situace, ale žáci dostávají od vyučující/ho informace potřebné k vyřešení případu formou odpovědi na jejich otázky. Potom žáci vysloví podstatu případu a diskutují, jak by bylo možné situaci vyřešit. Pokoušejí se nalézt řešení, které je přijatelné pro všechny. „Účastníci se touto metodou učí tříditi informace, orientovat se v nejasných a složitých situacích a odhadovat výsledek jednání *logickou úvahou* i na základě znalostí a zkušeností (...)“⁵¹ Závěrem vyučující může žákům sdělit, jak řešený případ dopadl ve skutečném životě a žáci mohou porovnat svá řešení s realitou.

⁴⁸ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. 1.vyd., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8. S. 60.

⁴⁹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 120.

⁵⁰ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9. S. 148.

⁵¹ ZORMANOVÁ, L., pozn. 50.

Pedagogickou veřejností jsou inscenační a situační metody považovány za přínosné hlavně tím, že přinášejí do výuky mnohostrannost žákova zapojení, rozvíjejí jeho kompetenci ke komunikaci v situacích běžného života, učí žáky argumentovat i respektovat argumenty druhých. Žák využívá své dosavadní znalosti a zkušenosti a pracuje se svým logickým myšlením. Vysoká míra žakovy aktivizace výrazně přispívá k osvojení a rozvoji měkkých dovedností. Při aplikaci těchto metod je nutné počítat s pečlivou přípravou vyučujících a s větší časovou náročností, což v případě tematicky hodně naplněného ŠVP může vést k omezení jejich používání ve výuce.

2.4 Didaktické hry

Metoda didaktické hry se často používá k upevnění učební látky, protože má vysoký potenciál žáky aktivizovat, probouzet jejich zájem a zvyšovat jejich motivaci ke konkrétní činnosti. „Didaktickou hru můžeme definovat jako seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle.“⁵² Pod pojem didaktická hra se zařazují různé aktivity žáků v průběhu vyučování, které se řídí předem přesně danými a všem účastníkům známými pravidly. Didaktické hry cíleně vyvolávají produktivní aktivity na straně žáka a rozvíjejí jeho myšlení a kompetence, protože jsou většinou založené na problémové situaci či splnění náročnějšího úkolu. Mnohé didaktické hry využívají různé pomůcky, např. karty, kostky, pracovní listy nebo psací pomůcky.

Vyučující využívají didaktické hry v souladu s jejich pedagogickým záměrem a podle toho vybírají její obsah a formulují její pravidla, která musí být jednoduchá, jasně srozumitelná a postihovat všechny možné herní situace. Vyučující musí jasně stanovit cíl didaktické hry, podstatu dané aktivity a způsob ukončení hry. Pro žáky je důležité, aby je vyučující seznámil s hodnocením hry ještě před jejím začátkem. Hodnocení průběhu a výsledků hry vyžaduje velkou pozornost ze strany vyučující/ho. Často se využívá bodování pro hru předepsaných aktivit jednotlivců nebo skupin, bodovým kritériem může být čas, za který je činnost vykonaná nebo kvalita či množství žakových výkonů, např. počet podporovatelů, které žák dokáže během určeného časového úseku přesvědčit a získat pro svůj návrh.

⁵² VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd., Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357—9. S. 209.

Vališová a Kasíková třídí didaktické hry z několika hledisek: 1. Podle doby trvání na krátkodobé a dlouhodobé. 2. Podle místa, kde se odehrávají na hry ve třídě a mimo ni. 3. Podle druhu převládajících činností na hry intelektové, pohybové a hry k osvojování vědomostí. 4. Podle toho, zda se hodnotí kvalita, kvantita nebo čas žákova výkonu. 5. Podle toho, kdo výkony hodnotí, na hry hodnocené sami žáky nebo hry hodnocené vyučujícími. 6. Podle toho, zda hru připravují žáci, vyučující nebo jiné osoby. Autorky také doporučují každou hru vyzkoušet dříve, než bude zařazena do výuky. Učující by měli sledovat především přiměřenost časového limitu pro hru, dotazy účastníku k pravidlům, průběhu a hodnocení hry, reakce žáků na typické herní situace, jejich připomínky a návrhy ke hře.⁵³ Ověřenou hru vyučující zdokumentuje, aby mohla být podkladem pro opakované použití a stát se tak součástí výuky rozvíjející kompetence žáků.

Didaktickou hru je vhodné ukončit diskuzí všech účastníků o jejím průběhu a výsledcích, která by měla směřovat k propojení herních aktivit s aktuálním učivem a kompetencemi, které chce vyučující rozvíjet. Pokud má být dosaženo efektivního pedagogického účinku, musí být hodnocení průběhu hry a jejích výsledků vysoce objektivní. Pokud budou mít někteří účastníci hry pocit nespravedlnosti nebo nerovnosti v hodnocení výkonu jednotlivců nebo skupin, hra se mívá účinkem a může vést i k demotivaci žáků. Žáci potřebují zdravě prožívat své úspěchy a učit se pracovat i s neúspěchem, adaptovat se na prohru a osvojovat si sociálně interaktivní dovednosti.

Pokud je při hodnocení výsledku didaktické hry určováno pořadí účastníků, dvojic, skupin či družstev, jde o hru soutěživou. Podle Vališové a Kasíkové jsou soutěživé hry pedagogicky nejúčinnější, protože „zvyšují spád (frekvenci) aktivit, spojují přirozeně pojímanou a nezbytnou dělbu práce uvnitř skupin se silnou zainteresovaností na konečném výsledku (hodnocení)“⁵⁴ V průběhu soutěživé hry žáci dokáží pro vítězství skupiny nebo týmu mobilizovat nejlepší stánky své osobnosti a přirozeně, mnohočetně a vysoce účelově komunikovat se všemi členy za účelem co nejlepšího výsledku. „Prostřednictvím herních situací se dají s žáky řešit i složité učební úlohy, neboť hra se pro ně stává silným motivačním stimulem, který je schopen značně zmobilizovat jejich kognitivní potenciál (...)“⁵⁵

⁵³ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd., Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 210.

⁵⁴ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., pozn. 53, s. 209.

⁵⁵ KALHOUS, Z., OBST, O., at al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 323

Nebezpečí při uplatňování didaktických her spočívá v jejich sklouznutí k samoúčelnosti. Pokud vyučující nemají hru dobře promyšlenou a připravenou tak, aby cíleně podporovala upevnění probíraného kurikulárního obsahu a posilovala co nejvíce kompetencí, jde pouze o zábavu, což se může účastníkům líbit, ale hra nemá žádný výchovný ani vzdělávací efekt. Vyučující předmětů Vko a ZSV mohou čerpat z mnoha sborníků ověřených didaktických her, např. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*⁵⁶, v níž je podrobně popsán velký počet herních aktivit podporujících aktivní zapojení žáků do učení, k rozproudění diskuze a k rozvoji žákových dovedností.

Efektivní vyučování je více nežli pouhé předávání hotových vědomostí a výklad učební látky. V účinném procesu učení je třeba žáka aktivně zapojit do probíhajících činností. Výše popsané aktivizující výukové metody jsou vhodnými prostředky, jak toho dosáhnout. „Aktivní výuka má spád, je zábavná, nabízí příležitosti pro poskytování individuální podpory každému jednotlivci a vede žáky k osobnímu zapojení do studia. Žáci vyučovaní touto metodou často při výuce nesedí v lavicích, mohou se pohybovat po místnosti a přemýšlejí nahlas.“⁵⁷ Žákova aktivita, jeho vlastní poznávání, myšlení a konání jsou nezbytnou podmínkou rozvoje nejen jeho vědomostí, ale především jeho dovedností, kompetencí k řešení problémů a kompetencí osobních a sociálních, které jedinec potřebuje pro úspěšné sebeuplatnění v životě.

3 Komplexní vyučovací metody

Druhou skupinou výukových metod vybraných pro tuto práci a podporujících aktivizaci žáka ve vyučovacím procesu jsou podle Maňáka a Švece komplexní vyučovací metody. Jde o složitější metodické útvary, u nichž se předpokládá ucelená kombinace a propojení více základních prvků didaktického systému, např. „metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda“⁵⁸ Z velkého výčtu komplexních metod, který uvádějí autoři, byly pro hlubší analýzu zvoleny skupinová a kooperativní výuka, kritické myšlení, brainstorming a projektová výuka. Zmíněné metody se jeví jako nejpřínosnější pro vytváření měkkých dovedností – „soft skills“ – a zároveň vhodné pro použití ve vyučovacích předmětech *Výchova k občanství* a *Základy společenských věd*. Výhodou uvedených výukových metod je kombinace různých prostředků

⁵⁶ SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Přel. Koldinský, M. 1. vyd., Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

⁵⁷ SILBERMAN, M., pozn 56, s. 14.

⁵⁸ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 131.

a forem výuky, což umožňuje vyučujícím připravit program, úlohy a aktivity přímo pro konkrétní skupinu nebo třídu tak, aby respektovaly její zvláštnosti a osobitost všech jejích členů nebo žáků. Kombinací různých prvků v rámci těchto metod lze dosáhnout většího zacílení na formování a rozvoj komunikativní, občanské, sociální a personální kompetence, přičemž dochází také k posilování kompetence k učení a řešení problémů.

3.1 Skupinová a kooperativní výuka

Skupinová výuková metoda vyžaduje rozdělení žáků běžné školní třídy do menších více či méně stálých skupin. Podle mnoha autorů pedagogické literatury je ideální počet žáků ve skupině 5 – 5. „Skupinová práce je činností, která je zábavná sama o sobě, a zároveň v sobě skrývá obrovský učební potenciál. Vyžaduje, aby si žáci utřídili novou látku a aby pro ně tato látka měla osobní smysl. (...) vede žáky k tomu, aby přejímali za učení odpovědnost.“⁵⁹ Při práci v malé skupině se snáze osmělí a do činnosti zapojí i nesmělí a pomalejší žáci, protože je mohou motivovat a podpořit ostatní žáci ve skupině. Žáci si společně trénují tvořivost, schopnost syntézy a analýzy, schopnost hodnotit, ale především obecné dovednosti, ony měkké kompetence, jako je komunikace a spolupráce s jinými. Se skupinovou výukou úzce souvisí i kooperativní učení.

Rámcové vzdělávací plány a Strategie 2030+ deklarují požadavek na takové školní vzdělávání, které připraví žáka na spolupráci v týmu. Škola ho má vybavit kompetencemi pro zvládnutí komunikace se členy týmu, schopností domluvit se na rozdělení práce, dohodnout se na postupu a dospět ke společnému řešení. K dosažení takových vzdělávacích cílů mají sloužit kooperativní vyučovací metody. „Kooperativní učení je případem sociálního učení, kdy se žáci učí v malých skupinách. Skupina má společný cíl a řeší společný úkol. (...) zahrnuje dělbu práce, vzájemnou pomoc, hledání společného řešení, diskutování rozdílných názorů, vzájemné hodnocení, (...) obohacuje proces učení o vzájemnou spolupráci a proto obvykle vede k vyšším výkonům, než kdyby se žáci učili každý sám.“⁶⁰ Siegllová uvádí: „Učení založené na interakci a spolupráci umožňuje učitelům omezit objem tradiční frontální výuky, a přizpůsobit tak vyučování požadavkům současného světa. (...) Prostřednictvím kooperativní výuky vzniká prostor pro otevřenější komunikaci a studenti přebírají větší část

⁵⁹ PETTY, G. *Moderní vyučování*. Z angl. orig. přel. Kovařík, Š, 5.vyd., Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4. S. 175.

⁶⁰ MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd., Praha: Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8. S. 174.

odpovědnosti za vlastní učení.“⁶¹ Žáci ve skupině musí pracovat s větším úsilím, protože společný výsledek a úspěch při řešení problému či plnění úkolu závisí na snaze jednotlivce. Žáci ve skupině se proto sledují a vzájemně podporují, což přispívá ke vzniku a rozvoji pozitivních mezilidských vztahů a napomáhá také k pozitivnější interakci mezi žáky a vyučujícími.

Při využití metod skupinového a kooperativního vyučování mají žáci mnohem více příležitostí uplatnit svoje dosavadní zkušenosti a svá stanoviska k probíraným tématům, problémům a úkolům. Ve skupině fungují prvky vzájemné podpory a kontroly, členové skupiny proto mohou mít větší důvěru ve společná rozhodnutí a spíše se budou účastnit diskuze na jejich podporu nebo obhajobu. Tyto pozitivní aspekty se posilují a zvýrazňují, pokud mají žáci možnost pracovat ve stejné skupině po delší dobu a na dosažení cíle jim opravdu záleží, například proto, že je pro ně přitažlivý nebo něčím významný.

Skupinová výuka

Při využití skupinové výuky je možné rozdělit žáky do homogenních nebo heterogenních skupin. Pokud žáci pracují v homogenních skupinách tvořených žáky přibližně stejné kognitivní a výkonnostní úrovně, vyučující může zadat každé skupině úlohu jinak náročnou, tak aby i skupina složená ze slabších žáků mohla problém nebo úkol úspěšně vyřešit. Skupina složená z výkonnějších žáků může s úspěchem řešit složitější problém, který pro ně bude větší výzvou a tudíž zajímavější.⁶²

Heterogenní skupina se skládá z žáků různé výkonnosti a prospěchu. Její výhodou je, že si členové takové skupiny mohou navzájem radit a pomáhat. Silnější žáci mohou vysvětlovat slabším svými slovy, co je třeba udělat ke splnění úkolu nebo vyřešení problému, dochází tak k vrstevnickému učení. Toto rozdělení je vhodné při zadávání komplikovanějších úloh a problémů, kde je potřeba vykonat více dílčích aktivit ve vymezeném čase, aby bylo cíle dosaženo. Žáci si v takovém případě musí činnosti rozdělit a každý se musí do řešení svým dílem zapojit. Pokud by k vyřešení problému stačila činnost jednoho člena skupiny, pravděpodobně by se jí ujal nejvýkonnější žák nebo by to na něj delegovali ostatní. Pozitivní přínos práce ve skupině by se tím výrazně oslabil.

⁶¹ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. 1.vyd., Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7. S. 24.

⁶² ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 90.

Využívání metody skupinové výuky přináší mnoho výhod. Zvyšuje se aktivita žáků při vyučování a zapojí se do něj i více pomalejších a slabších žáků ve třídě. Ve skupině, kde se žák cítí bezpečně, ztrácí obavy a zábrany, snadněji přiznává, že něco neví nebo tomu nerozumí. Žáci mají větší zájem o řešení úkolů, přirozeněji se vyjadřují a mohou si do určité míry přizpůsobit tempo své práce. Zvětšuje se samostatnost žáků, kteří se učí organizaci práce, komunikačním dovednostem, přebírání odpovědnosti za své učení a své chyby. Zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti a vzrůstá zdravé sebevědomí žáků. Vyučující může věnovat více času a podpory slabším skupinám nebo se připravovat na další výukovou aktivitu.⁶³

Skupinová práce má však svá úskalí a omezení, která mohou vést k jejímu méně častému využití ve výuce. Žáci si nedokáží dobře zorganizovat práci ve své skupině, nepracují systematicky, může docházet k chybným výsledkům, které se hned neodhalí a žáci si fixují nesprávné informace nebo dovednosti. Talentovaní žáci mohou chtít strhnout všechnu pozornost na sebe nebo sami udělat všechnu práci v rámci skupiny, aby jim nikdo nepokazil skvělý výsledek. Skupiny jsou hlučné a žáci mohou dobíhat od tématu zadaného problému. Příprava na skupinovou výuku je pro učitele velice náročná, přitom se většinou zvládne probrat méně učiva a obtížnější je i hodnocení výkonu jednotlivých žáků.⁶⁴

Přes možné obtíže je skupinová výuka přínosem právě kombinací mnoha činností a důrazem na samostatnou práci žáků, vyučující plní roli poradce a pomocníka. Efektivní skupinové výuky lze docílit, pokud vyučující dokáže zapojit žáky do přípravy úloh a problémů a využije vrstevnickou zpětnou vazbu jako nejčastější způsob hodnocení.

Kooperativní výuka

Jakákoli skupinová výuka nemusí být nutně kooperativní. Pro kooperativní výuku je charakteristické, že úspěch jedince závisí na úspěchu všech členů skupiny. Proto všichni žáci ve skupině se podporují navzájem k dosažení maximálního výsledku každého svého člena a tím i skupiny jako celku. Kasíková uvádí tyto typické znaky kooperativního vyučování: podpora, sdílení a spolupráce.⁶⁵ Provedené výzkumy ukázaly, že tato komplexní vyučovací

⁶³ KASÍKOVÁ, H. 1997 in ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0, S. 92.

⁶⁴ KASÍKOVÁ, H. 1997 in ZORMANOVÁ, L., pozn. 63, s. 92.

⁶⁵ KASÍKOVÁ, H. 1997 in ZORMANOVÁ, L., pozn. 63.

metoda přináší lepší žákovské výsledky nejen v oblasti sociálního učení, ale zvyšuje i výkonnost žáků při získávání vědomostí.⁶⁶

Zajistit ochotu žáků spolupracovat po celou dobu naplánovanou pro kooperativní výuku je pro vyučující velká výzva. Žáci mohou začít pracovat společně s velkým nadšením, pokud jsou vhodně motivováni a podporovat snahu každého člena skupiny při dosahování společného cíle. V průběhu aktivity však může dojít k rozporům mezi členy skupiny, pokud se jejich cesty k cíli začnou různit. Bez podpory a usměrnění ze strany vyučující/ho se skupina může i rozpadnout na frakce, kde každá bude směřovat k cíli trochu odlišným nebo i jiným způsobem. Může dojít i k vyčlenění jednoho člena, který nesouhlasí s daným postupem skupiny, a jeho neúčasti na další aktivitě.

Je proto klíčové, aby při kooperativní výuce bylo zdůrazněno a vyžadováno, že skupina musí dojít k vytyčenému cíli nebo splnění úkolu jako jeden celek a zároveň jeden každý její člen musí být schopen zvládnout činnosti nezbytné k dosažení cíle. Takové zadání podporuje snahu žáků domluvit se na řešení nebo podpořit i něco, co jim nevyhovuje, s čím nesouhlasí. Žáci se tak učí dosahovat kompromisu a účelné komunikace. Žáci jsou zároveň nuceni podělit se o své znalosti a dovednosti se všemi v týmu, protože jenom tímto způsobem mohou zadaný úkol nebo problém uspokojivě vyřešit.

3.2 Kritické myšlení

Kritické myšlení má žáky vést k hlubšímu porozumění učivu, k nalézání vztahů mezi studovanými fakty, jevy a zákonitostmi. Pomáhá žákům vytvářet si vlastní názory a vyvozovat vlastní závěry. RVP G přímo uvádí, že žák „kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí podložené závěry.“⁶⁷ Aby vyučující mohli uplatňovat metodu kritického myšlení ve své výuce, musí být sami schopni kriticky myslet a být s touto metodou dobře obeznámeni. Zormanová uvádí několik nutných podmínek pro efektivní využití metody kritického myšlení ve školní třídě. 1. Vyučující by si měli ověřit, zda jsou žáci připraveni a schopni vyslovovat své názory. 2. Vyučující mají být otevřené a tolerantní osobnosti schopné přijímat odlišné myšlenky a nápady, vést své žáky k toleranci a respektu k názorům druhých a především

⁶⁶ MAŇÁK, ŠVEC, 2003, in ZORMANOVÁ, L..., pozn. 63, s. 94.

⁶⁷ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, RVP G, kolektiv autorů, VÚP. [vid 18. 2. 2022] Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>. S. 9.

poskytovat žákům dostatek prostoru ve výuce, aby své nápady a názory mohli vyslovovat. 3. Vyučující by měli umět žáky aktivizovat, budovat jejich zdravé sebevědomí a oceňovat jejich schopnost kriticky myslet⁶⁸. Žáci se „musí umět zorientovat v nepřehledném množství zdrojů a rozpoznat, které informace jsou přínosné, které nepotřebné a které zavádějící. (...) Musí vědět, jak zasadit informace do souvislostí a použít je k příslušnému účelu.“⁶⁹ Pro rozvoj svého kritického myšlení tedy žáci potřebují propojovat nové informace se svojí osobní zkušeností, rozeznávat širší souvislosti, vyjadřovat svoje pocity a nápady k dané problematice, hledat a srovnávat řešení.

Ve výuce s použitím metody kritického myšlení se uplatňuje tzv. třífázový model učení, některými autory nazývaný třífázový cyklus učení⁷⁰. První fází je evokace, při níž žáci vyslovují své dosavadní vědomosti k danému tématu. Druhá je fáze uvědomění si významu, v níž se žáci seznamují s novými informacemi a pomocí různých aktivit a postupů je přiřazují k vědomostem získaným dříve. Třetí fází je reflexe a fixace nově získaných informací v kontextu dané problematiky. Každá z těchto fází má své cíle a účinné způsoby práce.

Pro fázi evokace je klíčové, aby si každý žák dokázal samostatně vybavit, jaké vědomosti a informace k danému tématu již má z předchozího učení nebo svých životních zkušeností. Vyučující pomáhá žákům utříděním jejich dosavadních poznatků a opravami případných chyb a nepochopení z dřívějších. Dalším cílem evokace je aktivizace žáků, aby se sami zapojili do procesu učení, získávání nových informací a jejich kritickému zhodnocení s ohledem na jejich přínos pro rozvoj vzdělanosti a osobnosti žáka. Výsledkem aktivizace má být hlubší motivace žáků k samostatné práci. Jako vhodné postupy v této fázi se uvádějí brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, klíčová slova, zpřeházené věty nebo aktivita Víím – Chci se dozvědět – Dozvěděl/a jsem se.⁷¹ Žáci se mohou podílet na vytvoření plakátu, v jehož centru se bude nacházet souhrn jejich dosud nabytých vědomostí, který postupně doplní během druhé a třetí fáze, což je bude motivovat k dokončení celého procesu.

Ve fázi uvědomění si významu je hlavním cílem udržet zájem žáků k rozšíření jejich dosavadních znalostí a dovedností. Proto je důležité, aby vyučující pro tuto fázi zvolili pro žáky atraktivní aktivity, které však budou zacílené k dané problematice. Je nutné cíleně

⁶⁸ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 114.

⁶⁹ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. 1.vyd., Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7. S. 20.

⁷⁰ SIEGLOVÁ, D., pozn. 69, s. 25.

⁷¹ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0, S. 116.

podporovat žáky, aby nejen vnímali nové informace, ale také o nich přemýšleli, zjišťovali, jak jim rozumí a jak je přiřadit k jejich předchozímu vědění. Výuka v této fázi může probíhat formou samostatné práce jednotlivců, dvojic nebo malých skupin, žáci mohou sledovat film, vyhledávat informace v textu, na Internetu nebo experimentovat s cílem získat potřebný výsledek a jeho zdůvodnění. Na konci této fáze mohou žáci pokračovat v tvorbě společného plakátu, kde k jejich původním znalostem doplní nové informace a postupy, kterými se jim podařilo je získat a ověřit. V této situaci žáci maximálně uplatní kritické myšlení, protože rozhodují o vhodnosti a způsobu přiřazení nově získaných vědomostí do předchozí struktury.

Ve třetí fázi, reflexi, žáci shrnují výsledky své práce a hodnotí přínos získaných informací. Cílem této fáze je, aby žáci dokázali vyjadřovat své myšlenky a hodnotit nově získané znalosti vlastními slovy. Vyučující zde mají za úkol podpořit přirozenou výměnu názorů mezi žáky na nové vědomosti, protože tím „dochází ještě ke korekci vědomostního schématu.“⁷² Ve finále žáci doplní svůj plakát např. o zvýraznění těch nových informací a postupů, které jim během fáze reflexe vplynuly v diskuzi jako nejdůležitější a nejpřínosnější.

Sieglová definuje fáze cyklu učení třemi písmeny A-A-A. V její interpretaci jde o aktivizaci, analýzu a aplikaci, které odpovídají třem výše popsaným fázím 1. motivace, 2. práci se zdroji a nově získávanými informacemi, 3. reflexe výsledků.⁷³ Dnešní žáci podle Sieglové mají díky dostupným informačním médiím širší znalosti, což vytváří předpoklady pro jejich zájem o další učení a budování všeobecného přehledu o životě a světě.

3.3 Brainstorming

Metoda brainstormingu je v současnosti hojně využívána k rozvoji tvořivosti žáků při řešení problémů. Tato metoda může mít ústní nebo písemnou formu, která se v odborné literatuře nazývá brainwriting. Oblíbená je i forma nazývaná 365: tři nápady od každého člena šestičlenné skupiny za pět minut. Brainstorming se často používá jako evokační metoda, kdy žáci bez dlouhého přemýšlení vyjadřují vše, co již znají k zadanému tématu. Je také vhodný jako součást řešení komplikovaných problémů, u kterých nelze nalézt jednoznačné nebo

⁷² ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 117.

⁷³ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21.století*. 1.vyd., Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7. S. 26.

jednoduché odpovědi.⁷⁴ Žáci v takovém případě svobodně a volně vyjadřují své myšlenky a nápady s cílem přijít na něco, co by jim bylo pro vyřešení daného problému užitečné.

Při brainstormingu není nutné dodržovat pravidla běžné při diskuzi. Žáci mohou své nápady vyslovovat bez přihlášení se nebo výzvy k hovoru od řídícího diskuze. V brainstormingu jde o rychlost a okamžité sdělení nápadu. Vyučující se snaží vytvořit vhodné podmínky pro povzbuzení tvůrčí aktivity žáků. Je vhodné, aby při brainstormingu na sebe žáci viděli, proto je užitečné, aby si sedli do kroužku nebo do čtverce či tvaru podkovy. Vyučující nebo určený žák vysloví problém, ke kterému se všichni budou vyjadřovat. Pro tuto fázi lze využít strukturovaný nebo nestrukturovaný přístup. Při použití strukturovaného přístupu se k tématu postupně vyjadřují všichni žáci, např. v kroužku po směru hodinových ručiček nebo podle předem vylosovaných čísel. Pokud je použit nestrukturovaný přístup, žáci vyjadřují své myšlenky spontánně a okamžitě, což může u větších skupin vést k překřikování a skákání do řeči jeden druhému.

Vyučující nebo určený žák zaznamenává vyslovované myšlenky, aby na některé z nich nebylo později zapomenuto, popřípadě může upozornit, že daná myšlenka je opakována již po několikáté. Pokud jsou žakovské nápady zapisovány na tabuli, má to tu výhodu, že všichni mohou vidět, co již bylo řečeno, ale tento způsob záznamu vyžaduje, aby u tabule byl trvale vyučující nebo jeden ze žáků, který je tak částečně vytržen z brainstormingové aktivity. Záznam může být prováděn i formou tvorby myšlenkové mapy, kde se kolem zadaného problému nebo tématu zapisují nápady a k nim další rozvíjející nápady, což může snadněji navádět žáky ke správným krokům potřebným k nalezení možných řešení.

Při písemné verzi, brainwritingu⁷⁵, žáci píšou své nápady na kolující list papíru. Výhodou je klidnější atmosféra, větší anonymita i možnost pro jednotlivé žáky přečíst si, co již bylo zapsáno jejich předchůdci, aby se nápady neopakovaly. Tato forma se hodí pro nově zformované skupiny, nebo pokud se žáci stydí své myšlenky vyjadřovat nahlas, např. u společensky citlivých témat. Vyučující pak jednotlivé nápady a myšlenky předčítá, nechává o nich celou skupinu diskutovat a hodnotit je.

Jinou alternativou je zapsání myšlenek a nápadů na izolované lístky papíru, které pak všichni žáci odevzdají na určené místo, např. do krabice nebo klobouku. V dalším kole si každý žák

⁷⁴ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 121.

⁷⁵ ZORMANOVÁ, L., pozn.74, s. 120.

vezme jeden lístek, přečte nápad nebo názor na něm napsaný a vyjádří se k němu. Žáci se učí kriticky zhodnotit anonymní návrh a vyjádřit se k němu.

Maňák a Švec uvádějí několik základních pravidel pro použití brainstormingu, která je nutné dodržet, aby plnil svoji aktivizační funkci. 1. Vyučující má podporovat volnost v tvorbě myšlenek, tolerovat a nabádat k toleranci i absurdních nápadů, protože i ty mohou vést k řešení. 2. Žádný nápad nesmí být kritizován, všechny se mají posoudit v další fázi v diskuzi celé skupiny, kdy by mělo dojít k výběru nejlepšího řešení. 3. Vyučující podporuje produkci co největšího počtu nápadů, protože tím vzrůstá pravděpodobnost, že vznikne hodnotná myšlenka. 4. Každý nápad a myšlenka musí být zaznamenány. 5. Vyučující navozuje atmosféru příznivou pro tvorbu nových myšlenek na základě již vyřčených nápadů.⁷⁶ Při dodržení všech těchto zásad se uplatní výhody brainstormingu jako aktivizační vyučovací metody, která zvyšuje motivaci a samostatnou práci žáků. Zároveň je podporována a rozvíjena kreativita každého jednotlivce v pozitivním skupinovém prostředí.

3.4 Projektové vyučování

Projektové vyučování je v současné době hodně populární a pro žáky atraktivní vyučovací metodou. Projekt si často klade za cíl vytvoření konkrétního materiálu nebo uskutečnění zajímavé aktivity, proto je tato metoda pro žáky přitažlivá a aktivizuje tvořivou stránku jejich osobnosti.

Definice projektové výukové metody nebo projektového vyučování není v odborné pedagogické literatuře jednotná. Autoři (J. Kratochvílová, A. Vališová, H. Kasíková, J. Valenta, O. Šimoník) pojímají projektovou výuku jako uspořádaný systém činností žáků a vyučujících s důrazem na vlastní aktivitu žáků, jako organizační formu složenou z mnoha metod, fází a forem práce, jako souhrn myšlenek účelně seskupených kolem důležitého centra vědění nebo zkušenosti a směřujícího ke konkrétnímu výchovně vzdělávacímu cíli, i jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci řeší samostatně konkrétní problém.⁷⁷

Projektová výuka má vést žáky k samostatnému myšlení a jednání. Typické zadání školního projektu mívá podobu dosažení konkrétního, prospěšného cíle. Žákům je někdy sděleno pouze

⁷⁶ MAŇÁK, ŠVEC, 2003, in ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S 120.

⁷⁷ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 95–96.

téma a vymyšlení konkrétního obsahu a cíle projektu je ponecháno žákovské tvořivosti. V předmětech Výchova k občanství a Základy společenských věd mohou být témata zaměřená na tvorbu projektů, které mohou zlepšit prostředí školy nebo jejího okolí. Může jít i o projekt, který školu více otevře veřejnosti obce nebo města a ve kterém žáci vytvoří něco obecně prospěšného.

Metoda projektového vyučování je velice efektivní, pokud splňuje určité rysy: 1. Projekt je interdisciplinární, vychází z potřeb a zájmů dítěte, které se ho účastní. 2. Projekt vychází z konkrétní aktuální situace, která se nemusí nutně týkat jen prostředí školy. 3. Práce na projektu přináší konkrétní výstup, který jeho účastníci prezentují.⁷⁸ Při správně postaveném a vedeném projektu se žáci nejen učí novým vědomostem a dovednostem, ale především rozvíjejí a naplňují své kompetence jako cíle ŠVP a RVP. To je důležité pro rozvoj formativních stánek osobností žáků, jejich komunikační schopnosti, samostatnosti, kooperativních a týmových dovedností, tvořivosti, vytrvalosti a odpovědnosti.

Vzhledem k oblíbenosti projektového vyučování je tato metoda rozpracována velmi podrobně mnoha autory didaktické literatury. Projekty se člení do několika základních kroků: 1. Stanovení záměru projektu, jeho cíle a výsledků. 2. Naplánování tématu, základních otázek a typů činností. 3. Provedení projektu. 4. Vyhodnocení průběhu a výsledků projektu.⁷⁹ Při práci na projektu často dochází k provázání mezi předměty a naplnění požadavku RVP na mezipředmětové vazby a k začleňování průřezových témat, protože kvalitní projekt pokrývá více vzdělávacích oblastí.

Přes vysoký přínos a pozitivní vlivy na rozvoj osobnosti žáka má metoda projektové výuky i některé negativní stránky. Pedagogická veřejnost jí vytýká, že staví učení pouze na žákových dosavadních a omezených zkušenostech a neposouvá jeho vědomosti dostatečně vpřed oproti tradičnímu systematickému vyučování. Další nevýhodou je vysoká časová náročnost řešení projektu na straně žáků a na straně vyučujících při přípravě projektu. Vyučující se také potýkají s obtížným hodnocením práce žáků během projektu i při jeho završení.

Projektové vyučování není metodou nikterak novou, začalo se vyvíjet v rámci reformní pragmatiké pedagogiky na počátku 20. stol. v USA. Její zakladatel, W. Killpatrick, považoval „činnostní charakter projektové výuky, dosahování konkrétních výsledků v rámci

⁷⁸ COUFALOVÁ, J. 2006 in ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. S. 96.

⁷⁹ ZORMANOVÁ, L., pozn. 78, s. 97.

projektů, propojení školy s širší veřejností, využívání individualizovaných, skupinových i hromadných forem výuky (...)“⁸⁰ za efektivní způsob vzdělávání demokratického občana. Jeho předpoklad je platný i po 120 letech v podmínkách českého školství, které stále hledá svoji reformu a nejúčinnější způsob vzdělávání žáků pro jejich úspěšné uplatnění ve společnosti 21. století.

4 Vlivy distanční výuky na výběr vyučovacích metod

Za distanční výuku považujeme takový způsob vzdělávání žáků, při kterém nemají pravidelný fyzický kontakt se spolužáky a vyučujícími. „V českém vzdělávacím prostředí byl umožněn v 90. letech rozvoj duálního systému, tudíž vzdělavatelé mohou výuku realizovat v prezenční i distanční formě studia (viz §25 561/2004 Sb. a navazující předpisy); distanční forma se nicméně využívala zejména při vzdělávání dospělých. V srpnu 2020 byl školský zákon novelizován a došlo k zavedení pravidel pro vyhlášení distanční výuky.“⁸¹ Žáci i vyučující se společně vyrovnávají s odlišnými podmínkami a rozvržením odpovědnosti za vzdělávání. Možnost realizovat školní výuku distanční formou povede ke změnám v pojetí funkce škol. Michal Černý ve své publikaci o vlivu informační vědy v různých oblastech lidské činnosti uvádí: „Škola bude muset být stále abstraktnější, protože pracovní pozice jsou stále méně jasné. To, co potřebujeme, je spíše vysoce komplexní schopnost nakládat s informacemi a hledat v nich vzorce, než konkrétní informace samotné.“⁸²

Problematika plošného distančního vyučování se v českých školách zjevila jako blesk z čistého nebe na počátku pandemie nemoci covid-19 v březnu roku 2020 vládním nařízením o uzavření škol pro prezenční výuku⁸³. Mnoho škol a domácností nebylo na takový krok vůbec připraveno a docházelo k výpadkům výuky i úpravám studijních povinností žáků. Učující museli rychle přehodnotit metody, které ve své výuce předmětů Výchova k občanství a Základy společenských věd používali a přistoupit i ke zcela novým a dosud nevyzkoušeným. Zároveň tím byla vytvořena příležitost pro rozvoj digitálních dovedností

⁸⁰ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd., 2008, Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4. S. 120.

⁸¹ ROKOS, L., VANČURA, M. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, roč. 30, č. 2, s. 122–155, [vid. 19. 2. 2022]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>. S. 125.

⁸² ČERNÝ, M. Život ONLIFE. *Lekce z informační vědy*. Brno: Masarykova univerzita. 2020, s. 23. ISBN 978-80-210-9586-1.

⁸³ Vládní usnesení související s bojem proti epidemii. [vid. 19. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/prehled-vladnich-usneseni-od-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-180608/>.

nejen na straně žáků, ale i pedagogů. Technologie se na určitou dobu staly nedílnou součástí výuky ve všech školních předmětech a utvrdily všechny zúčastněné, že bez digitálních kompetencí se v současném světě již neobejdeme: „Výměna informací mezi různými komunitami, stroji a lidmi, ale i kritické přemýšlení nad tím, co je nám předkládáno a proč, to vše tvoří základní soubor činností, bez kterých se v současné společnosti nemůžeme obejít.“⁸⁴

Ze zprávy, kterou vydalo MŠMT v dubnu 2021, vyplývá, že v době distanční výuky školy „nejčastěji volily písemné úkoly (95 % škol), dále úkoly využívající online prostředí (90 %), písemné materiály na samostudium (86 %), další materiály na samostudium (84 %), přednášky formou videokonference (77 %), videa natočená učiteli školy (48 %), úkoly jinou formou (39 %). 70 % škol uvedlo, že využívá formativní hodnocení žáků, zatímco 57 % škol uvedlo sumativní hodnocení. Vytváření příležitostí pro socializaci žáků (např. třídnické hodiny) uvedlo 65 % škol.⁸⁵ Případné použití aktivizačních nebo komplexních metod se pravděpodobně skrývá pod 39% úkolů využívajících jinou formu. Z čísel k metodám distanční výuky zveřejněných ve zprávě vyplývá, že vyučující měli zajisté spoustu práce se zvládnutím technického zajištění vyučování a na zařazování aktivizačních metod jim nezbyval čas. Vše do výuky muselo být připravováno okamžitě a operativně, bez možnosti ověření funkčnosti a efektivity, s nadějí, že vše se v dobré obrátí.

4.1 Technická omezení

Vzhledem k průměrnému věku vyučujících na českých školách (47 let ženy, 48 let muži, 72,4 % učitelů je starších 40 let⁸⁶) lze předpokládat, že digitální gramotnost mnoha učitelů a učitelek před zahájením plošné distanční výuky nebyla příliš vysoká, stejně jako technické zázemí některých škol. Při online výuce musí vyučující přizpůsobit výběr výukových metod konkrétním omezením: zdlouhavá distribuce a sdílení materiálů – žáci mají např. potíže s vytištěním nebo vyhledáním pracovního listu, delší reakční doba při žákovských interakcích – žáci dobře nerozumí, vypadává zvuk nebo obraz, mají sníženou kvalitu, obtížnější motivace

⁸⁴ ČERNÝ, M., pozn. 82, s. 34.

⁸⁵ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání k 31. 1. 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distancni-vyuce>, [vid. 19. 2. 2022].

⁸⁶ MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. 2019. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371?highlightWords=prumerny+věk+učitelů>, [vid. 13. 9. 2022].

žáků, zvláště při vypnuté kameře – vyučující nemá možnost sledovat, jak který žák reaguje na právě řečené nebo čím se většina žáků v daný okamžik zabývá. S tím souvisí obtížnost nebo praktická nemožnost docílit žákovské kooperace.

Většina škol již dnes může nabídnout vyučujícím kvalitní software a funkční aplikace využitelné při distanční online výuce. Oproti tomu na straně žáků se nelze vždy spolehnout na tak vyspělé vybavení, a proto žáci mívají potíže se sdílením materiálů i videa. Některé školy se v době nařízeného uzavření škol snažily zapůjčit svým žákům potřebné technické vybavení, např. notebooky, ale zajistit dostatečně rychlé internetové připojení je pro mnohé rodiny velmi obtížné. Vyučující pak během výuky musí řešit technické problémy nebo se s jednotlivými žáky domlouvat, zda je možné pracovat konkrétním způsobem. To výuku narušuje a rozměňuje, žáci mají potíže soustředit se a efektivita učení je nízká.

I při využití aplikací, které umožňují rozdělit účastníky online schůzky do skupin, nemá vyučující tolik možností koordinovat výuku a vést žáky k očekávaným nebo požadovaným výsledkům. Je to však jedna z cest pro oživení a zintenzivnění výuky, kterou technologie umožňují.

4.2 Časová omezení

Distanční výuka klade na vyučující i žáky větší nároky, i když mezi její obecně sdílené výhody patří možnost flexibilnějšího časového uspořádání, což pozitivně vnímá 29% žáků druhého stupně, 32% vyučujících.⁸⁷ Vzhledem k obtížím spojeným s distanční výukou, umožňoval metodický materiál MŠMT zkrácení výuky v jednotlivých vyučovacích hodinách nebo blocích. Výuka v předmětech Vko a ZSV byla v mnoha víceletých gymnáziích redukována na polovinu ve prospěch profilových vyučovacích předmětů.⁸⁸ Jestliže pro distanční výuku školy mohly využít doporučení a omezení vydaná MŠMT a ČŠI, pro vyučující bylo obtížné jakékoli využití aktivizačních nebo komplexních metod. Přidělený čas pro jejich online setkání se žáky se stráví konzultacemi k látce ze samostudia žáků zadaného emailem nebo při minulém setkání. Ovšem i při nezkrácené vyučovací hodině má vyučující pouze krátký časový úsek pro zařazení aktivity, která by aktivizovala žáky. Je potřeba zvolit

⁸⁷ ROKOS, L., VANČURA, M. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, roč. 30, č. 2, s. 122–155, [vid. 19. 2. 2022]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>. S. 133 – 140.

⁸⁸ ČŠI. DOPORUČENÍ PRO ORGANIZACI VZDĚLÁVÁNÍ A PRÁCI SE VZDĚLÁVACÍM OBSAHEM VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021, 17. 8. 2020, S. 3. [vid. 13. 9. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53582?highlightWords=%C3%BAprava+v%C3%BDuky+dob%C4%9B+pandemie>.

takové aktivity, které mají stručné zadání, jednoduchá pravidla i proceduru, aby se daly zvládnout i s případnými časovými prodlevami způsobenými výpadky v komunikaci mezi žáky nebo opakováním některých promluv či akcí.

4.3 Využití aktivizačních a komplexních metod v distanční výuce

Distanční výuka, jak již bylo uvedeno výše, s sebou nese určitá omezení a především klade vysoké nároky na přípravu vyučujících i na zodpovědný přístup k výuce ze strany žáků. Využívání aktivizačních a kooperačních metod je v takové situaci velkou výzvou pro všechny zúčastněné. Některé z nich se však pro distanční výuku hodí, zvláště pokud si vyučující upraví některé aktivity zvlášť pro tento účel. V celorepublikovém měřítku je distanční výuka zcela novým fenoménem a proto je velice obtížné získat metodické materiály, které by popisovaly vhodné aktivizační a kooperativní metody a konkrétní aktivity využitelné v jejich rámci. Následující text vychází ze zkušeností vyučujících, kteří se zapojili do praktické části této práce a několika prací dostupných v pedagogických periodikách.

4.4 Vhodné aktivizační metody

Z výše popsaných aktivizačních metod se v distanční online výuce dá použít metoda řetězové diskuze, hobo metoda nebo situační metoda. U všech těchto metod je vhodná dílčí úprava pro použití při online výuce. Efektivnímu použití těchto metod v online prostředí významně napomáhá, pokud žáci již tyto metody a aktivity znají z předchozí prezenční výuky a mají opakovanou zkušenost se svojí účastí v takové výuce.

Metoda řetězové diskuze je efektivně využitelná za předpokladu, že žáci jsou s tématem důkladně seznámeni buď předem v emailu nebo jinou formou od vyučující/ho. Před zahájením diskuze je vhodné, aby vyučující přidělil/a všem žákům pořadové číslo, kdy mají do diskuze vstoupit, aby se předešlo časovým prodlevám při technické přípravě žáka na svůj vstup na jedné straně a problémům se zvukovou stránkou online schůzky, kdy najednou hovoří více jejich účastníků.

Hobo metoda ve variantě řešení stejného problému pro všechny žáky je využitelná podobným způsobem jako řetězová diskuze. Důležitý je důraz na nalezení shodného stanoviska, proto se žáci do diskuze zapojují opakovaně. Vyučující může žáky k diskuzi vyzvat na základě jejich přihlášení se o slovo pomocí tlačítka ve využívané aplikaci. Žáci

mohou znát pořadí svého příspěvku na 2 – 3 místa předem – vyučující ohlásí jména žáků, kteří vstoupí do diskuze jeden po druhém a poté oznámí další dvojici či trojici. Tento postup významně šetří čas, kterého je v online prostředí vždy méně.

Situační metoda může být použita úspěšně, pokud žáci měli předem dostatek času na prostudování potřebných materiálů k zadané problémové situaci. Je proto nezbytné, aby úloha byla zadána již předchozí hodinu společně s nabídkou vhodných studijních materiálů, aby žáci mohli vypracovat svoji písemnou přípravu, která bude podkladem při společné online diskuzi celé skupiny. Druhou možností je uvedení žáků do modelové situace bez přípravy, což vyžaduje důkladně promyšlené zadání a motivaci ze strany vyučující/vyučujícího. Je také důležité, aby skupina, ve které se situační metoda použije tímto způsobem, byla ochotná improvizovat a byla navyklá na kooperaci.

4.5 Vhodné komplexní metody

Z výše popsaných komplexních vyučovacích metod se pro distanční výuku jako vhodné jeví metoda kritického myšlení a brainstorming i ve své písemné podobě – brainwriting. Použití metody kritického myšlení předpokládá předchozí přípravu žáků a seznámení se s materiálem – textem, videem, zprávou z médií předem, protože se u některých online materiálů nedaří sdílení se všemi žáky během online setkání vzhledem k nedostatečnému technickému vybavení některých z nich. Vyučující musí vybrat dostatečně zajímavý materiál a žáky předem motivovat, aby se s daným materiálem opravdu seznámili a mohli se do výuky zapojit.

Při využití metody brainwriting mohou žáci vpisovat své myšlenky do chatu online schůzky, jsou tak stále dostupné všem účastníkům konkrétní vyučovací jednotky či skupiny. Po ukončení aktivity může vyučující žáky navést zpět k některým myšlenkám, které vložili jejich spolužáci a postavit na nich nové, cílené aktivity. Nevýhodou je ztížené uchování obsahu chatu po ukončení online setkání. Pověření jednoho ze žáků zápisem nebo kopírováním jednotlivých myšlenek je téměř nemožné, protože každý účastník online výuky má dostatek práce se sledováním brainwritingu v chatu a vyučující se této činnosti také nemůže chopit, protože je plně vytížen/vytížena organizováním dané aktivity v online prostředí.

II Praktická část

Praktická část této kvalifikační práce má posloužit studentovi/studentce učitelství jako zdroj cenných informací od zkušených vyučujících předmětů Vko a ZSV na víceletých gymnáziích. Byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru s několika vyučujícími o výše popsaných aktivizačních a komplexních výukových metodách, aby bylo možné získat co nejvíce podrobných informací z praxe na konkrétních školách. S žádostí o rozhovor na téma aktivizace žáků ve výuce bylo osloveno 12 vyučujících na víceletých gymnáziích v Královéhradeckém kraji a 17 vyučujících na víceletých gymnáziích v kraji Libereckém. S rozhovorem souhlasilo pět z nich.

Jejich zkušenosti se zařazováním a využíváním aktivizačních a komplexních metod ve výuce společenských věd a především popisy jimi používaných osvědčených aktivit jsou velkým přínosem této studentské práce. Velké množství takto získaných informací utříděných do vzájemně souvisejících souborů mohou sloužit jako zdroj inspirace pro začínající učitele při jejich přípravě na výuku.

5 Zkušenosti s aktivizací ve výuce z praxe vyučujících

Cílem praktické části této práce je získat informace o používání aktivizačních a komplexních metod od vyučujících předmětů Výchova k občanství a Základů společenských věd na několika víceletých gymnáziích v Libereckém a Královéhradeckém kraji. Jde především o informace, které se týkají častosti využívání konkrétní metody v běžné i distanční výuce a efektivity jejich použití z pohledu vyučujících. Důležité jsou i důvody vyučujících, proč konkrétní metodu ve své výuce používají nebo nepoužívají, a proč ji zařazují do svých hodin tak často nebo tak zřídka. Neopomenutelnou součástí daného cíle jsou i popisy konkrétních aktivit, které s oblibou vyučující používají v rámci určité metody. Tyto detailní záznamy poslouží jako inspirace nebo i návod studentu/studentce učitelství pro jeho/její budoucí úspěšnou pedagogickou praxi.

Za tímto účelem byli vyučující na třech víceletých gymnáziích v Královéhradeckém kraji (Jičín, Trutnov, Vrchlabí) a na třech v Libereckém kraji (Jablonec nad Nisou, Liberec, Semily) osloveni buď na základě osobní známosti, přes známost s jiným vyučujícím či kolegou pedagogem, nebo přes školní e-mail, a požádáni takto o poskytnutí rozhovoru. Z celkového počtu 29 oslovených souhlasilo pouze pět s rozhovorem na zde popisované téma

aktivizace ve výuce. Technika polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena proto, aby bylo možné získat co nejvíce různých a také podrobných informací o zkušenostech s využíváním aktivizačních a komplexních metod popsanych v teoretické části této práce. Po úvodní informaci o účelu a důvodech získávání těchto informací bylo jednotlivým vyučujícím položeno pět otázek s doplňujícími podotázkami, podle toho, jak obecně či detailně konkrétní vyučující odpovídal/odpovídala. Získané informace byly stručně zapisovány ručně do připravené tabulky a po skončení rozhovoru zapsány do textového dokumentu detailněji rámcovou formou zápisu.

5.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je podle Jiřího Pelikána často používanou variantou rozhovoru strukturovaného⁸⁹, který „má charakter motivačního a kontaktujícího rozhovoru, (...), cílem je získat důvěru toho, s nímž chceme vést dále strukturovaný rozhovor.“⁹⁰ Michal Miovský považuje polostrukturovaný rozhovor za vůbec nejčastěji používanou formu rozhovoru, protože „dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného interview.“⁹¹ Tazatel má připravené pouze tzv. jádro interview,⁹² což jsou povinné otázky pro každého respondenta. Tazatel může pokládat doplňující a upřesňující otázky, kterými získává hlubší a podrobnější informace k tématu, nebo se ujistí, že správně pochopil smysl respondentových odpovědí.

Vedení polostrukturovaného rozhovoru má mnohá úskalí, zvláště navození správné atmosféry mezi tazatelem a respondentem a udržení odpovídající věcné roviny hovoru. Dalším obtížným úkolem dotazovatele je formulování vhodných otázek, které musejí splňovat určitá kritéria: srozumitelnost a stručnost, vzájemnou návaznost a stálost pro všechny respondenty a neutrálnost vzhledem k tématu rozhovoru, aby na respondenty nepůsobily návodně.⁹³

Významnou roli hraje i styl vedení rozhovoru. Podle Pelikána musí tazatel pozorně naslouchat respondentovi a zároveň hlídat, zda se rozhovor drží zvoleného tématu. Pelikán doporučuje

⁸⁹ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nez. vyd., Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3. S. 119.

⁹⁰ PELIKÁN, pozn. 89

⁹¹ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4. S. 159.

⁹² MIOVSKÝ, pozn. 91, s. 160

⁹³ PELIKÁN, J., pozn. 89, s. 120.

projevit „skutečný zájem o respondenta“⁹⁴ a vyhnout se jakémukoli nátlakovému vedení rozhovoru, jenž by mohl připomínat spíše výslech. Pokud respondent odbíhá o tématu, je ze strany tazatele důležité „Trpělivé vyslechnutí respondenta a pak nenásilné vrácení k tématům strukturovaného rozhovoru (...)“, což je podle Pelikána „jistým uměním, které není každému dáno.“⁹⁵

Rozhovor s respondentem je třeba zaznamenat jako podklad sloužící pro další zpracování získaných dat. Podle Pelikána je samotný fakt, že rozhovor bude zaznamenáván, velkým blokem pro respondenta, protože ten může své odpovědi stylizovat např. podle převládajícího názoru svých kolegů nebo pedagogické veřejnosti. „Právě tato skutečnost, (...) je jednou z příčin, proč je technika rozhovoru považována za poměrně náročnou pro realizaci a zejména pro zpracování výsledků, jichž tímto způsobem dosáhneme.“⁹⁶ Pelikán uvádí několik možností záznamu. Záznam rozhovoru je možné provádět písemně buď přímo během rozhovoru, nebo hned po jeho skončení. Při zápisu po ukončení rozhovoru může dojít ke ztrátě, ochuzení nebo i zkreslení získané informace. Tomuto problému se lze částečně vyhnout, pokud si dotazovatel v průběhu rozhovoru dělá stručné poznámky, které zpravidla respondenta neruší a při pozdějším zápise pomáhají přesněji rekonstruovat získanou informaci.

Pokud si tazatel zapisuje podrobné poznámky, narušuje tím plynulost rozhovoru a respondent může ztrácet myšlenku. Podle Pelikána může záznam provádět třetí osoba, která však může respondenta rušit. Miovský uvádí několik typů a příkladů záznamových archů, které mají být vytvořené tak, aby „umožňovaly rychlou orientaci a zápis (...) a šetřily (...) čas a energii potřebné pro kontakt s účastníky.“⁹⁷

Další možností je pořízení zvukového nebo i obrazového záznamu. Každá z uvedených variant záznamu má dle Pelikána svá úskalí. Pelikán uvádí, že při použití technických prostředků pro zvukový nebo obrazový záznam rozhovoru se „zcela narušuje atmosféra intimity rozhovoru.“⁹⁸ Použití technických záznamových prostředků bez vědomí respondenta je neetické, proto musí být taková informace poskytnuta předem a respondent musí souhlasit. Získání tohoto souhlasu je v případě pedagogických pracovníků problematické, zvláště u osob

⁹⁴ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nez. vyd., Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3. S. 121.

⁹⁵ PELIKÁN, J., pozn. 94.

⁹⁶ PELIKÁN, J., pozn. 94, s. 122.

⁹⁷ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4. S. 199.

⁹⁸ PELIKÁN, J., pozn. 95, s. 123.

středního a vyššího věku. Pro mladou generaci, která je navyklá na trvalé používání mobilních telefonů, nahrávání videí a jejich sdílení na sociálních sítích by pořízení videa během rozhovoru nejspíše nebyl tak velký problém.

Zpracování rozhovoru přináší další problémy. Záznamy jednotlivých rozhovorů, pro které může být zvolena doslovná nebo rámcová varianta, musí být porovnány a „je potřeba přistoupit ke třídění a kategorizaci získaných výpovědí. Vytvoření obecnějších kategorií různých variant výpovědí na tutéž otázku je (...) významnou součástí vyhodnocovacího procesu.“⁹⁹ Z povahy výzkumné techniky rozhovoru vyplývá, že kategorizace se provádí až v průběhu zpracování získaných informací.

Předností techniky rozhovoru je podle Pelikána přímý kontakt dotazovatele a respondenta, což umožňuje pružné reagování na jeho odpovědi a využití zpřesňujících a doplňujících otázek, sledování reakcí respondenta a lepší pochopení nejen smyslu výpovědi, ale i osobnosti konkrétního poskytovatele informací.

Nevýhodou této techniky je provádění záznamu rozhovoru a její časová náročnost, proto nelze tuto techniku využít pro velké soubory respondentů. Komplikovaná je i forma zpracování, protože získané informace nelze statisticky nebo jen obecně využít. Miovský uvádí pět metod kvalitativní analýzy dat: deskriptivní přístup, dílčí postupy analýzy, metodu vytváření trsů, metodu zakotvené teorie a obsahovou analýzu. „Data lze zpracovávat a systematizovat různým způsobem a tento způsob je možné v průběhu studie měnit a znovu a znovu přepracovávat v závislosti na nově zjištěných poznatcích analytické fáze.“¹⁰⁰

Pro zjednodušení deskripce Miovský doporučuje metodu kódování,¹⁰¹ která spočívá v přiřazení jednoduchého výrazu k promluvám podobného významu a charakteru, např. slovem často mohou být kódována výrazy docela často, poměrně často, hodně, velmi často apod. Takto získané výrazy již mohou být přehledně uspořádané např. v tabulkách nebo diagramech.

⁹⁹ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nez. vyd., Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3. S. 123.

¹⁰⁰ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4. S. 219.

¹⁰¹ MIOVSKÝ, pozn. 100.

Pro účely rozhovoru s vyučujícími byly pro praktickou část této práce zformulovány následující otázky/okruhy otázek:

Otázka č. 1: Jak často používáte ve vaší výuce metody aktivizační (dialogická a diskuzní, heuristická a řešení problémů, inscenační a situační, didaktická hra) nebo metody komplexní (skupinová a kooperativní výuka, kritické myšlení, brainstorming – brainwriting, projektová výuka)?

O každé z výše uvedených metod se diskutuje zvlášť. Otázky č. 2 – 5 se upravují podle toho, jak konkrétní vyučující odpovídá na otázky předchozí.

Otázka č. 2: Jaké jsou důvody, proč tuto metodu používáte tak často nebo tak málo či ji nevyužíváte vůbec?

Otázka č. 3: S jakými pozitivními nebo negativními výsledky tuto metodu používáte? Naplňuje zařazení této metody do konkrétní hodiny vaše očekávání? Jaký přínos má podle vás pro žáky?

Otázka č. 4: Jaká je vámi nejčastěji používaná či oblíbená konkrétní aktivita v této/dané metodě (za předpokladu jejího častého nebo občasného využívání)?

Otázka č. 5: Kterou z uvedených aktivizačních nebo komplexních metod používáte během distanční výuky? S jakými výsledky?

V průběhu rozhovoru je možné, vhodné či nezbytné ještě doplnit dílčí otázky k jednotlivým otázkám o zvolených výukových metodách, podle toho, jak o jejich používání daný/daná vyučující vypráví a podpořit tak jeho/její detailnější popis.

Např.: Jak v této situaci reagují žáci? Jak ověřujete zapojení všech žáků? V čem vidíte přínos této metody/aktivity v rámci této metody?

5.2 Způsob záznamu rozhovorů

Pro poznámky z jednotlivých rozhovorů byl vytvořen záznamový arch v podobě přehledné tabulky, která slouží jako podklad k vypracování rámcového zápisu z každého rozhovoru. Tato tabulka obsahuje v prvním sloupci názvy všech osmi vyučovacích metod zvolených pro tuto práci a popsáných v její teoretické části. Ve druhém sloupci se zaznamená četnost jejího využití, ve třetím sloupci je prostor pro důvody pedagoga, proč danou metodu využívá nebo

nevyužívá. Čtvrtý sloupec tabulky je určený pro pedagogovo zhodnocení úspěšnosti metody ve výuce, jejího přínosu k efektivitě výuky a očekávaného výsledku. Pátý sloupec slouží k záznamu příkladu aktivity, kterou daný vyučující s oblibou využívá a šestý sloupec je určený pro vyjádření, jak často a s jakým výsledkem byla konkrétní metoda využívána v době distanční výuky. Tabulka musí být vytištěna pro každý rozhovor v dostatečné velikosti, aby do ní bylo možné poznamenat i případné detaily a popisy konkrétních aktivit, pokud se je vyučující rozhodnou poskytnout. Pro záznamy během rozhovorů s vyučujícími se osvědčil formát na šířku strany A3, na jedné straně tabulka pro metody aktivizační, na druhé pro metody komplexní. Je vhodné, aby dotazovatel měl k ruce další volné listy papíru, které poslouží pro rozsáhlejší poznámky v případě delšího nebo hodně podrobného popisu některé komplikovanější aktivity poskytnuté vyučujícími.

6 Rozhovory s vyučujícími

Rozhovory s vyučujícími v předmětech Výchova k občanství a Základy společenských věd na víceletých gymnáziích se uskutečnily v době od 29. srpna do 30. září 2022. Jednotlivé rozhovory trvaly od 20 do 40 minut a probíhaly osobně v kabinetě konkrétního vyučujícího nebo v online prostředí po předem domluveném termínu schůzky. Vzhledem k rozsahu této práce byl zvolen rámcový záznam rozhovorů z poznámek v záznamových arších.

Otázky 1 – 5 byly vyučujícím položeny ke každé z těchto metod (dialogická a diskuzní, heuristická a řešení problémů, inscenační a situační, didaktická hra, skupinová a kooperativní výuka, kritické myšlení, brainstorming – brainwriting, projektová výuka) postupně.

Otázka č. 1: Jak často používáte ve vaší výuce dialogickou a diskuzní metodu?

Otázka č. 2: Jaké jsou důvody, proč tuto metodu používáte tak často nebo tak málo či ji nevyužíváte vůbec?

Otázka 3: S jakými pozitivními nebo negativními výsledky tuto metodu používáte? Naplňuje zařazení této metody do konkrétní hodiny vaše očekávání? Jaký přínos má podle vás pro žáky?

Otázka č. 4: Jaká je vámi nejčastěji používaná či oblíbená konkrétní aktivita v této/dané metodě (za předpokladu jejího častého nebo občasného využívání)?

Otázka č. 5: Kterou z uvedených aktivizačních nebo komplexních metod používáte během distanční výuky? S jakými výsledky?

6.1 Rámcové záznamy rozhovorů s pěti vyučujícími

Vyučující č. 1

Praxe na víceletém gymnáziu 5 let, převládá výuka na nižším stupni.

Dialogickou a diskuzní metodu používám velmi často ve všech třídách, kde Základy společenských věd vyučuji. Považuji ji za velmi efektivní ve výuce obecně, a ve společenských vědách obzvlášť. Pokaždé, když žáci diskutují nebo s nimi vedou dialog, je výsledek pozitivní a vidím velký přínos na straně žáků. S oblibou používám diskuzi o dědických právech, je to pro žáky zajímavé a baví je řešit, proč a kdo má právo na dědění nebo vydědění podle zákona, se kterým se postupně během diskuze seznamujeme. V online výuce to používám méně, není tam tolik času a komunikace je v meetu pomalejší.

Heuristickou metodu a metodu řešení problémů používám méně často, i když je zajímavým oživením vyučovací hodiny. Je však časově náročnější a někdy se žáci v určeném čase nedostanou k uspokojivému řešení a jsou zklamaní nebo to vyzní do neurčita. Ale když se žákům daří zadaný problém řešit, výsledný efekt je hodně pozitivní. Moje oblíbené zadání je řešení interpersonálních konfliktů, žáci pracují ve skupinách a každá řeší jiný konflikt. V online vyučování to zase používám méně a zadávám celé třídě jen jeden konflikt k řešení, je to časově hodně náročné a i na organizaci.

Inscenační a situační metodu používám poměrně často, hlavně ve třídách na nižším gymnáziu, protože je to vytržení ze stereotypu hodiny a vždy s pozitivním výsledkem na straně žáků. V prezenční výuce žáci přehrávají scénky, ráda používám například téma šikany. V online výuce používám jednoduché situace a postupně žádám vybrané dvojice žáků o improvizaci přehrávání, jak by se taková situace mohla odehrát. Žáci se potom k tomu vyjadřují, pokud chtějí.

Didaktické hry používám méně často, jsou ale přínosem pro žákovskou kooperaci a vždy jsou zpestřením dané látky a hodiny. Moje oblíbená didaktická hra je počítání ekostopy. V online výuce to skoro nepoužívám, chybí tam ten přímý kontakt mezi žáky.

Skupinovou a kooperativní výuku používám hodně často, pro žáky je velkým přínosem, když se učí navzájem od sebe. Výsledky vnímám jako pozitivní, i když žáci většinou získají méně informací během své samostatné práce a někdy se odkloní od tématu nebo zadaného úkolu. Hodně oblíbenou aktivitou je odhalování dezinformací. V online prostředí tuto metodu nevyužívám, protože se těžko organizuje.

Metodu kritického myšlení používám vlastně stále, žáci se potřebují naučit vyhodnotit informace. V letošním roce máme na to i projekt. Je to hodně přínosné pro žáky hlavně z dlouhodobého hlediska. Využívám práci s texty a se zdroji na internetu, videa a zprávy v médiích. Zase, v online výuce je toho méně, méně často.

Brainstorming využívám hlavně na začátku hodiny jako evokaci a myšlenkové uvedení do tématu. Za přínos považuji žáky vytvořenou kostru tématu, hodiny. Úspěšně používám například téma stresu a stresorů. V online hodinách byla tahle metoda použita méně často, je to zase náročnější, žáci se víc opakují a je třeba je vyzývat, aby se nekřížili a bylo všem rozumět.

Projektovou výuku používám hlavně na konci školního roku, když tam máme víc času. Letos mám ale i projekt na kritické myšlení, na celý školní rok. Je to účinné pro kooperaci a zaměření na zpracování tématu. Výsledkem je většinou nějaká prezentace nebo plakát, žáci se i pokusili natočit video se zábavně sdělenými výsledky jejich práce. V online výuce jsme to nepoužili, nemá to moc smysl.

Vyučující č. 2

Praxe na víceletém gymnáziu 25 let, převládá výuka na vyšším stupni.

Dialogickou a diskuzní metodu používám každou vyučovací hodinu. Pro studenty je to atraktivní, rádi se vyjadřují k probíraným tématům. Z mého pohledu jsem jim během diskuze blíže a mám pocit, že se více otevírají, když mohou říci, co si myslí. Pobízím je, aby si kladli otázky navzájem a diskutovali nad problémy současného světa. Moje oblíbená diskuze je politický boj a předvolební kampaň. Diskutujeme v lavicích. Protože je máme na trvalo uspořádané do podkovy. Během distanční výuky byla tato metoda často použita s podobným efektem jako při výuce ve škole.

Metodu heuristickou a metodu řešení problémů využívám také často, ale nepravidelně, podle toho, zda se mi hodí k probírané látce. Tady je problém, že ne všichni žáci se chtějí namáhat s hledáním řešení, raději si počkají, až to za ně udělá někdo jiný a řekne jim, jak to je nebo má být. Jenom někteří žáci jsou úspěšní. Hodně zadávám řešení ekonomických problémů, např. jak by se měl ve státě rozdělit konkrétní finanční obnos. Mám také pár oblíbených filozofických problémů, které nabízím studentům k vyřešení. A v online výuce to používám také, ale zadávám to předem, aby si to mohli promyslet, a pak při setkání probíráme ta jejich řešení.

Inscenační a situační metodu moc nepoužívám, ale někdy se mi hodí ke zpevnění látky. Studenti si lépe pamatují, když si něco přehrají nebo si vyzkoušejí konkrétní jednání v určité situaci. V online výuce to nepoužívám, je to časově náročné a chybí ta přímá vazba a prožitek ze situace na místě.

Didaktické hry nepoužívám, nepřipadají mi vhodné pro studenty vyššího gymnázia.

Skupinovou a kooperativní výuku používám občas jako zpestření hodiny. Je hodně přínosná pokud studenti řeší např. logické problémy, to se do toho hodně zaberou. Je však časově náročnější. V distanční výuce to nepoužívám.

Metodu kritického myšlení využívám nepravidelně, hlavně při probírání látky, které se vztahuje k orientaci ve společnosti a globálním světě. V seminářích ji používám více, je tam na to větší prostor. Z mého pohledu není vždy úspěšná nebo mám příliš vysoká očekávání. Používám ji hlavně při probírání politických situací a ekonomických problémů. Občas byla použita i v distanční výuce.

Brainstorming používám občas, pokud se věnujeme látce, ke které se studenti rádi vyjadřují, např. psychologické a sociologické problémy nebo vliv médií, to je pro ně atraktivní. Efekt v hodině je vždy pozitivní, studenti jsou více zataženi do tématu. Vždy mám dva studenty u tabule, kteří myšlenky spolužáků na střídačku zapisují, líp se to stíhá. V online výuce se to také občas použilo, ale bylo těžší zachytit všechny nápady.

Projektovou výuku používám pravidelně, hlavně v seminářích, tam si studenti povinně vybírají projekt, na kterém pracují alespoň měsíc, ale většina déle. V běžných hodinách ZSV jsou projekty dobrovolné a výsledky trochu slabší, ale jak u koho. Měli jsme tu výborné výstupy z projektů, studentská vystoupení, filmy i motivační akci pro spolužáky. Projekty jsou skvělé, protože studenti jsou opravdu aktivní a vzdělávací efektivita je vysoká. Je tam i

důležitý prvek vrstevnického učení a hodnocení. Hodně nám jely projekty i v distanční výuce, kdy jsme pravidelně konzultovali jejich průběh při online setkáních.

Vyučující č. 3

Praxe na víceletém gymnáziu 7 let, převládá výuka na nižším stupni.

S dialogickou a diskuzní metodou mám dobré zkušenosti, používám ji poměrně často. Žáci rádi diskutují a vyjadřují své názory k různým tématům, klást si navzájem otázky k věci a rozvíjet téma je pro ně už náročnější, to začínají zvládat tak od kvarty. Diskuze je pro žáky přínosná, učí se reagovat na odlišné názory a přijímat je nebo s nimi polemizovat. S oblibou diskutují o environmentálních problémech a ve vyšších ročnících vedeme diskuze o filosofických problémech. V online výuce byla tato metoda také využívána, ale trochu omezeně, hlavně z časových důvodů.

Heuristickou metodu a řešení problémů používám jen někdy. Žáci potřebují hodně času, aby se soustředili a opravdu zabrali a zamysleli se nad řešením. Někdy se jim ani nechce moc přemýšlet a čekají, co bude dál, že jim to správné řešení prostě řeknu. Ale když se to povede, zaberou se do toho a najdou třeba i různá řešení, je to zajímavé a přínosné. Mají velký užitek z porovnávání různých řešení a diskuze o nich. Problémy k řešení volím různé, podle třídy a látky. V online výuce se to moc nepoužívalo, spíš jen nějaké lehčí problémy k diskuzi, na delší řešení třeba ve skupinách nebyl čas.

Inscenační a situační metodu docela často používám pro zpestření hodiny. Vždy to mám dobře připravené a pro žáky je to přínosná zkušenost, když si mohou prožít různě zinscenované situace a sledovat své pocity a reakce spolužáků. S úspěchem využívám inscenování typů charakteru ve výuce psychologie, to je baví, když předvádějí různé charaktery a ostatní hádají, o jaký typ jde. Nebo inscenují předvolební kampaň fiktivní strany a snaží se získat podporovatele. V online výuce se to nepoužívalo, chyběl by tam osobní kontakt a prožitek.

Didaktickou hru také někdy použiju, ale většina je náročná na organizaci a žáci si musí pamatovat pravidla. Někdy je potřeba tu hru zkusit i nanečisto, aby to všem bylo jasné, a pak to trvá dlouho. Je to ale vždy vítané zpestření hodiny. Když se hra povede, žáci si hodně pamatují a taky to spojuje třídu. V online výuce jsme to nepoužili, protože je to komplikované a chybí přímá interakce, už to prostě není ta prožitková hra.

Skupinovou práci a kooperativní výuku také používám docela často, mám s tím dobré zkušenosti, hlavně ve třídách, kde jsou žáci už trochu zvyklí takto pracovat. V některých třídách je to trochu těžší, protože část žáků má tendenci nechat vše na jednom nebo dvou tahounech ve skupině a jen čekají, co ti aktivnější vyprodukují. Musím hodně chodit mezi skupinami a pobízet líné žáky k aktivitě. Pokud je ale práce zaujme, je to hodně přínosné po celou třídu, učí se navzájem ve skupině, učí se organizaci práce, spolupracují a nejlepší je, když se i ve skupině domluví na společné prezentaci svých výsledků a připraví si každý z nich nějakou část. Osvědčila se mi skupinová práce např. při výuce domácí ekonomiky, kdy jednotlivé skupiny představují různé rodiny a plánují, jak naloží se svými příjmy. V distanční výuce se to nepoužilo, protože nato prostě nebyl čas, měli jsme redukované hodiny a sotva jsme stíhali látku.

Metodu kritického myšlení se snažím používat tak jednou měsíčně. Pro žáka je důležité naučit se kriticky myslet, ale většině mých žáků to moc nejde. Jsou zvyklí, že se jim ve většině předmětů podávají hotové poznatky a fakta, takže je pro ně často hodně obtížné hledat pravdu v nejednoznačných textech nebo odhalovat skryté lži. Často mi říkají, že nevědí a chtějí slyšet ode mě, jak to tedy je. Zabere to hodně času, ale musí se to s nimi dělat. S oblibou jim předkládám novinové články ke stejnému tématu z různých deníků nebo periodik. Při online výuce jsme to také používali, vlastně docela často, kolem toho covidu byla spousta různých textů a dezinformací, tak se to hodilo.

Brainstorming a brainwriting používám skoro každou hodinu. Když probíráme nějaké téma, které je žákům blízké a rádi o něm mluví, tak je to většinou ústní formou a hodně rychlé, zaznamenávám si jen co stihnu. Pokud máme nějaké náročnější téma, o kterém se žákům moc nechce mluvit, používám ten brainwriting. Žáci píší na lístečky, pak to všichni dají do krabice a taháme si myšlenky, ke kterým se vyjadřujeme. V některých třídách to vybírání lístečků musím nechat na sobě, protože vím, že někteří žáci tam píší hrozné hlouposti, a kdyby to někdo přečetl, úplně by to zbořilo hodinu. V některých třídách je kázeň docela problém. V distanční výuce se občas využil ten brainstorming, hlavně na začátku nějakého nového úkolu nebo látky.

Projektovou výuku používám málo, spíš když zbyde čas na konci pololetí nebo na konci školního roku. Je to většinou vlastně takové shrnutí, co si odnesli z nějaké důležité látky nebo zajímavého tématu, kterým jsme se věnovali. Žáci si většinou volí sami, co k danému tématu zpracují, ale někomu s tím musím i pomoci. Projekty žáci nejčastěji zpracovávají ve dvojicích

nebo trojicích. Výsledky máme dobré, v naprosté většině žáci své projekty zpracují pečlivě a zajímavě, pokud vytvoří např. plakáty, vystavujeme je na chodbě před třídou. Před pár lety se nám hodně povedl projekt k tématu občanská společnost: Jak pomohu svému městu/sídlišti. V distanční výuce se to nezdávalo, pro žáky bylo nemožné se scházet a spolupracovat na tvorbě a taky měli dost jiných starostí s tím vším okolo.

Vyučující č. 4

Praxe na víceletém gymnáziu 12 let, převládá výuka na vyšším stupni.

Diskuzní metodu používám často, aby žáci mohli vyjádřit své názory k tématu. Dialogy vedu já s jednotlivci, často v rámci zkoušení, ale mezi sebou žáci moc ne, je to vždycky spíš ta diskuze v rámci třídy. Diskuze je pro ně atraktivní, rádi porovnávají své názory, jsou spolu v bližším kontaktu, učí se obhajovat své názory a argumentovat v jejich prospěch nebo hledat argumenty k vyvrácení názorů, se kterými nesouhlasí. Důležité je, aby se chovali společensky vhodně, neskouzávali k vulgaritám nebo osobním slovním útokům, to se je snažím naučit. Nejraději diskutujeme o aktuálních problémech hned na začátku hodiny, když jeden ze žáků prezentuje svoji připravenou aktualitu. Většinou to probíhá dobře, jen občas to někdo odflákne, ale i tak ta diskuze bývá zajímavá. A v online výuce se to používalo vlastně úplně stejně, aktualita a diskuze na začátku každé hodiny, jen to bylo trochu kratší, z časových důvodů.

Metodu heuristickou a řešení problémů používám zřídka, protože je časově hodně náročná. Žákům dost dlouho trvá, než se doberou k nějakému řešení a třeba jen částečnému. Když jim na to nedám hodně času, většinou nic nevymyslí a je to vlastně ztráta času. Je to náročné, vybrat takový problém, aby ho vyřešili všichni a v rozumné době. Moc jim to nedávám, V online výuce se to vůbec nepoužívalo, na to prostě nebyl čas.

Inscenační metodu nepoužívám, ale občas využiju metodu situační, když se to hodí do probírané látky, např. řešení konfliktů nebo uplatnění práv zákazníka. Je to určitě přínos pro žáky, když si vyzkouší, jak by se mohli zachovat v určité životní situaci a taky mohou vidět, že někteří jejich spolužáci by to třeba udělali jinak a může je to inspirovat. Online jsme to nevyužívali.

Didaktické hry používám zřídka, buď pro zpestření hodiny, nebo když se nám podaří rychle probírat látku, tak pro zpevnění, ale to se opravdu stane málokdy. Mám pár oblíbených her

takříkajíc v rukávu, které se dají aplikovat na procvičení různé látky, např. hru na asociace nebo na uhádnutí myšleného výrazu. Také slovní bingo je dobré, jeden žák čte definice a ostatní vyškrtávají daný termín. Online jsme žádnou takovou hru nehráli, nebyl čas.

Skupinovou výuku používám častěji jen v některých třídách, jinde jen občas. Mám třídy, kde se skupinová práce daří, jak mezi nimi chodím, vidím, že žáci spolupracují, baví se o zadané úkolu a snaží se ho společně splnit. Ale v některých třídách to moc nejde, pracuje jen ta skupinka, u které zrovna jsem a třeba se je snažím trochu navést, ale ostatní jen sedí nebo se věnují něčemu jinému. Když k nim přijdu, říkají, že nevědí, co s tím mají dělat a čekají, až někdo předloží řešení nebo výsledek. Skupinové práce zadávám podle látky a třídy, když mám pocit, že by se to mohlo podařit, žádnou oblíbenou aktivitu v tomto směru nemám. Je to hodně o konkrétní třídě. Práce ve skupině je pro žáky přínosná, když skutečně všichni pracují a podílejí se na splnění úkolu. Ale když jsou ve skupině nějací žáci, kteří vůbec nepřispívají, ostatní jsou jen naštvaní, že to musejí všechno udělat sami. Proto skupinovou práci vůbec neznámkuju. Online jsme ve skupinách nepracovali.

Metodu kritického myšlení se snažím používat každou hodinu, protože je pro žáky důležité naučit se správně porozumět světu, společnosti a umět si vybrat, co je důležité, co má smysl a co ne. Ze začátku mají žáci trochu problémy se orientovat, ale protože to děláme opravdu často, postupně jsou v kritickém myšlení lepší a u maturantů už to vypadá dobře. S oblibou se zamýšlíme nad politickými, ekonomickými a společenskými situacemi, jevy a problémy. I v online výuce byla tato metoda poměrně často využita, žáci si doma pročetli různé texty a pak jsme je při online hodině společně probírali a hodnotili.

Brainstorming používám občas, brainwriting zřídka, spíš jen když chci od žáků podněty a názory k výuce nebo něčemu, co se týká života školy. Brainstorming je pro žáky atraktivní, hlavně pokud se vyjadřují k něčemu, co je zajímavé, to pak rozvíjejí nápady svoje i druhých a někdy je to i legrace. Jen musím hlídat čas, v některých třídách bychom brainstormingem mohli strávit celou vyučovací hodinu. Žádné oblíbené téma nemám, používám to skoro ke všemu, ale vždy jen na 5 – 6 minut, aby se neztrácel čas, látka je opravdu hodně. A v online výuce to používám skoro stejně, řeknu téma a žáci už se pacičkou hlásí se svými nápady.

Projektovou výuku použiji občas třeba na konci nějakého tématu, které žáky opravdu zaujalo. Je to časově náročné a vyžaduje to skutečné zaujetí žáků, protože musejí udělat spoustu práce sami. V době online výuky to vůbec nebylo možné, protože žáci nemohli aktivně spolupracovat. Projekt vyžaduje zapojení žáků nad rámec učiva a někdy i spoustu času navíc,

ale když se sejde parta žáků pro něco zapálená, udělají si projekt v rámci školy. Vzpomínám si na jedny třetíáky, ti natočili krátký humorný film o problémech Evropské unie, ale to bylo ještě před covidem.

Vyučující č. 5

Praxe na víceletém gymnáziu více než 10 let, převládá výuka na vyšším stupni.

Dialogickou a diskuzní metodu cíleně nebo plánovaně využívám zřídka, tak třikrát za pololetí, pokud je k tomu vhodná látka. Spíše to vždy vyplyne z tématu a zájmu žáků v konkrétní třídě, že se buď vpytávají, nebo se rozproudí diskuze. Často se to stává, když probíráme sociologické otázky a diskutujeme o významu různých institucí, např. o manželství. V online výuce se to použilo jen v ročnících vyššího gymnázia.

Heuristickou metodu a metodu řešení problémů používám většinou právě v kombinaci s diskuzní metodou a metodou projektové výuky, vhodně se to doplňuje. V některých třídách je to těžší, žáci se prostě nechtějí namáhat a dávají přednost výkladu, kde se jim řekne, co se mají naučit a z čeho budou zkoušení. V online výuce se tato metoda používala, žáci vyli instruování mnou nahraným podcastem a k tomu měli zadané úkoly, které měli v určeném čase vyřešit.

Metodu inscenační a situační používám s úspěchem v ročnících nižšího gymnázia, ale jen občas, protože je to velice časově náročné. Vyžaduje to delší a důkladnou přípravu, ale je to pro žáky zajímavé a přínosné, když si mohou zahrát, jak by se chovali v konkrétních situacích. Používám to např. při výuce o etiketě, v jedné třídě si dokonce žáci natáčeli videa chování v různých společenských situacích. Mám také oblíbenou aktivitu „Cesta závisláka“. Využívám spojovací chodbu mezi pavilony a žáci si v ní přehrávají svoje zkušenosti s alkoholem nebo kouřením, je to pro ně – a i pro mě – docela zajímavé. V online výuce jsme tuto metodu nepoužívali právě kvůli její náročnosti.

Didaktické hry používám občas pro odlehčení výuky, žáky to baví a rádi se zapojují. S oblibou používám internetovou aplikaci kahoot!, to by hráli pořád. Používám také některé aktivity z publikace Eduarda Bakaláře *I dospělí si mohou hrát*. Online se didaktické hry nepoužily.

Skupinovou a kooperativní výuku používám hlavně ve spojení s projektovou výukou. Pro žáky je důležité, aby se naučili spolupracovat a samostatně řešit problémy, myslím tím bez přímé pomoci vyučujícího. Výsledky jsou pozitivní tak napůl. Stane se, že některá skupina si ze zadané práce udělá legraci nebo téma zpracuje jen narychlo a povrchně, aby nějak splnili zadání. Ale jindy se to toho opravdu ponoří a pak je to opravdu přínos. S úspěchem se skupinová práce setkává ve výuce ekonomie, kdy se žáci rozdělí do pětičlenných skupin a celé pololetí pracují na vytvoření a prezentaci fiktivní firmy. V hodinách se této práci vždy chvíli věnujeme a řešíme aktuální problémy a nápady a také mohou žáci za mnou chodit na konzultace. V online výuce to nebylo použito, žáci měli v té obtížné době dost jiných starostí.

Metodu kritického myšlení používám vždy při práci s jakýmkoli textem. Nedělám ale se žáky aktuality, protože to podle mě neplní svůj účel a žáky to k pravidelnému sledování zpráv nepřivede. Když je ale nějaká velká událost, tak se jí v hodině věnujeme, např. únorová invaze na Ukrajinu. Moje oblíbená aktivita je definování pravidla pro určitou číselnou řadu, kdy žáci musí přijít na to, že nestačí se ptát na to, co je pravda, ale i na to, co je nepravda a jediné tak mohou odhalit, co je skryto. V online výuce byla tato metoda využívána na vyšším gymnáziu, když jsme probírali filosofické otázky. Žáci dostali zadání předem, aby se mohli připravit, a při online hodině jsme vedli řízenou diskusi k zadanému materiálu.

Metodu brainstorming nepoužívám, nevidím k jejímu využití důvod, není mi blízká. Mluvím o ní jen v psychologii, když se bavíme o kreativě.

Projektová výuka se mi často kryje se skupinovou, žáci pracují na jednom projektu za pololetí společně. Je to tak z časových důvodů a náročnosti této metody. Důležité je, aby projekt měl nějaký smysl, ne jen vytvoření plakátu, který se potom někde vyvěsí. Jenom jeden projekt zadávám jednotlivcům, je to v sociologii, kdy žáci pracují na vytvoření ankety nebo dotazníku. Téma si žáci volí sami a cílem je, aby se naučili vstupovat do výzkumu, připravit otázky na které mohou získat odpovědi vhodné ke zpracování. V online výuce projekty ve skupinách neděláme, pouze se zadávaly individuální projekty v ročníku, který probíral tu sociologii.

6.2 Detailní popis aktivit oblíbených vyučujícími v předmětech Vko a ZSV

Následující text obsahuje podrobné popisy aktivit, které vyučující v rozhovorech vyzvedli jako svoje oblíbené a často používané v rámci některé z metod, kterých se týkalo dotazování. Velmi často se jednalo o kombinaci aktivizačních a komplexních metod. Vzhledem k rozsahu této práce bylo vybráno pět konkrétních činností zaměřených na využití práce ve skupině, využití inscenační a situační metody, využití didaktické hry a metoda kritického myšlení.

Vybrané aktivity jsou popsány jako stručné plány na vyučovací hodinu či část vyučovací hodiny základů společenských věd. Mohou tudíž posloužit jako inspirace pro vlastní přípravu studenta/studentky učitelství nebo začínajícího pedagoga.

Aktivita č. 1: Předvolební kampaň

Třída: 3. roč. víceletého gymnázia

Metoda: brainstorming, skupinová výuka

Organizace: úvodní brainstorming, poté žáci pracují ve skupinách po 4 – 5 samostatně, v závěru aktivity prezentují své výsledky.

Pomůcky: PC, krátké video, papír, psací pomůcky, lístečky s barevnými tečkami podle počtu žáků, lístečky s čísly 1 - ? podle počtu skupin.

Zahájení hodiny: Brainstorming: Co víte o volbách do parlamentu ČR (připomenutí a opakování látky z předchozích v. hodin) 4 – 5 minut.

Motivační video: Žáci společně sledují ukázkou z předvolebního mítinku libovolné politické strany nebo hnutí v ČR (výběr vyučující) Vyučující navrhuje zkusit si předvolební mítink. max 3 minuty

Rozdělení do skupin: Žáci si z krabice nebo kšiltovky vybírají papírovou kuličku, kterou rozbalí a uvnitř najdou barevnou tečku. Vytvoří skupiny podle barev. 1 – 2 minuty

Zahájení aktivity: Vyučující vyzve žáky k ustavení fiktivní politické strany a vytvoření programu pro volby do parlamentu. Mělo by jít o přínos pro celou společnost a jejich budoucnost. Žáci pokládají upřesňující dotazy. 3 – 4 minuty

Skupinová práce: Žáci vytvářejí program strany, její název a domlouvají se na způsobu prezentace své strany a jejího programu. 15 - 20 min

Prezentace: Vyučující obejde skupiny se složenými lístečky s pořadovým číslem 1 – (podle počtu skupin) a žáci si vytáhnou pořadí své prezentace. Podle počtu skupin má každá 2 – 3 min na svůj mítink.

Závěr a zhodnocení: V závěru hodiny žáci zhodnotí navzájem jednotlivé prezentace a vyjádří, která fiktivní strana a její program by je oslovil.

Aktivita č. 2 Cesta závisláka

Třída: 4. ročník víceletého gymnázia

Metoda: inscenační a situační, řízená diskuze

Organizace: krátký výklad vyučujícího o návykových látkách a vzniku závislosti (lze nahradit videem) pak společná práce třídy při inscenování stupňů závislosti, následuje řízená diskuze o pocitech a problémech jedince závislého na návykových látkách.

Pomůcky: velké archy papíru, psací pomůcky, lepidlo/lepicí páska, 2 výstřižky z tisku, prázdná láhev od alkoholu, prázdná krabička cigaret, (PC, krátké video – není podmínkou).

Příprava: vyučující před hodinou zavěsí nebo přilepí 4 velké archy papíru s nápisy: seznámení s návykovou látkou/ občasná konzumace/ pravidelná konzumace/ nutková konzumace ve zvoleném prostoru (třída nebo dlouhá chodba v klidné části školní budovy) Pod posledním archem jsou umístěné rekvizity – láhev a krabička od cigaret.

Zahájení hodiny: Vyučující se zeptá žáků, co jsou návykové látky. Žáci pravděpodobně odpoví: Drogy. Vyučující je vyzve ke specifikaci – Cigarety, alkohol, pervitin... Vyučující: Proč jsou tyto látky návykové? – Vzniká závislost. Vyučující krátce vyloží problematiku závislosti nebo použije krátké video. **5 – 6 min**

Hlavní aktivita: Žáci s vyučujícím vyrazí k prvnímu archu papíru – Seznámení s návykovou látkou. Žáci si představují, že ochutnali alkohol nebo že zkusí kouřit (někteří již pravděpodobně čerpají ze svých zkušeností) popřípadě jiné návykové látky, vyučující může jít

příkladem a přehrát např. výrazy tváře po prvním požití vodky. Na arch papíru zapisují, co zkusili a jak se cítili. Totéž se opakuje u stanoviště 2 – 4. **20 – 25 min**

Diskuze: Žáci s vyučujícím se vrátí na začátek Cesty závisláka. Žáci se vracejí k pocitům závisláka začátečníka a diskutují – predikují jeho budoucí cestu k závislosti/ze závislosti vzhledem ke získaným poznatkům v předchozí fázi aktivity. Stejně postupují u stanoviště 2 – 4. **8 – 10 min**

Závěr a zhodnocení: Vyučující nabídne žákům 2 krátké výstřižky/příběhy z tisku o léčbě závislosti. Žáci porovnejí svoje inscenace se skutečnými příběhy. Měli by dojít k závěru, že realita je mnohem horší, než jakou si dokázali představit. **5 min**

Aktivita č. 3 Určování cílů a jejich dosahování. Psychologie osobnosti.

Třída: 6. ročník víceletého gymnázia/2. ročník čtyřletého gymnázia

Metoda: brainstorming, didaktická hra, diskuze

Organizace: úvodní brainstorming o cílech, které by si žáci mohli dát v daném šk.r. a jak snadné nebo obtížné by bylo jich dosáhnout. Pro vlastní didaktickou hru se žáci rozdělí do skupin, následuje společná diskuze.

Pomůcky: podle velikosti třídy 3/4 vytištěné tabulky pro zápis bodů, 3/4 odpadkové koše, 9/12 měkkých míčků, barevná lepicí páska, měřicí pásmo 3m.

Příprava: vyučující před hodinou na volném prostoru ve třídě nebo na chodbě odměří vzdálenosti 1, 2 a 3 metry od jím určeného bodu.

Zahájení hodiny: Vyučující položí otázku: Jaké cíle byste si v letošním školním roce mohli dát? Brainstorming 1 – 2 min, 1 určený žák zapisuje na tabuli nebo list papíru. Vyučující vyzve zapisovatele, aby přečetl první cíl, a položí otázku: Jak těžké by bylo tohoto cíle dosáhnout? 2 – 3 žáci vyjádří názor, opakuje se s dalšími cíli. 2 – 3 min. Celkem **5 – 6 min**

Didaktická hra: Žáci se rozdělí do $\frac{3}{4}$ stejně velkých skupin o minimálně 6 členech. Každá skup. si nejprve zvolí svého kapitána, trenéra a zapisovatele – ostatní jsou hráči, obdrží koš, 3 míčky a tabulku pro zápis cílů a bodů.

V prvním kole žáci zkoušejí házet míčky do koše umístěného na učitelem vyznačeném bodě nanečisto. Mohou házet z libovolné vzdálenosti, aby si otestovali svoje dovednosti a možnosti, trenér jim radí a kapitán je povzbuzuje k větší odvaze, tj. k hodům z větší vzdálenosti. **6 – 8 min**

Na začátku druhého kola vyučující žákům sdělí, že za trefu do koše z 1 m získají 5 bodů, ze 2 m 10 bodů a ze 3 m 15 bodů. Vyzve je, aby si určili svůj cíl, kolika bodů mohou dosáhnout v rozmezí 5 – 45 bodů (Vždy se najdou vtipálci, kteří si plánují 0 bodů – pozn. vyuč.). Kapitán se snaží hráče povzbudit k risku a vyšším plánům, trenér radí opatrnost. Zapisovatel zapisuje do tabulky v kolonce cíle počet bodů. Pak hráči házejí vždy jeden hod, celkem 3 kola, body se zapisují. **10 – 15 min**

Pokud je v hodině dost času a hra žáky zaujala, mohou si vyměnit role hráčů a trenéra, kapitána, zapisovatele.

Diskuze: Následuje diskuze, zda se jednotlivcům podařilo splnit svůj cíl, proč ano a proč ne. Žáci mají pochopit, že tato hra je simulací toho, jak přistupují ke svým cílům v životě. **8 – 10 min**

Závěr: žáci se zamyslí, zda jim tato hra pomohla realističtěji plánovat své cíle, pokud chtějí, mohou vyslovit své závěry. **5 – 6 min**

Aktivita č. 4 Hledání práce na základě inzerce v médiích

Třída: 4. ročník víceletého gymnázia

Metoda: Inscenační

Pomůcky: nabídky práce z tisku, internetu, Úřadu práce podle počtu žáků pro polovinu z nich, kartičky uchazeče s fiktivním vzděláním (osobním profilem) a prací, kterou hledá.

Organizace: aktivita vhodná pro prostornou třídu, kde se žáci mohou pohybovat a secvičit svoji inscenaci ve skupinkách

Zahájení hodiny: Žáci opakují, co je pracovní poměr, jak vzniká a končí, co je kvalifikace apod. Vyučující řekne žákům, že si zahrají, jak se hledá zaměstnání a vstupuje do pracovního poměru. Vysvětlí žákům, že na své kartičce budou jedni mít, jakého zaměstnance hledají

(inzeráty), a druzí, jakou práci chtějí získat a své vzdělání. Cílem je najít co nejlepšího zaměstnance na straně jedné a co nejlepší práci na straně druhé. Potom budou inscenovat rozhovor uchazeče a zaměstnavatele. **6 – 8 min**

Hledání dvojic, nácvik inscenace: Žáci se pohybují po třídě, jedni nabízejí určitou práci, druzí se po určité práci ptají. Pokud usoudí, že našli toho nejlepšího zaměstnance/tu nejlepší práci, vytvoří dvojici a jdou do určeného prostoru domluvit se na své inscenaci. **15 - 20 min**

Předvedení inscenací: Dvojice žáků utvoří kroužek a postupně každá předvede svůj rozhovor. **10 – 15 min**

Závěr: žáci hodnotí, jak obtížné pro ně bylo se o práci ucházet nebo ji nabízet a jak se cítili ve své roli během rozhovoru. **5 – 6 min**

Aktivita č. 5 Číselná řada

Třída: 5. ročník víceletého gymnázia/ 1. ročník čtyřletého gymnázia

Metoda: kritické myšlení

Pomůcky: tabule, křída/marker

Zadání: Vyučující napíše na tabuli čísllice 2, 4, 8 a vyzve žáky k odhalení pravidla pro tuto číselnou řadu. Žáci mají vyslovovat různá čísla a ptát se, zda do té řady patří, a když si budou myslet, že pravidlo pro její tvorbu odhalili, přihlásí se. Žáci většinou vyslovují čísla 16, 32, 64 a vyučující odpovídá kladně: Ano, patří do této řady. Některý z žáků se již hlásí, že jde o geometrickou řadu, kde každé další číslo je dvojnásobkem předchozího. Vyučující odpoví záporně. Žáci mají hledat další čísla, která do řady patří, popřípadě nepatří, mohou říkat i zlomky, desetinná čísla atd. Žáci zjistí, že např. čísla 0, 1, 1,5 nebo 7, 89 do řady nepatří, ale číslo 8, 001 už ano. **10 – 15 min** (podle aktivity žáků)

Cíl: Žáci si mají uvědomit, že k potvrzení něčeho, co se nám jeví jako jasné na první pohled je potřeba nejen potvrzení našich předpokladů, ale i jejich vyvrácení.

Řešení: Pravidlo pro tuto číselnou řadu je, že každé další číslo musí být libovolně větší než číslo předchozí.

7 Shrnutí rozhovorů s vyučujícími o využívání aktivizačních a komplexních metod ve výuce Vko a ZSV

Pro účely rychlého přehlednutí, jak vyučující, se kterými byly vedeny rozhovory, používají aktivizační a kooperativní metody ve své výuce, byly vytvořeny stručné tabulky s několikáslovnými shrnutími získaných informací na základě kódování. Odpovědi na otázku č. 4 (oblíbené a často používané aktivity) se pochopitelně u respondentů natolik liší (viz výše uvedené příklady vyučujícími popsaných činností), že do těchto tabulek zaznamenány nebyly. U shrnutí odpovědí na otázky č. 1 – 3 a 5 lze vysledovat určité podobnosti v četnosti jejich používání nebo zkušenostech s jejich úspěšným využitím a pozitivním přínosem pro žákovo učení v prezenční a v některých případech i v distanční výuce.

Tabulky se stručnými výstupy z rozhovorů s vyučujícími:

V1, V2, V3, V4, V5 = pořadí vyučujících podle zapsaných rozhovorů výše.

Tabulka 7.1 Přehled využívání aktivizačních metod

Dialogická a diskuzní	V1 často V2 každou h. V3 často V4 často V5 zřídka	V1 efektivní ve v. V2 atraktivní pro ž. V3 dobré zkušenosti V4 atraktivní pro ž. V5 podle třídy	V1 přínos pro ž. V2 kontakt se ž. V3 přínos pro ž. V4 kontakt se ž. V5 podle třídy	V1 online omezeně V2 ano V3 omezeně V4 ano V5 omezeně
Heuristická a řešení problémů	V1 často V2 nepravidelně V3 někdy V4 nepravidelně V5 někdy	V1 oživení v. V2 vhodné jen pro některou látku V3 náročná pro ž. V4 vhodné jen pro některou látku V5 kombinace s diskuzí	V1 přínos pro ž. V2 úspěšné jen u některých ž. V3 přínos různých řešení V4 částečně úspěšná V5 podle třídy	V1 online omezeně V2 ano V3 omezeně V4 ano V5 ano
Inscenační a situační	V1 občas V2 často V3 často V4 občas V5 občas	V1 vytržení ze stereotypu V2 upevnění látky V3 prožití situace žáky V4 vytržení ze stereotypu V5 náročné na přípravu	V1 přínosné pro ž. V2 přínosné pro ž. V3 přínosné pro ž. V4 přínosné pro ž. V5 přínosné pro ž.	V1 online omezeně V2 ne V3 ne V4 ne V5 ne
Didaktické hry	V1 občas V2 ne V3 občas V4 občas V5 občas	V1 kooperace ž. V2 nevhodné V3 kooperace, pravidla V4 upevnění látky V5 odlehčení výuky	V1 přínos, zpestření V2 --- V3 zpestření, spojení třídy V4 zpestření V5 zapojení ž.	V1 online omezeně V2 --- V3 ne V4 občas V5 ne

Tabulka 7.2 Přehled využívání komplexních metod

Skupinová a kooperativní výuka	V1 často V2 občas V3 často V4 nepravidelně V5 zřídka	V1 ž. se učí navzájem V2 zpestření h. V3 dobré zkušenosti V4 menší zapojení některých ž. V5 kombinace s projekt. v.	V1 přínosné pro ž. V2 přínosné pro ž. V3 přínos pro žáky V4 zpestření, kooperace skup. V5 samostatnost ž.	V1 online ne V2 ne V3 ne V4 ne V5 ne
Kritické myšlení	V1 často V2 nepravidelně V3 občas V4 často V5 často	V1 vyhodnocování informací V2 orientace ve světě V3 práce s informacemi V4 vyhodnocování informací V5 pochopení argumentačních a manipulativních technik	V1 přínosné dlouhodobě V2 částečně úspěšné V3 částečně úspěšné V4 postupné zlepšování ž. V5 částečně úspěšné	V1 online omezeně V2 občas V3 ano V4 ano V5 ano
Brainstorming	V1 často V2 občas V3 často V4 občas V5 ne	V1 evokace na zač. h. V2 atraktivní pro ž. V3 atraktivní pro ž. V4 atraktivní pro ž. V5 nemá vztah k metodě	V1 vytvoření vlastní kostry V2 pozitivní výsledky V3 částečně úspěšné V4 vzbuzení zájmu o téma V5 ---	V1 online omezeně V2 občas V3 ano V4 ano V5 ---
Projektová výuka	V1 málo V2 pravidelně V3 málo V4 málo V5 málo	V1 kooperace, zpracování tématu V2 aktivní zapojení ž. V3 shrnutí látky V4 časově náročné V5 časově náročné	V1 vysoká úspěšnost, obliba V2 vytvoření konkrétní prezentace V3 úspěšné jen při zaujetí ž. V4 samostatná práce ž. V5 důraz na smysl projektu	V1 online ne V2 ano V3 ne V4 ne V5 omezeně

Z rozhovorů s pěti vyučujícími vyplynulo, že aktivizační a kooperativní metody jsou oblíbené a obecně jako celek vyučujícími na vybraných víceletých gymnáziích často využívané především v prezenční výuce. Některé z těchto výukových metod (projektová výuka, situační a inscenační metoda) jsou vyučujícími považovány za časově hodně náročné, u jiných (skupinová výuka, kritické myšlení, metoda řešení problémů) podle jejich názorů pracují aktivně jen někteří žáci. Téměř všichni vyučující, se kterými byly vedeny rozhovory, považují aktivizační metody za velice přínosné pro žáky, protože jsou zpestřením vyučovací hodiny, žáci spolupracují a stmeluje se třída. Komplexní metody jsou hodnoceny jako přínosné nebo alespoň částečně přínosné, hlavně z důvodů žákovské spolupráce a vrstevnického učení a vedení žáků k samostatné práci a samostatnému kritickému myšlení.

Někteří vyučující uvádějí, že většinu z metod popsaných v této práci používají v kombinaci dvou i tří metod v rámci vyučovací hodiny nebo konkrétního tématu a někdy je i obtížné stanovit hranici kdy jedna metoda končí a nastupuje metoda jiná, například kombinace brainstormingu a diskuze, skupinová práce a diskuze, projektová výuka v kombinaci s kooperativním vyučováním apod. Při plánování svých hodin promýšlejí kombinace aktivizačních a komplexních metod, aby se vhodně doplňovaly a umožnily zapojení a aktivní práci všech žáků. Je to náročné na přípravu, ale podle jejich názoru to stojí za tu práci, pokud se aktivita vydaří a žáci jsou skutečně aktivní. Všech pět vyučujících přiznalo, že ne vždy jsou jejich očekávání naplněna a někteří popisovali obtíže s některými žáky ve třídách, kde se aktivizace tolik nedaří a kde sami žáci očekávají hotové informace a hlavně se zajímají, co konkrétně bude v testech.

V distanční výuce byly aktivizační a komplexní metody podle vyjádření vyučujících všeobecně využívány mnohem méně, hlavně z důvodu náročnější organizace takové výuky, redukce výuky společenských věd a s tím spojeného nedostatku času při online setkáních se žáky. Častěji nebo občas byla použita pouze metoda kritického myšlení, většinou po předchozím zadání domácí přípravy a v kombinaci s řízenou diskuzí.

7.1 Na nižších stupních víceletých gymnázií

Dva/dvě vyučující, kteří/které vyučují více ze svých hodin společenských věd na nižších stupních gymnázií a poskytli své zkušenosti z výuky, hojně využívají metodu didaktické hry a inscenační a situační metody. Tyto způsoby výuky jsou i u žáků velmi populární a rádi se do takových aktivit zapojují. Metoda brainstormingu je jimi také často používána, hlavně vidí

přínos pro žákovskou evokaci k tématu na začátku hodiny. Příliš nevyužívají projektovou výuku, protože je pro mladší žáky hodně náročná, jak časově, tak i v nárocích na samostatnou práci. Jeden/jedna z vyučujících uvádí, že využívá metodu kritického myšlení často, protože v ní vidí dlouhodobý přínos pro žáky a v současné době má vypracovaný celoškolní projekt na rozvoj kritického myšlení žáků. Druhý/druhá vyučující považuje tuto metodu za hodně náročnou pro mladší žáky víceletého gymnázia a používá ji nepravidelně s částečnými úspěchy.

Vyučující uvedli, že ve třídách nižšího stupně gymnázia velmi často používají metodu kooperativní a skupinové výuky. Vnímají ji jako velice přínosnou pro žáky, hlavně proto, že se žáci učí spolupráci se svými vrstevníky a mohou se i něco naučit od sebe navzájem. S touto metodou mají oba/obě dobré zkušenosti, i když je to pro ně náročné na přípravu i organizaci v hodině.

V distanční výuce byly aktivizační a komplexní metody podle vyjádření vyučujících všeobecně využívány omezeně nebo vůbec, hlavně z důvodu náročnější organizace takové výuky, redukce výuky společenských věd a s tím spojeného nedostatku času při online setkáních se žáky. Nebyly tedy používány především metody projektové výuky, skupinové a kooperativní výuky, inscenační a situační a také o metodu didaktické hry. Jeden/jedna vyučující v distanční výuce úspěšně využíval/využívala metodu kritického myšlení a brainstorming.

7.2 Na vyšších stupních víceletých gymnázií

Na vyšším stupni víceletých gymnázií je podle vyučujících, kteří se zapojili a poskytli své zkušenosti a názory, rozšířená metoda kritického myšlení, dialogické a diskuzní metody i projektová výuka, dvěma vyučujícími však jen omezeně. Dva/dvě z vyučujících občas používají inscenační a situační metodu, třetí ji používá často pro zopakování a upevnění látky. Metoda brainstormingu, označená těmito vyučujícími jako atraktivní pro žáky, je používána jen občas, jeden/jedna vyučující ji vůbec nepoužívá. Skupinová a kooperativní výuka je používána rovněž jen občas nebo zřídka. Didaktické hry do výuky buď nejsou zařazovány vůbec, nebo je občas dvěma vyučujícími. Nepravidelně nebo někdy je využívána metoda heuristická a řešení problémů, někdy v kombinaci s metodou diskuzní, je však vyučujícími hodnocena jako částečně úspěšná, protože se do ní ne vždy podaří zapojit všechny žáky a také bývají žáci ve svých řešeních neúspěšnější, protože jsou omezení délkou vyučovací hodiny, a to

podle vyučujících snižuje efektivitu této metody. Je zajímavé, že tato metoda byla všemi těmito pedagogy úspěšně používána během distanční výuky, kdy žáci pracovali na vyřešení zadaných problémů sami doma. Je možné, že dostatek času a v podstatě neomezená možnost využívat Internet spolu s nedostatkem jiného vyžití poskytla žákům prostor pro dosažení úspěšného řešení.

V online výuce vůbec nebyla vyučujícími na vyšším stupni gymnázia zařazována metoda inscenační a situační, projektová výuka – s výjimkou jednoho/jedné vyučující, který/kteř ji použil/ použila omezeně. Běžně byla v online prostředí využívána dialogická metoda a také metoda kritického myšlení, často společně v rámci jedné aktivity. Brainstorming byl používán jedním/jednou vyučující. Žáci vyššího gymnázia většinou dostávali zadání látky k samostudiu s důrazem na témata důležitá v přípravě k maturitní zkoušce.

8 Vyhodnocení získaných informací o aktivizaci ve výuce

Z rozhovorů s pěti vyučujícími bylo získáno velké množství informací o jejich zkušenostech s používáním aktivizačních a kooperativních metod v hodinách Výchovy k občanství a Základů společenských věd. Pravidelné zařazování těchto metod dovoluje využívání široké škály zajímavých, inspirujících a efektivních činností, které vedou k rozvoji tzv. „soft skills“, tedy měkkých dovedností žáků. Vyučující se většinou nezdřáhali podrobně popsat aktivity, které úspěšně používají a prozradit tak své tzv. „know how“ studentovi/studentce učitelství, který/kteř se dotazoval/dotazovala. Jimi oblíbené didaktické hry, inscenační aktivity nebo přehrávání scének v různých životních situacích jsou podle jejich vyjádření sice náročné na čas, přípravu i provedení, ale přínos, který každá taková úspěšně provedená aktivita žákům dává, podle názoru těchto vyučujících stojí za všechnu námahu a čas jim věnovaný, třeba i na úkor hloubky konkrétní vyučovací látky.

Aktivizační a kooperační metody, jak z rozhovorů vyplynulo, jsou na některých víceletých gymnáziích v Libereckém a Královohradeckém kraji často používány a žáci jsou většinou zvyklí v hodinách aktivně pracovat. To je příznivá zpráva pro studenta učitelství, který se chystá vstoupit do vyučovacího procesu a aktivizovat své žáky – nebude muset začínat tzv. na zelené louce, ale začne pracovat se žáky, kteří jsou s aktivizačními a kooperativními metodami již seznámeni. Na druhou stranu, některé komplexní metody vyučující využívají pouze omezeně a také jejich úspěšnost v konkrétní výuce vnímají jako jen částečnou. Tři

z vyučujících zdůrazňovali důležitost pozitivního klimatu tříd, ve kterých vyučují a uváděli, že některé třídy jsou méně ochotné ke společným diskuzím a kooperaci. V některých třídách, hlavně na vyšším gymnáziu, se žáci více stydí otevřít se před spolužáky, vyslovovat názory odlišné od názorů svých vrstevníků nebo se předvádět v nějaké scéně. Na některých gymnáziích dochází k rotaci vyučujících, aby si žáci příliš nezvykli na vyučovací styl jednoho/jedné vyučující. Podle vyjádření těch, kteří poskytli rozhovory, je pak obtížné aktivizovat žáky, kteří jsou z předchozích ročníků od jiných vyučujících navyklí na převládající frontální výuku nebo se rozloučit se třídou, kterou má vyučující po dvou či více letech již naučenou aktivně a kooperativně pracovat.

8.1 Četnost a efektivita aktivizačních metod ve výuce Vko a ZSV

V tabulce č. 3 jsou shrnuté odpovědi pěti vyučujících, se kterými byly rozhovory vedeny, na otázku týkající se četnosti použití aktivizačních metod v jejich výuce a na otázku o efektivitě těchto metod z jejich odborného pohledu.

Dialogickou a diskuzní metodu hodnotilo jako přínosnou pro žáky dva/dvě vyučující, dva/dvě vyzdvihli kontakt se žáky a jeden/jedna měl/měla úspěch s touto metodou pouze v některých třídách. Často tuto metodu používají tři z pěti vyučujících, jeden/jedna ji používá každou hodinu výuky společenských věd a jeden/jedna jen zřídka.

Metodu heuristickou a metodu řešení problémů používá často jeden/jedna vyučující, dva/dvě někdy a dva/dvě nepravidelně. V hodnocení její efektivitě se vyučující různí. Je zcela určité pro žáky přínosem podle jedněch, protože přináší různá řešení, která mohou žáci porovnávat a diskutovat o nich, ale podle druhých jen někteří žáci jsou při použití této metody úspěšní, efektivita je z pohledu těchto vyučujících jen částečná.

U inscenační a situační metody se vyučující shodli, je podle nich pro žáky přínosná, protože si mohou přehrát své chování v různých životních situacích, vyzkoušet si, jak by se cítili za inscenovaných okolností a porovnat způsob chování v dané situaci mezi sebou navzájem. Často tuto metodu používají dva/dvě vyučující, občas tři.

Didaktické hry jsou ve výuce Vko a ZSV používány občas čtyřmi vyučujícími, protože jsou vítaným zpestřením výuky, napomáhají stmelení třídního kolektivu a většinou jsou motivací k zapojení všech žáků do hry. Jeden/jedna vyučující nepoužívají didaktické hry vůbec.

Tabulka 8.1 Četnost a efektivita výuky u aktivizačních metod

Metoda	Četnost ve výuce	Efektivita z pohledu vyučujících
Dialogická a diskuzní	často 3x každou hodinu 1x zřídka 1x	přínos pro žáky 2x kontakt se žáky 2x jak v které třídě 1x
Heuristická a řešení problémů	nepravidelně 2x někdy 2x často 1x	přínos pro žáky 1x úspěšné jen u některých ž. 1x přínos různých řešení 1x částečně úspěšná 1x jak v které třídě 1x
Inscenační a situační	občas 3x často 2x	přínosné pro žáky 5x
Didaktické hry	občas 4x ne 1x	zpestření výuky 3x spojení třídy 1x zapojení žáků 1x

8.2 Četnost a efektivita komplexních metod ve výuce Vko a ZSV

V tabulce č. 4 jsou shrnuté odpovědi pěti vyučujících, se kterými byly rozhovory vedeny, na otázku týkající se četnosti použití komplexních metod v jejich vyučovacích hodinách a na otázku o efektivitě těchto metod.

Skupinová a kooperativní výuka je považována za velmi přínosnou pro žáky třemi vyučujícími, další ji považuje za zpestření hodiny, rozvoj samostatnosti žáků a kooperace mezi nimi v rámci dané skupiny. Dva/dvě z pěti vyučujících ji používají často, jeden/jedna občas, zřídka a nepravidelně.

Metoda kritického myšlení je třemi vyučujícími považovaná za částečně úspěšnou ve výuce, jeden/jedna vyučující ji považuje za přínosnou pro žáky z dlouhodobého pohledu a jeden/jedna vyučující vidí při častém použití této metody postupné zlepšování žáků v kritickém myšlení. Často tuto metodu používají ve výuce tři z pěti vyučujících, jeden/jedna nepravidelně a jeden/jedna občas.

K efektivitě metody brainstormingu se každý/každá ze čtyř vyučujících, kteří/ktelé ji používají často nebo občas, vyjádřil/vyjádřila odlišně: Brainstorming přináší pozitivní společné výsledky, vzbuzuje u žáků zájem o téma, žáci si tvoří vlastní kostru vyučovací hodiny, metoda je částečně úspěšná pro cíle dané hodiny. Jde o metodu používanou často dvěma vyučujícími a občas ji do své výuky také zařadí další dva/dvě z pěti odpovídajících.

Projektová výuka je čtyřmi vyučujícími používána málo, jeden/jedna vyučující ji používá pravidelně. K její efektivitě ve výuce a přínosům pro žáky se vyučující vyjadřovali různě. Někteří hodnotili pozitivně vysokou úspěšnost žákovských projektů a jejich oblíbenost mezi žáky, vyzdvihovali snahu žáků o vytvoření konkrétní prezentace a důležitost projektové výuky pro rozvoj samostatné práce žáků. Někteří zdůrazňovali, že projektová výuka je podle jejich zkušeností úspěšná jen při zaujetí žáků pro daný projekt a pokud sami žáci vidí v konkrétním projektu nějaký smysl nebo jsou přesvědčeni o přínosu dosaženého výsledku projektové práce.

Tabulka 8.2 Četnost a efektivita výuky u komplexních metod

Metoda	Četnost ve výuce	Efektivita z pohledu vyučujících
Skupinová a kooperativní výuka	často 2x občas 1x nepravidelně 1x zřídka 1x	přínos pro žáky 3x zpestření hodiny 1x kooperace ve skupině 1x rozvoj samostatnosti žáků 1x
Kritické myšlení	často 3x nepravidelně 1x občas 1x	částečně úspěšné 3x postupné zlepšování žáků 1x přínosné pro žáky z dlouhodobého hlediska 1x
Brainstorming	často 2x občas 2x ne 1x	žáci vytvoří vlastní kostru hodiny 1x pozitivní společné výsledky 1x vzbuzení zájmu o téma 1x částečně úspěšné vzhledem k cílům hodiny 1x
Projektová výuka	málo 4x pravidelně 1x	vysoká úspěšnost žákovských projektů 1x aktivita u žáků oblíbená 1x vytvoření konkrétní prezentace 1x úspěšné jen při zaujetí žáků pro daný projekt 1x rozvoj samostatné práce žáků 1x úspěšné jen při důrazu na smysl projektu 1x

Pozn.: Někteří vyučující uváděli více efektů dané metody, proto se v tabulce 2x vyskytuje 6 popisů efektivit (Skupinová a kooperativní výuka, Projektová výuka).

9 Diskuse

Z informací získaných během rozhovorů s vyučujícími vyplývá, že aktivizační a komplexní metody jsou vyučujícími Vko a ZSV na obou stupních víceletých gymnázií považovány za efektivní ve výuce a velmi přínosné pro žáky. Některé z nich však těmito vyučujícími nejsou používány příliš často, protože jsou náročné na přípravu, organizaci během hodiny a hlavně časově. Bohatý obsah výuky a různorodost témat v předmětu Základy společenských věd na víceletých gymnáziích jsou hodně náročné pro žáky, zvláště pokud chtějí z předmětu ZSV skládat MZ. Vyučující uváděli, že je dost problém vše stihnout, aby byla dostatečně pokryta a do potřebné hloubky probrána témata a okruhy látky předepsané v ŠVP. Někteří vyučující například projektovou výuku zařazují tak, aby na zvoleném projektu žáci mohli pracovat v průběhu celého pololetí nebo alespoň dva měsíce víceméně samostatně, nebo pracují se žáky na krátkodobém projektu až na konci roku, pokud se jim se třídou podaří probrat všechnu látku podle ŠVP. Je možné, že do budoucna vzhledem k plánované/prováděné redukci povinných obsahů RVP bude více času na zařazování metod výuky, které podněcují a rozvíjejí aktivní zapojení žáků, právě v hodinách Vko a ZSV.

Nedostatek času k zařazení náročnějších aktivizačních a komplexních metod se zvláště projevil v distanční výuce, kdy tyto metody byly používány omezeně, málo nebo vůbec. Někteří vyučující uváděli, že měli výuku svého předmětu tak redukovanou, že byli rádi, když se žáky během online hodiny zkonžultovali výsledky jejich samostudia a upozornili je na důležité úseky látky vzhledem k okruhům maturitní zkoušky.

Jak tedy dostat více aktivit zaměřených na aktivizaci, kooperaci a samostatnou práci žáků do výuky společenských věd? Jak podpořit rozvoj kritického myšlení žáků? Je jedinou cestou redukce obsahu výuky v tomto předmětu nebo je možné se cíleně zaměřit na vytváření žákovy schopnosti a kompetence k učení i při obsahově ambiciózním ŠVP? Aktivizace žáka směrem ke svému cílenému sebe-rozvoji by mohla být hlavní náplní hodin společenských věd, protože jen jedinec schopný kritického zhodnocení nejen dějů a situací, které ho obklopují v každodenním životě, ale i svých vlastních postojů, schopností a možností může celoživotně pracovat na rozvoji své osobnosti. K tomu by právě školní vzdělávání mělo položit pevné základy.

Dlouhodobě se vede odborná i laická diskuze, jaké poznatky jsou pro žáky nezbytně důležité, ale v pedagogickém světě se většinou týkají pouze encyklopedických znalostí a matematicko-logického myšlení. Cílem aktivizace žáků však je vytvořit a rozvíjet v nich potřebu neustále

hledat neznámé a učit se, ale ne nazpaměť, nýbrž vlastní mentální nebo fyzickou aktivitou. Ve vzdělávání pro život ve 21. století by nemělo být tolik důležité, co si žák osvojil, ale jak svých poznatků a dovedností dosáhl. Velkou nevýhodou současného vzdělávacího systému je, že v povinných předmětech se musí všichni žáci učit všechno bez ohledu na osobnostní odlišnosti a zájmy, všichni jsou také hodnoceni podle jednotných kritérií, s výjimkou žáků s IVP. Aktivizace žáků by mohla probíhat úspěšněji, pokud by každý jednotlivec ve škole pracoval podle svého osobního IVP, na jehož tvorbě by se sám podílel, a postupně naplňoval jeho – a tedy svoje – vzdělávací cíle. Takový přístup by mohl být uplatněn právě v hodinách Vko a ZSV, pokud by vyučující v těchto předmětech mohli dát žákům na výběr, čím každý z nich naplní očekávané výstupy ŠVP.

K větší podpoře aktivizace žáků a pravidelnému zařazování k tomu vhodných metod ve výuce společenských věd by mohla napomoci soustavná týmová práce vyučujících těchto předmětů nebo cílená dlouhodobá a plánovaná spolupráce vyučujícího s asistentem pedagoga. Zvláště ve třídách, kde nejsou aktivizační a komplexní metody vůbec používány, nebo jen omezeně, a vyučující se spokojí s frontální výukou a výkladem látky podpořeným Power Point prezentací, je pro jiné pedagogy obtížné motivovat žáky k aktivní samostatné nebo kooperativní práci.

Cesta k větší aktivizaci žáků a jejich vědomé spoluúčasti na svém celoživotním vzdělávání je dlouhá a také velmi náročná cesta, po které již mnozí vyučující společenských věd na víceletých gymnáziích krácejí, nebo na ni alespoň vykročili. Informace získané v rozhovorech s několika z nich, popsané a shrnuté v tomto textu, jsou toho příkladem i důkazem.

ZÁVĚR

Aktivizace ve výuce je podporována v materiálech MŠMT a měla by být trvalou a každodenní součástí práce žáka ve škole. Praktické zkušenosti pěti vyučujících z reálné výuky ukazují, že v některých víceletých gymnáziích není dostatek času na cílenou aktivizaci žáků v hodinách Vko a ZSV. Přesto se tito vyučující snaží do své výuky alespoň některé z aktivizačních a kooperačních metod často, pravidelně či občas zařazovat, protože je považují za přínosné pro rozvoj klíčových kompetencí svých žáků.

Vyučující rádi využívají metodu diskuzní, ale pouze její nejjednodušší formy, jako je diskuze spontánní a řízená. Panelové diskuze ani Hobo diskuzi či Phillips 66 pro jejich komplikovanější organizaci do výuky nezařazují, což je možná škoda, výuka s těmito diskuzními formami by mohla žáky aktivizovat ještě více, zvláště pokud by se tyto diskuzní techniky častěji střídaly. Většina z vyučujících, kteří souhlasili s rozhovorem, s oblibou používá metodu brainstormingu pro rozvíjení kreativity svých žáků a někteří nechávají žáky vytvářet kostru svých vyučovacích hodin, což je velmi účinný způsob aktivizace a vede k zapojení žáků do jimi naplánované práce.

Skupinovou práci a vrstevnické učení používají respondenti především ve třídách nižšího gymnázia, kde se tato metoda velice osvědčuje při řešení dílčích a krátkodobých úkolů a problémů, většinou v rámci jedné vyučovací hodiny. Na vyšším gymnáziu vyučující často kombinují skupinovou a projektovou výuku. Zadávají žákům projekty dlouhodobé a očekávají od nich propracované prezentace ve formě výrobků nebo videoprojekcí či profesionálních prezentací, kdy je vyžadována dlouhodobá spolupráce v rámci skupiny řešící konkrétní problém.

Při práci s texty nebo jinými mediálními zdroji vyučující hojně používají metodu kritického myšlení, protože je podle nich klíčová pro rozvoj žakových kompetencí potřebných v občanském životě. Většina z pěti vyučujících uvedla, že z počátku mají žáci velké potíže kriticky myslet, ale při pravidelném dlouhodobém používání této metody se postupně zlepšují.

Didaktická hra je vyučujícími používána spíše omezeně a většinou jen pro zpestření hodiny či upevnění látky. Vyučující volí buď u žáků velmi oblíbené aplikace z Internetu, nebo pohybové aktivity, které je možné uskutečnit ve třídě nebo na chodbě školy. Žádný/žádná z vyučujících nehovořil/nehovořila o využití venkovních prostor, přilehlých parků., hřiště nebo pravidelného využívání knihoven či muzeí, i když by obsah výuky v předmětech Vko a ZSV k takovým aktivitám často přímo vybízel.

Závěrem lze říci, že oslovení vyučující společenských věd jsou s aktivizačními a kooperačními výukovými metodami dostatečně obeznámeni a ve své výuce jich používají často, pravidelně nebo občas širokou škálu. K využití některých z nich přistupují jen zřídka, většinou z důvodu nedostatku času v hodinách a klimatu některých tříd. Všechny pět vyučujících se shodlo, že aktivizační a kooperativní metody je vhodné kombinovat v rámci jednoho tématu nebo úkolu, aby se při pravidelném zařazování různých činností, úkolů a problémů dosáhlo maximálního aktivního zapojení všech jejich žáků do školní práce. Pozitivní zpětná vazba ze strany žáků při úspěšné aktivizaci je pro dané pedagogy velkou motivací k setrvání v jejich povolání i k další časově náročné přípravě nutné pro efektivní zařazení aktivizačních a komplexních metod do jejich výuky.

Seznam použitých zdrojů:

ČERNÝ, Michal. Život ONLIFE. *Lekce z informační vědy*. Brno: Masarykova univerzita. 2020, ISBN 978-80-210-9586-1.

ČEŠKOVÁ, T. Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: teoretický model jako východisko pro analýzu výuky. *Pedagogika* [online]. 2016, ro4.66, č. 5, s. 530 – 548 [vid. 27. 10. 2021] DOI: 10.14712/23362189.2016.248. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

FRIČ, J. a kol. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, 978-80-87601-47-1 (online brožura, pdf)

CHALUPA, B. *Tvořivé myšlení*. 1. vyd., Brno: Barrister&Principal, 2005. 120 s. ISBN 978-80-7364-007-1.

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

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

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. Vyd., Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOTRBA T., LACINA L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd., Brno: Barrister&Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LERNER I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Z rus. orig. přel. Bacík, F., Průcha, J., Walterová, E., 1. vyd., Praha 1986, 165 s.

LUNENBERG, M. KORTHAGEN, F. (2009). Experience, theory and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225 – 240.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1.vyd., Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd., Praha: Portál, 2013, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. 2019. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50371?highlightWords=průměrný+věk+učitelů>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, RVP G, kolektiv autorů, VÚP. [vid 18. 2. 2022] Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání k 31. 1. 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distancni-vyuce>.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1.vyd., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.

PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi*. 1.vyd., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. 147 s. ISBN 80-210-4834-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezm. vyd., Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Z angl. orig. přel. Kovařík, Š, 5.vyd., Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. 1.vyd., Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SIKOROVÁ, Z. at al., *Praktické problémy vysokoškolské výuky*. 1.vyd. Ostrava: VŠB-TU, 2007.

SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Z angl. orig. přel. Koldinský, M. 1.vyd., Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. a aktual. vyd., Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĐOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., ŠVAŘÍČEK, R.: Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, roč. 67, č. 3, 2017, s. 247 – 278. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1.vyd., Brno: Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

TWINER, A., LITTLETON, K., COFFIN, C., WHITELOCK, D.(2014). Meaning making as an interactional accomplishment: A temporal analysis of intentionality and improvisation in classroom dialogue. *International Journal of Educational Research*, 63, 94 – 106.

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

Vládní usnesení související s bojem proti epidemii. [vid. 19. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/prehled-vladnich-usneseni-od-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-180608/>.

VÚP Praha, kolektiv autorů. *Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia RVP G*. [vid 18. 2. 2022]. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

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

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Přílohy

Příloha č. 1 Formulář informovaného souhlasu

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU

Využívání aktivizačních a komplexních vyučovacích metod ve výuce Vko a ZSV

Technická univerzita v Liberci

Výzkumný pracovník:

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Věra Landfeldová

Katedra filozofie

Popis výzkumného projektu:

Výzkum je zaměřen na zjištění četnosti používání konkrétních aktivizačních a komplexních vyučovacích metod při výuce v předmětech Výchova k občanství a Základy společenských věd na víceletých gymnáziích v Královéhradeckém a Libereckém kraji pro účely zpracování závěrečné kvalifikační práce studenta.

Realizace:

Účastník výzkumu odpoví na 5 – 6 otázek týkajících se výuky Vko a ZSV. Jeho/ její odpovědi budou zaznamenány písemnou formou. Účastník výzkumu se svobodně rozhodne, zda a jak na položené otázky odpoví a kdykoli může svoji účast na výzkumu ukončit nebo odvolat.

Výzkumný pracovník se zavazuje:

Zpracovat získané informace v souladu s pravidly GDPR (ochrana osobnosti).

Nepublikovat pravé jméno ani jiné údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníka výzkumu.

Použít získané informace výhradně k výzkumným a studijním účelům.

Účastník výzkumu rozumí, souhlasí a stvrzuje svým podpisem, že:

Jeho/její odpovědi budou zaznamenány písemnou formou, vědecky zpracovány a archivovány.

Výzkumný pracovník může použít získané odpovědi bez identifikačních informací ve své závěrečné kvalifikační práci.

Jeho/její účast ve výzkumu je dobrovolná bez nároku na finanční ohodnocení.

Jméno účastníka výzkumu: Datum:

Podpis účastníka výzkumu

Podpis výzkumného pracovníka

.....

.....

Příloha č. 2 Seznam otázek pro polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími

Otázka č. 1: Jak často používáte ve vaší výuce aktivizační nebo komplexní metody uvedené v záznamové tabulce? (metoda dialogická a diskuzní, heuristická a řešení problémů, inscenační a situační, didaktické hry, skupinová a kooperativní výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka)

Otázka č. 2: Jaké jsou důvody, proč ji/tuto používáte tak často/tak málo/nevyžíváte vůbec?

Otázka č. 3: S jakými pozitivními/negativními výsledky tuto metodu používáte?

Otázka č. 4: Jaká je Vámi nejčastěji používaná aktivita v této/dané metodě (za předpokladu jejího častého nebo občasného využívání)?

Otázka č. 5: Kterou z uvedených aktivizačních nebo komplexních metod používáte během distanční výuky? Jak často? S jakými výsledky?

Rovněž Vás velice prosím o poskytnutí těchto informací:

Vyučující č.

Délka praxe výuky předmětu OV/ZSV na víceletém gymnáziu:

Převládá výuka na nižším stupni gymnázia: ANO / NE

na vyšším stupni gymnázia: ANO / NE

Velice Vám děkuji za spolupráci a poskytnuté informace.

Věra Landfeldová

Příloha č. 3 Podklad pro zjištění četnosti používaných metod na víceletých gymnáziích

Vyuč. č.

Aktivizační metody

Metoda	Četnost ve výuce	Důvod využití/nevyužití	Výsledek/efekt/úspěšnost	Oblíbená/příklad/popis	V online výuce
Dialogická a diskuzní					
Heuristická a řešení problémů					
Inscenační a situační					
Didaktické hry					

Vyuč. č.

Komplexní metody

Metoda	Četnt ve výuce	Důvod využití/nevyužití	Výsledek/efekt/úspěšnost	Oblíbená/příklad/popis	V online výuce
Skupinové a kooperativní výuky					
Kritické myšlení					
Brain-Storming					
Projektová výuka					

