



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Sekce pedagogických a psychologických programů

Diplomová práce

Výukové metody používané v hodinách občanské výchovy na ZŠ

Vypracovala: Bc. Martina Červenková
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, PhD.

České Budějovice 2022

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Ivě Žlábkové, PhD. za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly při vypracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, za jejich čas a ochotu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

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

V Českých Budějovicích dne 4. července 2022

.....

Bc. Martina Červenková

Anotace

Tato diplomová práce se zaměřuje na to, které výukové metody používají učitelé v hodinách občanské výchovy na základních školách. Diplomová práce se dělí na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části práce jsou na základě odborné literatury zpracovány informace, které se týkají vzdělávání, občanské výchovy, procesu a činitelů výuky. Stěžejní část teoretické části práce pojednává o výukových metodách, jejich klasifikaci a charakteristice konkrétních výukových metod. Praktická část práce je založena na kvalitativním výzkumném šetření, které bylo realizováno formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli občanské výchovy. Cílem praktické části je zjistit, které výukové metody používají učitelé občanské výchovy na 2. stupni ZŠ.

Klíčová slova

vzdělávání, výukové metody, klasické výukové metody, aktivizační výukové metody, komplexní výukové metody, základní škola, občanská výchova

Abstract

This diploma thesis focuses on which teaching methods are used by teachers in civics classes at elementary school. The diploma thesis is divided into two parts – theoretical and practical. In the theoretical part of the thesis, information related to education, civic education, the process and factors of teaching is processed on the basis of professional literature. The core part of the theoretical part of the thesis deals with teaching methods, their classification and characteristics of teaching methods. The practical part of the thesis is based on a qualitative research, which was carried out in the form of semi-structured interviews with civic education teachers. Aim of this thesis is to describe which teaching methods are used during classes of civic education at elementary school.

Keywords

education, teaching methods, classical teaching methods, activating methods of teaching, complex teaching methods, middle school, civic education

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. VZDĚLÁVÁNÍ V DIDAKTICKÉM SYSTÉMU	11
1.1 VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.2 VZDĚLÁNÍ	11
1.3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.3.1 <i>Rámcový vzdělávací program</i>	13
1.4 VZDĚLÁVACÍ OBOR VÝCHOVA K OBČANSTVÍ	14
2 VÝUKA.....	15
2.1 VÝUKA	15
2.2 KONCEPCE VÝUKY	15
2.2.1 <i>Model pedeutologický</i>	16
2.2.2 <i>Model pedocentrický</i>	16
2.2.3 <i>Model interaktivní</i>	16
2.2.4 <i>Model humanisticko-kreativní</i>	17
2.3 PROCES VÝUKY.....	17
2.3.1 <i>Fáze výuky</i>	18
2.4 ČINITELÉ VÝUKY	18
2.4.1 <i>Učitel</i>	19
2.4.2 <i>Žák</i>	21
2.4.3 <i>Učivo</i>	22
3 VÝUKOVÉ METODY.....	24
3.1 VÝVOJ VYUČOVACÍCH METOD	25
3.2 TRADIČNÍ A INOVATIVNÍ VÝUKOVÉ METODY	26
3.3 KLASIFIKACE METOD VÝUKY	27
4 KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY	30
4.1 METODY SLOVNÍ	30
4.1.1 <i>Vyprávění</i>	30
4.1.2 <i>Vysvětlování</i>	31
4.1.3 <i>Přednáška</i>	31
4.1.4 <i>Práce s textem</i>	31
4.1.5 <i>Rozhovor</i>	32

4.2	METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ	33
4.2.1	<i>Předvádění a pozorování</i>	33
4.2.2	<i>Práce s obrazem</i>	33
4.2.3	<i>Instruktaž</i>	34
4.3	METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ	34
4.3.1	<i>Napodobování</i>	34
4.3.2	<i>Manipulování, laborování a experimentování</i>	34
4.3.3	<i>Produkční metody</i>	35
5	AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	36
5.1	METODY DISKUSNÍ	36
5.2	METODY HEURISTICKÉ, ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	37
5.3	METODY SITUAČNÍ	38
5.4	METODY INSCENAČNÍ	39
5.5	DIDAKTICKÉ HRY	40
6	KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY	42
6.1	FRONTÁLNÍ VÝUKA	42
6.2	SKUPINOVÁ A KOOPERATIVNÍ VÝUKA	43
6.3	PARTNERSKÁ VÝUKA	44
6.4	INDIVIDUÁLNÍ A INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA, SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ	44
6.5	KRITICKÉ MYŠLENÍ	45
6.6	BRAINSTORMING	46
6.7	PROJEKTOVÁ VÝUKA	46
6.8	VÝUKA PODPOROVANÁ POČÍTAČEM	47
6.9	DALŠÍ KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY	47
	PRAKTICKÁ ČÁST	48
7	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
7.1	CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
7.2	METODOLOGIE VÝZKUMU	48
7.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
7.4	POSTUP VÝZKUMU A SBĚRU DAT	50
7.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR	51
8	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	53
8.1	POUŽÍVANÉ VÝUKOVÉ METODY	53
8.2	VÝBĚR VÝUKOVÝCH METOD	56

8.3	VOLBA METOD VÝUKY V PRŮBĚHU PEDAGOGICKÉ PRAXE	58
8.4	KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY	59
8.5	AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	60
8.6	KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY	63
8.7	REALIZACE PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT V HODINÁCH OBČANSKÉ VÝCHOVY.....	65
8.8	DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	66
8.9	VÝUKA OBČANSKÉ VÝCHOVY BĚHEM PANDEMIE	67
9	DISKUSE	69
10	ZÁVĚR	74
11	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
12	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

Úvod

Výuka je nejdůležitější formou vzdělávání. Samotný proces výuky ovlivňuje několik významných činitelů. K nejdůležitějším patří učitel, žák a učivo. Bez vzájemné interakce mezi učitelem a žáky není výukový proces možný. Učitel volí vhodné výukové metody, které povedou k dosažení stanovených cílů. Volba výukových metod by neměla být náhodná, učitel by měl vždy předem promyslet, která výuková metoda bude vzhledem k nejrůznějším faktorům nejvhodnější. Neexistuje žádná univerzální výuková metoda, která bude platit vždy a pro všechny, každý žák a každý učitel je jiný, proto se i volba výukových metod v praxi každého učitele liší.

Předkládaná diplomová práce se zabývá výukovými metodami používanými v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základních škol v Jihočeském kraji. Cílem výzkumu je zmapovat, které výukové metody používají učitelé v hodinách občanské výchovy na 2. stupni ZŠ. Dále také zjistit, jaké aspekty ovlivňují volbu vhodných výukových metod a zda se během pedagogické praxe změnilo používání výukových metod. Rovněž bude naznačeno, zda a jakým způsobem ovlivnila výuku občanské výchovy distanční výuka, která probíhala v uplynulých letech.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část diplomové práce obsahuje šest kapitol. První kapitola je zaměřená na vzdělávání v didaktickém systému a vzdělávací obor Výchova k občanství. Následující kapitola pojednává o výuce, konkrétně jsou zde zmíněny poznatky o koncepcích výuky, samotném procesu a činitelích výuky. Stěžejní část teoretické části práce tvoří kapitoly věnované výukovým metodám. Ve třetí kapitole jsou zmíněny vývoj výukových metod, rozdíl mezi tradičními a inovativními výukovými metodami a klasifikace výukových metod podle jednotlivých autorů zabývajících se touto problematikou. Následující kapitoly vycházejí z dělení výukových metod podle Maňáka a Švece na výukové metody klasické, aktivizující a komplexní. V jednotlivých kapitolách budou jednotlivé metody představeny a stručně charakterizovány. Praktickou část práce tvoří kvalitativní výzkum realizovaný prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli občanské výchovy na 2. stupni ZŠ, který zachycuje pohled učitelů na používání výukových metod v hodinách občanské výchovy, aspekty ovlivňující volbu vhodných výukových metod

a na změnu v používání výukových metod v průběhu praxe. Zjištěná data budou analyzována a interpretována. Výsledky budou porovnány s teoretickými východisky a následně bude vyvozen závěr.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vzdělávání v didaktickém systému

1.1 Vzdělávání

Pod pojmem vzdělávání se rozumí proces záměrné činnosti, která je zaměřená na pozitivní rozvoj jedince. Zkvalitňuje myšlenkové činnosti a napomáhá utvářet rozmanité dovednosti člověka. Současně s tím je cílem vzdělávání také prohlubování a pěstování citů, hodnot a postojů jedince, dále osobních vlastností a žádoucí hodnotové orientace. Vzdělávací proces zajišťuje vzdělání zejména prostřednictvím institucí.

Vzdělávání a výchova jsou chápány jako dvě složky výchovného procesu, které působí současně. V průběhu vzdělávacího procesu se utváří dovednosti a vědomosti, ale také postoje a hodnoty jedince, které se váží k cílům, prostředkům a obsahům vzdělávání. Význam vzdělávání spočívá v zajištění vývoje společnosti, existence jednotlivce a celé společnosti vůbec, zároveň tvoří předpoklad k úspěšnému zapojení člověka do společnosti, kulturního života a do pracovního procesu. Funkce vzdělávání jsou založeny na přípravě pracovní, sociální a zdravotní a také jsou spojeny se sociálním složením společnosti. Nejen funkce, ale také cíle, obsah a prostředky vzdělávání jsou ovlivněny nejrůznějšími faktory (politickými, ekonomickými, kulturními a v neposlední řadě sociálními). Oborem zabývající se tématy vzdělávání je obecná didaktika. Didaktiku definujeme jako teorii vzdělávání a vyučování, která se věnuje problematice obsahů a procesům vyučování a učení.

1.2 Vzdělání

Vzdělání je výsledkem výchovně-vzdělávacích procesů. Jde o pojem, který má v didaktice a pedagogice dlouholetou tradici. Podmínky, potřeby a hodnoty dané společností ovlivňují strukturu vzdělání.¹ Vzdělaný jedinec získal vědomosti a dovednosti, které využívá k řešení dalších úkolů, navíc si osvojil morální a estetické

¹ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Vzdělávání, výuka, cíle, obsah výuky: (interaktivní text z obecné didaktiky)*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. s. 5-6.

hodnoty, vytvořil si vlastní postoj k sobě samému, společnosti i k celému světu. V didaktických souvislostech je vzdělání chápáno jako výsledek procesů, které se záměrně a soustavně rozvíjejí při vyučování. Oproti tomu pojem vzdělávání se používá tehdy, zdůrazňujeme-li procesuální stránku. Skrze vzdělání si člověk vytváří pochopení pro kulturu, které je součástí. Také si osvojuje vnímavost pro odlišné kultury a pochopení jejich hodnot.

„Kategorie vzdělání je historicky podmíněna. Proto je nutno cíle, obsah i funkci vzdělání stále znovu analyzovat a objasňovat v měnícím se společenském vývoji, konkretizovat je v určitých společenských podmínkách. Historicko-srovnávací analýzy potvrzují, že pro cíle, funkce i obsah vzdělání jsou především významné ekonomické faktory.“² Zdrojem pro vzdělávací obsahy jsou různé oblasti společenského života, například technika, filozofie, náboženství, umění a praktické zkušenosti. Vzdělání může člověk získat nejen ve školských zařízeních, ale také prostřednictvím sebevzdělávání, práce a moderních informačních prostředků.³

1.3 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání navazuje na vzdělávání předškolní a rodinnou výchovu. V současnosti se jedná o jedinou fázi vzdělávání, které se musí povinně účastnit každé dítě v České republice, a to ve dvou na sebe navazujících stupních (obsahově i didakticky). Realizuje se v oborech základní škola a základní škola speciální. Základní vzdělávání na prvním stupni se snaží pomoci žákům s přechodem z výchovy v rodině a předškolního vzdělávání do vzdělávání systematického a pravidelného. Jeho činnostní a praktický charakter vede žáky k učení a aktivitě. Základní vzdělávání na druhém stupni je založeno především na rozvoji zájmu žáků, jejich učebních možnostech a na propojení vzdělávání a života školy se životem mimoškolním. Pro základní vzdělávání na obou stupních je potřeba podnětné a tvůrčí prostředí školy. Takové prostředí je vybudováno na rozvíjení a respektování individuálních potřeb každého žáka. Hodnocení žáků by mělo

² SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. s. 28.

³ Tamtéž, s. 29.

být založeno na plnění konkrétních a reálně splnitelných cílů, měli by zažívat úspěchy, ale zároveň se nebát chyb a naučit se s nimi pracovat.

1.3.1 Rámcový vzdělávací program

Pro realizaci základního vzdělávání je v souladu se školským zákonem vydáván *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.⁴ Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou dokumenty, které vymezují výsledky vzdělávání a souhrn učiva potřebný k jejich dosažení. Těžištěm Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je obsahová stránka, nikoliv struktura vzdělávacího systému. Hlavním úkolem je poskytnout všem žákům komplexní vzdělávací základ, a to především z hlediska množství poznatků a osobního rozvoje. Ve všech RVP je kladen důraz na autonomii škol v oblasti vzdělávání. Právě na základě RVP si školy následně vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy.

Během vzdělávacího procesu je třeba dosáhnout klíčových kompetencí.⁵ Klíčové kompetence chápeme jako soubor dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro osobní rozvoj každého jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Získávání klíčových kompetencí je obtížný proces, jenž začíná již v předškolním vzdělávání, následně pokračuje v základním a středním vzdělávání a dotváří se během života člověka. Během základního vzdělávání považujeme za klíčové kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a nově také kompetence digitální.⁶

⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-07-02]. Dostupné z: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>. s. 7-8.

⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. s. 100-101.

⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-07-02]. Dostupné z: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>. s. 10.

1.4 Vzdělávací obor Výchova k občanství

Vzdělávací obor Výchova k občanství je společně se vzdělávacím oborem Dějepis součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost, jejíž hlavní úlohou je vybavit žáky znalostmi a dovednostmi potřebnými pro život v demokratické společnosti. Na základních školách se vzdělávací obor Výchova k občanství vyskytuje často pod názvem Občanská výchova. Navazuje na znalosti získané na 1. stupni ZŠ ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Dále je zaměřena na prevenci rasistických a xenofobních postojů. Vzdělávací obor Výchova k občanství je konkrétně zaměřen na utváření takových kvalit žáků, které jim pomohou se začleněním do společnosti a společenských vztahů. Přibližuje žákům rodinné vztahy, hospodářský život a svět financí, seznamuje žáky s fungováním politických orgánů.⁷

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Výchova občanství je rozdělen do pěti tematických okruhů, které zahrnují konkrétní učivo:

- Člověk ve společnosti – naše škola, naše obec, region, kraj, naše vlast, kulturní život, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, základy lidského soužití;
- Člověk jako jedinec – podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj;
- Člověk, stát a hospodářství – majetek, vlastnictví, peníze, hospodaření, banky a jejich služby, principy tržního hospodářství;
- Člověk, stát a právo – právní základy státu, státní správa a samospráva, principy demokracie, lidská práva, právní řád České republiky, protiprávní jednání, právo v každodenním životě;
- Mezinárodní vztahy, globální svět – evropská integrace, globalizace.⁸

⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-06-02]. Dostupné z: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>. s. 56.

⁸ Tamtéž, s. 62-66.

2 Výuka

2.1 Výuka

Nejdůležitější formou vzdělávání je právě výuka. Jedná se o sociální systém, ve kterém jsou nejvýznamnější prvky (učitel, žák, učivo) ve vzájemném vztahu a dochází k vlivu z vnějšku. Výuku můžeme také označit jako činnost učitele a žáků. Bez vzájemné interakce mezi učitelem a žáky není výuka možná. Výuku chápeme širěji než vyučování, protože obsahuje činnost žáka (učení) a učitele (vyučování) a jejich vzájemný vztah a obsah. Oproti tomu vyučování je založeno hlavně na činnosti učitele.⁹

V souvislosti s proměnami učitelského porozumění podobám vyučování můžeme na poznání nahlížet dvěma způsoby. Tyto dva pohledy na poznání označujeme jako vyučování transmisivní a konstruktivní. Vyučování transmisivní chápe poznání jako předávání. Předpoklady, ze kterých vychází, jsou: žák neví, učitel ví (je garantem pravdy) a inteligence je prázdná nádoba. Reálná podoba tohoto typu vyučování se odvozuje od různých východisek (převaha výkladových metod a řeči učitele, pojetí autority učitele a postavení žáka, četnost interakcí). Žák je chápán pouze jako pasivní příjemce informací.

Naopak vyučování konstruktivní nahlíží na poznání jako na konstrukci, výstavbu vlastního poznání. Vychází z předpokladů, že žák ví, učitel se pro žáky snaží vytvořit takové podmínky, aby každý z nich měl šanci dosáhnout nejvyšší možné úrovně rozvoje. Inteligence je v tomto pojetí vyučování chápána jako místo, které se obměňuje a obohacuje restrukturováním. Jedná se o vyučování, které je otevřené zkušenostem dítěte, pracuje se sociální dimenzí poznání a pro učení používá sociální vztahy.¹⁰

2.2 Koncepce výuky

Koncepce výuky souvisí se stavem poznání edukační reality, generalizují získané teoretické poznatky a praktické zkušenosti a jsou základem pro nové pojetí výchovně-vzdělávací práce. Při pohledu do historie výchovných a vzdělávacích soustav můžeme

⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 21-23.

¹⁰ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 122-123.

vidět, kdy a proč ke změnám a novým vzdělávacím koncepcím došlo a jaké jsou důsledky těchto změn. Tento historický vývoj lze demonstrovat na čtyřech koncepcích, které můžeme označit jako modely výuky. Modely jsou zaměřené na vztah mezi učitelem a žákem a všímají si určujících znaků dané výuky.

2.2.1 Model pedeutologický

Tato koncepce založená na osvícenském racionalismu a asociální psychologii považuje žáka za objekt cílevědomého a systematického působení učitele. Učitel organizuje a zajišťuje veškeré výukové aktivity. Aby žákům přiblížil veškeré předměty a jevy, používá různé dostupné pomůcky a prostředky. Žáci mají za úkol demonstrovat ukázky vnímat, pamatovat si je a ideálně i věrně reprodukovat. Můžeme tedy říct, že postavení žáka v tomto modelu výuky je pasivní, samostatnost a aktivita žáka se nepodporují. Teoretikem tohoto modelu byl Johann Friedrich Herbart, který prosazoval jednotu řízení, kázně a organizace. Na jeho východiska navázali představitelé herbartovské školy, kteří Herbartovy myšlenky vyhrotili.

2.2.2 Model pedocentrický

Pedocentrický model vznikl jako reakce na předcházející koncepci. V tomto modelu je středobodem žák se svými zájmy a aktivitami, učitel je v roli poradce a facilitátora. Běžné třídy byly nahrazeny odbornými pracovny, ve kterých žáci pracovali podle vlastních preferencí a tempa. Představitelem tohoto nového modelu byl John Dewey. Tato výuková koncepce napomáhá samostatnosti žáků, bere ohled na potřeby praktického života a snaží se, aby byla škola pro žáky pozitivní a přitažlivá. Oproti pedeutologickému modelu je množství osvojovaných poznatků nižší.

2.2.3 Model interaktivní

Pro interaktivní model je charakteristická vyvážená role učitele a žáka. Tato koncepce je založená na vzájemné spolupráci a komunikaci učitele a žáků, spoléhá na aktivitu žáka, který již není odkázán pouze sám na sebe, ale vyučující je jeho partnerem, jenž mu pomáhá s usměrňováním vlastního úsilí. Představitelem tohoto

modelu byl už Jan Amos Komenský. Tento model výuky můžeme vidět především v alternativních školách.

2.2.4 Model humanisticko-kreativní

Poslední model výuky je na rozdíl od předchozích modelů univerzálnější, osobnostně orientovanější a snaží se o celkovou kultivaci jedince. Humanisticko-kreativní koncepce není založena pouze na získávání vědomostí a dovedností, ale ovlivňuje všechny stránky osobnosti žáka, zejména jeho emotivní svět a tvořivé schopnosti. Hlavním představitelem toho modelu byl Carl Ransom Rogers. Podle něj žáci projevují chuť učit se, hledat a tvořit, ale je potřeba jim poskytnout vhodné zdroje učení. Jednou z nejvýznamnějších příležitostí k učení jsou podle Rogerse životní situace, které jsou vnímány jako problémy.¹¹

2.3 Proces výuky

S výukovými metodami je neodmyslitelně spjatý i samotný proces výuky. *„V procesu, vymezeném jako zákonité, na sebe navazující, postupné a vnitřně vzájemně spojené změny jevů, věcí, systémů nebo situací, se realizuje vývojová cesta sledující určitý cíl. V průběhu těchto změn vznikají stále nové konstelace konstitutivních prvků daného jevu, které vyžadují také nové, probíhajícím změnám adekvátní přístupy.“*¹² Cílem procesu vzdělávání je dosažení žádoucích vědomostí, postojů, psychických stavů apod. K jejich dosažení je potřeba vyvolat změny v myšlení, dovednostech a psychických procesech.

Právě výuková metoda je nástrojem, který spojuje jednotlivé části procesu v souvislý děj, jenž zajišťuje orientaci na předem stanovený cíl. Dále je také dynamickou součástí výukového systému, ve kterém plní úlohu informační vazby mezi vyučujícím a žákem. Výukovou metodu nelze uplatňovat samostatně a jednosměrně. Vždy je nutné brát v potaz její mnohostrannost, vázanost a začlenění do struktury činitelů výuky. Toto

¹¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 9-12.

¹² Tamtéž, s. 13.

spojení metody a charakteru procesu výuky můžeme pozorovat, budeme-li sledovat dynamiku procesu a následně jej rozdělíme na fáze.

2.3.1 Fáze výuky

Výchovně-vzdělávací proces můžeme rozdělit na jednotlivé části. Na základě charakteru jednotlivých částí můžeme ve výukovém procesu rozlišit tyto postupně se vyvíjející fáze: motivaci, expozici, fixaci, diagnózu a aplikaci.¹³ V motivační fázi výuky má vyučující za úkol připravit žáka na proces učení po stránce psychické, snaží se u něj vzbudit zájem o látku (vyprávěním vztahujícím se k probírané látce, sokratovským dialogem), která bude v hodině probírána. Motivování žáků na začátku hodiny je důležité, nicméně je nutné v něm pokračovat i během celé hodiny. Během expoziční fáze je učitel zprostředkovatelem nových vědomostí, u žáků dochází k osvojování učiva. Při fixační fázi výuky si žáci upevňují a prohlubují vědomosti, dovednosti a postoje osvojené v předchozí fázi. Žáci si fixují učivo pomocí opakování a cvičení. Právě tato fáze je spolu s fází expoziční časově nejnáročnější, společně tvoří velkou část vyučovací hodiny. Během diagnostické fáze výuky dochází ke kontrole. Učitel prověřuje a následně hodnotí získané vědomosti žáků. Tato fáze může probíhat v různých částech hodiny, například v úvodu hodiny, kdy učitel zjišťuje, co žáci o daném tématu vědí. Poslední výuková fáze se označuje jako aplikační. Jedná se o vrchol celého procesu výuky, při kterém žáci převádí získané teoretické poznatky do praxe. Není nutné, aby všechny výše zmíněné fáze proběhly během jedné vyučovací hodiny, nicméně ve většině hodin se výukové fáze propojují během celého výchovně-vzdělávacího procesu.¹⁴

2.4 Činitelé výuky

Výuku můžeme chápat jako soubor prvků, mezi kterými existují určité vazby. Mezi nejdůležitější prvky patří učitel, žák a učivo. Tyto tři prvky společně tvoří tzv. „didaktický trojúhelník.“¹⁵

¹³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 13-14.

¹⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 33-34.

¹⁵ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 63.

2.4.1 Učitel

Učitel je jedním ze základních činitelů výuky. Jde o kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který nese zodpovědnost za řízení, organizaci a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Aby učitel mohl vykonávat své povolání, je nezbytná jeho pedagogická způsobilost. Podle tradičního pojetí byl učitel klíčovým subjektem vzdělávacího procesu, jehož úkolem bylo především předávání informací a poznatků žákům. V současném pojetí je vyzdvihována učitelova subjektivně-objektivní role ve vzájemné interakci se žáky a s prostředím. Učitel pomáhá utvářet klima třídy, prostředí, dohlíží na činnost žáků a organizuje a hodnotí proces učení.¹⁶

Každý učitel by měl disponovat kompetencemi, které se k učitelskému povolání vztahují. Kompetence učitele můžeme definovat jako souhrn profesních dovedností a dispozic, které jsou nezbytné k tomu, aby mohl učitel účinně vykonávat svou profesi. Nepatří mezi ně pouze dovednosti a znalost vyučovaného předmětu, ale především jsou vyzdvihovány kompetence komunikativní, řídicí a diagnostické.

Podle jedné z možných klasifikací můžeme kompetence učitele rozdělit do pěti kategorií:

1. Psychopedagogická kompetence (dovednosti organizovat učební činnosti žáků, formulovat úlohy atd.)
2. Komunikativní kompetence (dovednosti motivovat žáky, komunikace s rodiči atd.)
3. Diagnostická kompetence (dovednosti analyzovat žákův výkon, klima ve třídě atd.)
4. Osobnostní kompetence (dovednosti empatického a asertivního chování)
5. Rozvíjející kompetence (dovednosti využití informačních technologií, sebereflexe atd.)¹⁷

¹⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 261.

¹⁷ VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. s. 25-27.

Každý učitel přistupuje k výuce individuálním způsobem, můžeme tedy hovořit o tom, že každý učitel má svůj vyučovací styl. Rozlišujeme čtyři základní vyučovací styly učitelů: manažerský, facilitační, pragmatický a přístup svobodného vzdělávání. Podle manažerského přístupu je učitel manažerem učení žáků, dohlíží na nabývání znalostí, dovedností, vědomostí a kompetencí. Učitel, pro kterého je charakteristický tento vyučovací styl, má výborné organizační schopnosti a dává žákům zpětnou vazbu. Facilitační styl výuky můžeme vidět u učitelů, kteří se snaží o rozvíjení seberegulace a individuálních schopností žáků, dále o to, aby si všichni žáci byli vědomi svých silných stránek. Pragmatický vyučovací styl se zaměřuje na získání užitečných znalostí a dovedností a jejich spojení s konkrétní aplikací. Přístup svobodného vzdělávání chápe učitele jako osvoboditele ducha.¹⁸

U učitelů oboru Výchova k občanství můžeme vidět značný rozdíl oproti učitelům jiných předmětů. Výchova k občanství je předmět multioborový, který není snadné vyučovat. Sami učitelé se musí celý život dovzdělávat, protože poznatky některých společenskovedních oborů se často mění. Znalosti učitelů občanské výchovy musí pokrýt širokou oblast vědomostí, jejichž hloubka však nemůže být tak velká. Úroveň své odbornosti musí učitel zakládat na některé ze společenskovedních disciplín. Je tedy pochopitelné, že každý učitel občanské výchovy bude mít vymezený přístup k učivu, daný právě jeho odborným zaměřením. To však by nemělo vést k jednostrannému zaměření výuky. Dalším z rozdílů mezi učiteli občanské výchovy a učiteli jiných předmětů jsou zvýšené nároky po stránce morální i lidské, které jsou na učitele občanské výchovy kladeny. Posuzování osobnostních kvalit je mnohem přísnější než u ostatních učitelů, protože právě lidské kvality se budou u žáků snažit rozvíjet. Jednou z nejdůležitějších vlastností učitele občanské výchovy je tolerance a nestrannost. Učitelé často se žáky mluví o kontroverzních tématech, u kterých je právě nestranné vystupování učitele žádoucí. Učitel občanské výchovy by neměl být uznávaný pouze na půdě školy, ale také v obci, ve městě, ve kterém působí. I zde je uznávanou osobností veřejného života,

¹⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 44-45.

mnohdy mají právě tito učitelé na starost organizaci kulturního a společenského života v obci.¹⁹

Nejenom osobnost učitele a jeho vyučovací styl, ale také vztah vedení školy k danému oboru a materiální zázemí školy mohou mít nemalý vliv na dosažení cílů v předmětu občanská výchova. K dosažení cílů je potřeba, aby učitel dodržoval některé zásadní přístupy:

- vhodně žáky motivoval a probírané učivo ukazoval na příkladech,
- zařazoval aktivizující a interaktivní metody výuky (např. diskusi, projektové vyučování),
- pracoval s masmédií a využíval nejrůznější informační zdroje,
- utvářel pozitivní klima ve třídě založené na kooperaci,
- vytvořil bezpečný prostor pro prezentaci a obhajobu názorů žáků,
- bral v potaz potřeby a možnosti každého žáka,
- spojoval dříve nabyté vědomosti žáků s novými poznatky,
- dál žákům příležitost pracovat s chybou,
- výkony žáků hodnotil objektivně.²⁰

2.4.2 Žák

Druhým činitelem ovlivňujícím výuku je žák. Žáka můžeme charakterizovat jako subjekt výuky. Na věk se v tomto případě nebere ohled. Žákem může být dítě, dospívající jedinec i dospělý. Podle tradičního pohledu je žák nepoučeným objektem, který je v procesu jednosměrného působení formován kompetentním subjektem, tedy učitelem. Jiné pojetí chápe žáka jako bytost, která se vyvíjí, zajímá se o něj jako o subjekt. Jedná se o pojetí, které zohledňuje žákovu osobnost.²¹

Mezi klíčové vlastnosti a schopnosti žáků vzhledem k efektivitě výuky patří motivační dispozice, intelektové schopnosti, profesní aspirace, schopnost přizpůsobení se školnímu prostředí a verbální schopnosti. Podle Bernsteinovy teorie jazykových kódů

¹⁹ PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992. s. 24-25.

²⁰ HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. s. 23-24.

²¹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 65-66.

souvisí úroveň verbálních schopností žáků se sociálními poměry, ze kterých pocházejí. Teorie jazykových kódů definuje dva specifické jazykové kódy. Prvním z nich je omezený jazykový kód, který je příznačný pro žáky z nižších sociálních vrstev. Slovní zásoba těchto žáků je značně omezená, jejich schopnost mluvit o abstraktních a formálních záležitostech je také značně snižena. Rozvinutý jazykový kód je charakteristický pro žáky z vyšších sociálních vrstev. Tento jazykový kód není tolik vázaný na konkrétní kontext. Vyjadřování abstraktních představ je díky tomu pro žáky mnohem snazší. Dále tito žáci disponují bohatou slovní zásobou. Nejenom osobností charakteristiky žáka (volní vlastnosti a inteligence), ale také charakteristiky sociální (sociokulturní a socioekonomické rodinné prostředí, vzdělání rodičů a interkulturní rozdíly) mají ve výuce velký význam.²²

2.4.3 Učivo

Ve školním prostředí bývá učivo chápáno jako obsah vyučování nebo vzdělávání. „Učivo vzniká zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu. V tomto smyslu se hovoří o didaktické transformaci.“²³ Obsahuje tři složky: dovednosti, vědomosti a hodnotovou orientaci žáka. Jako výstupy učení se kromě těchto třech složek uvádí také vlastnosti jedince, mezi které patří rozsah paměti, schopnost myšlení, vůle a emoce.

Hodnoty znázorňují vztah jedince k přírodě, ke společnosti a k sobě samému. Další podstatnou složkou učiva jsou vědomosti. Kromě samotného zapamatování vědomostí je nutné, aby žák dokázal fakta pomocí pojmů generalizovat a následně interpretovat vztahy mezi nimi. Další složkou učiva jsou dovednosti, jejichž struktura obsahuje cíl činnosti, volbu prostředků, postup činnosti a následnou kontrolu výsledků. Na základě věcného obsahu můžeme dovednosti dělit na čtyři ústřední druhy:

- dovednosti pracovní (osvojení činností nezbytných k úspěšnému výkonu profese),

²² ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 48-49.

²³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2007. s. 71.

- dovednosti sociální komunikace a jednání (osvojení jazyka, organizační dovednosti, spolupráce),
- dovednosti pohybové a zdravotní (péče o zdraví, odolávání nadměrné zátěži),
- dovednosti poznávací (osvojení metod logického myšlení).²⁴

Učivo má ve výuce zásadní postavení. S vymezováním učiva se pojí termín kurikulum, který vystihuje klíčový princip – obsah učiva musí být popsán jako sled požadavků na učení žáka, na zkušenosti, které by měl ve škole zažít, a v neposlední řadě na kompetence, jež má nabýt.²⁵

²⁴ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 126-130.

²⁵ Tamtéž, s. 144-145.

3 Výukové metody

Již v kapitole o procesu výuky byly zmíněny výukové metody. Konkrétně to, že právě výuková metoda je nástrojem spojujícím jednotlivé části procesu a zajišťující orientaci na předem stanovený cíl. Samotný pojem metoda je odvozen z řeckého „*methodos*“ a znamená cestu k něčemu. Výukovou metodu můžeme tedy chápat jako jakousi cestu k předem vytyčenému výukovému cíli.²⁶ Výuková metoda je „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.*“²⁷

Během procesu výuky je nezbytná interakce mezi žáky a učitelem, který se snaží vést žáka k osamostatnění a utvoření jeho osobitého stylu učení, jenž mu dále pomáhá v procesu učení. Výuková metoda je jednou ze základních didaktických kategorií, nepůsobí samostatně, ale je propojena s dalšími činiteli výuky, které celý výukový proces ovlivňují a pomocí kterých vyučující dosahuje vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů. Jednou z klíčových funkcí výukových metod je zprostředkování vědomostí a dovedností. K této funkci se dále pojí funkce aktivizační (pomocí které se žáci motivují) a funkce komunikační (která je předpokladem pedagogické interakce). V průběhu procesu výuky si žáci v oblasti metod osvojují jednotlivé klíčové kompetence, tyto kompetence však nejsou výukovými metodami rozvíjeny na stejné úrovni, proto je nutné ve výuce používat celé spektrum výukových metod, abychom mohli dostatečně rozvíjet každou klíčovou kompetenci.²⁸

Abychom mohli na výukovou metodu nahlížet jako na metodu účinnou, musí mít určité vlastnosti:

1. je informativně nosná (předává plnohodnotné a nezkrácené informace a dovednosti);
2. je formativně účinná (rozvíjí poznávací procesy);
3. je racionálně i emotivně působivá (aktivizuje žáka);
4. respektuje systém vědy a poznání;

²⁶ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 189.

²⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 23.

²⁸ Tamtéž, s. 21–25.

5. je výchovná;
6. je přirozená ve svém průběhu i výsledcích;
7. je použitelná v praxi;
8. je adekvátní žákům;
9. je adekvátní učitelům;
10. je didakticky ekonomická;
11. je hospodárná;
12. je hygienická.²⁹

Při vyučování se používají různé výukové metody souběžně a jsou vzájemně propojené. Učitel nevolí výukové metody náhodně, ale jejich volba by měla promyšlená. Volbu metod může zásadně ovlivňovat mnoho faktorů. Mezi tyto faktory patří například druh a stupeň vzdělávací instituce, zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu, charakter učebního předmětu, organizační formy, osobnostní předpoklady žáků a v neposlední řadě osobnost učitele. Dále je důležité mít na paměti, že neexistuje univerzální metoda, která bude fungovat pro všechny, vždy a v každé situaci. Některé metody je vhodné použít při osvojování učiva, jiné při rozvoji schopností a další při ovlivňování hodnotové orientace žáků.³⁰

3.1 Vývoj vyučovacích metod

Ve svém dlouhém historickém vývoji prošly výukové metody mnoha změnami, které se postupně odrážely na objevování nových metod výuky a upozadování těch starších. První výukové metody byly založeny na nápodobě činností, vyprávění a vysvětlování.

Antické školství mělo za výchovný cíl ideál krásy a dobra (tzv. kalokagathia). Školství v antice bylo rozvinuté, ale dostávalo se k velmi malé skupině lidí (soukromé školy pouze pro chlapce, vysoké školné). Nejčastěji používanou metodou v Řecku a Římě byla metoda přednášky a dialogu. Nejznámější je tzv. sokratovská metoda, jejíž název

²⁹ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 22–23.

³⁰ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 193–194.

je odvozen od filozofa Sokrata. Ten se snažil své žáky přivést k pravdivému poznání pomocí návodných otázek. Tato metoda žáky vedla k přemýšlení, ale nikoli k systematickým znalostem. Další užívanou výukovou metodou byla didaktická hra, kterou zastával Platon a Aristoteles.

Středověký scholastický přístup nepřinesl žádné nové výukové metody. Výuka ve středověku byla individuální, převažovaly slovní výukové metody. Úkolem žáků bylo doslovné memorování kanonických textů. Velmi využívaná byla metoda disputace.

K dalšímu rozvoji vyučovacích metod došlo v období renesance. Jan Amos Komenský vynalezl tři výukové metody – analytickou, syntetickou a synkritickou (srovnávací). Kromě těchto metod Komenský propagoval metodu dramatizace, předvádění obrazů a pozorování skutečných jevů.

V 19. století byl klíčovou osobností pedagogického myšlení Johann Friedrich Herbart, který vydělovat vyučování popisné, analytické a syntetické. Výukové metody používané v herbartovské škole byly metoda výkladu, vysvětlování, popisu, názorně-demonstrační metody a práce s knihou.

Ve 20. století se objevilo mnoho nových výukových metod v souvislosti s reformní pedagogikou. Ústředním bodem reformy se stalo postavení žáka a učitele, důraz byl kladen na aktivitu žáka a jeho samostatnou tvořivou činnost. Ve výuce se začala uplatňovat metoda diskuse, problémová a projektová metoda.³¹

3.2 Tradiční a inovativní výukové metody

Převažující role učitele je patrná především v tradičním pojetí vyučování. Frontální výuka je založená na činnosti učitele, dominuje především jeho výklad, při kterém je nutná vnější motivace žáků (klasifikace a tresty). Proti tradičním výukovým metodám stojí metody inovativní, které mají velkou zásluhu na rozvoji formativní stránky osobnosti žáků. Tyto metody kladou na učitele vyšší nároky po stránce časové, kdy učitel stráví jejich přípravou mnohem delší dobu, i při samotné realizaci během vyučovací

³¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 132–134.

hodiny. Další nevýhodou používání inovativních výukových metod je kladení vyšších nároků na činnost žáků a pomalejší postup ve výuce.

Za hlavní přínos používání inovativních výukových metod se považuje rozvoj logického myšlení, samostatnosti, kooperace, komunikace. Dále zvyšování sebevědomí žáků, možnost individualizace výuky a rozvoj schopností všech žáků (nadaných, podprůměrných i se specifickými poruchami učení).³²

3.3 Klasifikace metod výuky

V současné době můžeme najít celou řadu pokusů o klasifikaci výukových metod podle různých kritérií. Starší, ale stále užívaná, je klasifikace výukových metod Lubomíra Mojžíška. Ten dělí výukové metody podle fáze výuky, pro kterou se daná metoda hodí nejvíce, na metody motivační (usměrňující zájem), metody expoziční (zprostředkování učiva), metody fixační (procvičování učiva) a metody diagnostické a klasifikační (kontrola a hodnocení).

Podle logického postupu rozlišuje L. Mojžíšek metodu analytickou, syntaktickou, synkritickou (srovnávací), induktivní, deduktivní, genetickou a dogmatickou.³³

Jiná klasifikace souvisí s poznávací činností žáka při osvojování učiva a činností učitele. Podle této klasifikace uvádí I. J. Lerner pět metod výuky:

1. Informačně-receptivní metoda
2. Reproductivní metoda
3. Metoda problémového výkladu
4. Heuristická metoda
5. Výzkumná metoda.³⁴

Jednou z nejužívanějších klasifikací výukových metod je komplexní klasifikace Josefa Maňáka, který dělí metody výuky podle dílčích aspektů:

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

³² ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 134.

³³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. s. 18–19.

³⁴ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 309.

- I. Metody slovní
 1. Monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška)
 2. Dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskuse)
 3. Metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice)
 4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem
- II. Metody názorně demonstrační
 1. Pozorování předmětů a jevů
 2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
 3. Demontrace statických obrazů
 4. Projekce statická a dynamická
- III. Metody praktické
 1. Nácvik pohybových a pracovních dovedností
 2. Laboratorní činnosti žáků
 3. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
 4. Grafické a výtvarné činnosti
- B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
 - I. Metody sdělovací
 - II. Metody samostatné práce žáků
 - III. Metody badatelské, výzkumné, problémové
- C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
 - I. Postup srovnávací
 - II. Postup induktivní
 - III. Postup deduktivní
 - IV. Postup analyticko-syntetický
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
 - I. Metody motivační
 - II. Metody expoziční
 - III. Metody fixační
 - IV. Metody diagnostické

- V. Metody aplikační
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
 - I. Kombinace metod s vyučovacími formami
 - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami
- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní
 - I. Diskusní metody
 - II. Situační metody
 - III. Inscenační metody
 - IV. Didaktické hry
 - V. Specifické metody.³⁵

Pro účely této kvalifikační práce budu vycházet z rozdělení výukových metod podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece na klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. V následujících kapitolách budou jednotlivé výukové metody podrobněji charakterizovány.

³⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. s. 184–185.

4 Klasické výukové metody

Jako klasické výukové metody označujeme ty metody, které se řadí do tzv. tradičního vyučování. Pro tyto metody je charakteristická jednoduchost, ekonomičnost a časová nenáročnost. Výhodou těchto metod je to, že jsou na ně samotní učitelé i rodiče zvyklí. Jako nevýhodu můžeme uvést například nedostatečné propojování nabytých vědomostí a nerozvíjení schopnosti spolupráce a komunikace mezi žáky.³⁶

4.1 Metody slovní

Slovní metody můžeme označit za jedny z nejvšestrannějších metod. Ve výchovně-vzdělávacím procesu má slovo (mluvené a psané) učitele i žáka velkou váhu. Právě na vnímání a chápání řeči žáky osvojujícími si nové poznatky jsou postaveny metody slovního projevu. Pokud se učitel rozhodne aplikovat metody slovní, měl by snížit tempo řeči oproti své běžné mluvě. Učitel by měl také dbát na řeč žáků. Slovní metody mohou být používány samostatně nebo doplňují ostatní výukové metody. Ke slovním metodám radíme vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor.³⁷

4.1.1 Vyprávění

Jedná se o monologickou výukovou metodu, která je charakterizovaná jednosměrným tokem informací od učitele k žákům. Mezi klíčové znaky vyprávění se řadí poutavý obsah, dynamické podání a dramatickosti děje. Hlavní funkcí vyprávění je zprostředkování nového poznání žákům, neméně důležitá je také funkce motivační a působení na fantazii žáků.³⁸ Dalším neopomenutelným aspektem vyprávění je emocionálnost, která je patrná v tónu učitelova vyprávění i v jeho snaze o vzbuzení citového zaujetí u žáků.³⁹

³⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. s. 40.

³⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2007. s. 186–197.

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

³⁹ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 196.

4.1.2 Vysvětlování

Vysvětlování bývá často vázáno na frontální výuku. Metoda vysvětlování se uplatňuje nejčastěji při osvojování látky, jež má pojmovou povahu. Jedním z nejdůležitějších rysů této metody je logika výkladu, kdy musí být výklad učitele vzorem logického myšlení pro žáky. Učitel by neměl podcenit techniku vysvětlování, proto by měl, stejně jako u předchozí metody, dbát na srozumitelnost a optimální tempo řeči. Důležité je rovněž ověřování pochopení látky na straně žáků. I tato výuková metoda se často pojí s jinými metodami (například demonstrace, rozhovor, diskuse).⁴⁰

4.1.3 Přednáška

Jedna z nejnáročnějších slovních metod nejen pro učitele, ale především pro samotné žáky. Proto se ve větší míře používá ve vyšších stupních střední školy a zejména pak na vysokých školách. Pro přednášku je typické zprostředkování poznatků v delším a logicky uceleném projevu. Žáci se musí během přednášek vykazovat větší myšlenkové úsilí a vyšší koncentraci pozornosti.⁴¹ Nevýhodou této výukové metody je složitá měřitelnost získaných vědomostí. Naopak je výhodná pro početné skupiny dospělých studentů. Existuje několik podob přednášek. První z nich je přednáška z psaného textu, při které čte vyučující připravené poznámky z papíru. Druhým typem je přednáška z paměti, kdy vyučující přednáší naučené teze. Poslední je přednáška improvizovaná, při které má vyučující připravenou pouze základní osnovu a během přednášky svůj projev spontánně rozvíjí.⁴²

4.1.4 Práce s textem

Práce s textem je jednou z nejstarších metod a je považována za velmi důležitou. Pokud je žák schopný pracovat s textem, dochází tím ke zvyšování jeho učební aktivity. V současné době se vzhledem ke zvyšujícímu se důrazu na digitální kompetence zařazuje práce s textem zprostředkovaným médii. Jako didaktický text můžeme chápat takový

⁴⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. s. 188–189.

⁴¹ Tamtéž, s. 189.

⁴² ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 137–138.

text, který byl vytvořen pro didaktické účely (učebnice, metodické materiály, čítanky). Kromě těchto specificky vytvořených textů mohou učební funkci zastávat také texty neučebnicové. Zvláštní funkci mají pracovní sešity. Jedná se o spojení učebnice a klasického sešitu. Pracovní sešity obsahují kratší tištěné texty a volné řádky, které mohou žáci využívat k psaní poznámek. Časté jsou doplňující otázky a úkoly k výchozím textům, které podněcují žáky k samostatné práci. K usnadnění práce slouží grafická úprava didaktických textů, například barevné odlišení klíčových pojmů, použití různých typů písma. Součástí učebnic jsou také názorné ilustrace, schémata, mapy atd.⁴³

4.1.5 Rozhovor

Metoda rozhovoru je jednou z nejstarších výukových metod, která se používá už od starověku. Základem rozhovoru je obousměrná komunikace mezi učitelem a žáky. Učitel se pomocí otázek a odpovědí snaží žákům přiblížit určitý problém a přivést je k novým poznatkům. Učitel je odpovědný za průběh výukového rozhovoru, z čehož plyne jeho vedoucí pozice. Mezi vyučujícím a žáky by mělo dojít k porozumění. Výukový rozhovor slouží k aktivizaci žáků a jejich kooperaci. Nezástupnou roli má rozhovor zejména při motivaci žáků. Základem výukového rozhovoru je otázka. Posláním této otázky je přivést žáky k novému poznání a prohlubování vědomostí. Vhodnou otázku můžeme vybírat z několika typů (otázka zjišťovací, rozhodovací, otevřená zavřená, problémová, na posouzení situace). Mezi nevhodné typy otázek patří otázka řetězová, nejasná a sugestivní. Tyto otázky žáky spíše rozptylují a nepodněcují jejich myšlení.

Důležitá je také technika kladení otázek. Učitel by měl po položení otázky nechat žákům čas na přemýšlení, až posléze žáka vyvolat. Reakce učitele na žakovu odpověď by měla být pozitivní, snažící se žáka motivovat. Za žádnou cenu nesmí učitel žáka zesměšnit. Učitel by se měl snažit o to, aby pokládal otázky rovnoměrně všem žákům. Žádoucí je také pokládat různé typy otázek, které povedou k aktivizaci žáků. Na učitelem položenou otázku navazuje odpověď žáka. Cílem výukového rozhovoru je dobrat se správné odpovědi, nicméně v mnoha případech se vyučující spokojí i s částečně

⁴³ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. s. 199-200.

správnou odpovědí, případně ji pomocí dalších žáků doplní. Mezi nepoužívanější metody rozhovoru patří sokratická metoda, heuristický rozhovor a metoda řízeného rozhovoru. Podle funkce se rozlišuje rozhovor motivační, expoziční, opakovací a zkuškový.⁴⁴

4.2 Metody názorně-demonstrační

Základem metody názorně-demonstrační je pozorovací činnost žáků, kteří přichází do styku s poznávanou skutečností. Žákům jsou názorně ukazovány předměty a činnosti. Při demonstraci určitého předmětu jsou používány názorné pomůcky. Ty mohou být charakteru statického (obrázky, schémata, fotografie) či dynamického (film). Metody názorně-demonstrační jsou úzce spjaty k metodami slovními.⁴⁵

4.2.1 Předvádění a pozorování

Při metodě pozorování žáci poznávají předměty a jevy, které jim učitel představuje. Metoda předvádění je zaměřena na demonstraci pomůcek, zařízení a pokusů. Tato metoda nemá sloužit pouze k pasivnímu prohlížení předváděného jevu žáky, ale měla by vést žáky k myšlení a rozvoji fantazie. Obě didaktické metody jsou náročné na soustředění žáků.

4.2.2 Práce s obrazem

Práce s obrazem je jedna z osvědčených metod, která je využívána již od antiky. Na práci s obrazem se ve svých dílech zaměřoval i Jan Amos Komenský. Didaktickým obrazem rozumíme takové zobrazení jevu, které bude využito ve vzdělávacím procesu. Didaktickým obrazem může být kresba na tabuli, nástěnný obraz, ilustrace v učebnici, případně obraz vytvořený počítačovou grafikou. Jedním z příkladů didaktického obrazu jsou také myšlenkové mapy.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 69-74.

⁴⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. s. 196.

4.2.3 Instruktaž

Tato metoda se používá především při vytváření pohybových, pracovních a laboratorních dovedností. Nejpoužívanějším druhem je instruktaž slovní, při které žáci dostávají textové či auditivní instrukce. Tyto slovní instrukce bývají v závislosti na obtížnosti dovednosti doplňovány obrázkovými instrukcemi nebo názorným předvedením činnosti vyučujícím.⁴⁶

4.3 Metody dovednostně-praktické

Metody dovednostně-praktické mají velmi blízko k metodám názorně-demonstračním. U metod dovednostně-praktických je klíčová vlastní praktická činnost žáků. Cílem této metody je přiblížení školy a reálného života. Pokud jsou při výuce uplatňovány tyto metody, rozvíjí se u žáků psychomotorické dovednosti.⁴⁷

4.3.1 Napodobování

Pod pojmem napodobování chápeme přebírání určitého chování od ostatních, zejména pak starších lidí. Toto přebírání může být záměrné, nebo bezděčné. Dále rozlišujeme napodobování přímé a nepřímé (knihy, TV). Základem napodobování je učení. Imitace se uplatňuje při procvičování probíraného učiva. Metodu napodobování používají učitelé především při tělesné výchově a při výuce cizích jazyků.

4.3.2 Manipulování, laborování a experimentování

Metoda manipulování slouží k poznávání prostředí, ale také zařízení a vybavení, ve kterém se žák nachází. Tato metoda je nevhodnější obzvláště pro žáky na prvním stupni základních škol, protože žáky v tomto věku zajímá vše, co si mohou sami vyzkoušet a ověřit. Oblíbenou praktickou činností žáků jsou montážní a demontážní práce, při nichž si mohou sami zkusit něco zkonstruovat a následně rozebrat.

⁴⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 76-90.

⁴⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. s. 53.

Další velmi oblíbenou metodou je laborování. Žáci během jednoduchých pokusů ověřují nejrůznější tvrzení. Tato metoda se používá hlavně v přírodovědných předmětech. Výuka probíhá ve speciálně upravených třídách, žáci většinou pracují ve skupinách a každý má přidělenou určitou práci.

S přibývajícím zkušenostmi žáků se z laborování stává experimentování. Experimentování nemusí být spojováno pouze s přírodovědnými předměty. Také společenskovední obory umožňují žákům experimentování (např. myšlenkový experiment, předvedení haló-efektu při hodnocení osobnosti).

4.3.3 Produkční metody

Jak už je z názvu patrné, metody produkční souvisí s fyzickou prací prováděnou rukama. Jedná se o metody, při kterých vznikají produkty, výtvoři. Pomocí produkčních metod žáci nacvičují pohybové dovednosti. Nelze opomenout také jemnou motoriku (psaní, kreslení, hra na hudební nástroje). V edukačním procesu se produkční metody používají při pracovních činnostech, tělovýchovných aktivitách a výtvarné tvorbě.⁴⁸

⁴⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 91-104.

5 Aktivizující výukové metody

Další skupinou výukových metod jsou metody aktivizující (aktivizační). Cílem těchto metod je zlepšit a zefektivnit výukový proces na základě aktivní činnosti žáků. Učitel při používání těchto metod výuky dává větší prostor k rozvoji žáků. Snaží se ze žáků udělat rovnocenné partnery, kteří se aktivně zapojují do vyučovacího procesu. Velký důraz je kladen především na jejich myšlení a řešení problémových úloh. Učitelé zařazují do výuky tyto výukové metody především proto, aby žákům představili „nudné“ téma atraktivním způsobem.

Aktivizační metody neslouží k nahrazení klasické frontální výuky, nýbrž k jejímu doplnění. Důležité je přizpůsobovat aktivizační metody určitým fázím a cílům výuky. V určitých fázích vyučovací hodiny je vhodnější využít například metodu výkladu, kdy učitel shrne nejdůležitější poznatky z hodiny bez nepřesností a nejasných informací. Výukové metody založené na aktivizaci žáků mají také značný podíl na zlepšení třídní atmosféry. Žáci o dané problematice přemýšlí, diskutují, argumentují a jsou více zapojováni do kolektivní práce. Mezi aktivizující výukové metody se řadí metody diskusní, heuristické a řešení problémů, metody situační, inscenační metody a didaktické hry.⁴⁹

5.1 Metody diskusní

Metoda diskuse vychází ze řízeného výukového rozhovoru. Na rozdíl od něj je však založena na komunikaci mezi učitelem a žákem a zároveň mezi žáky navzájem, kteří si vyměňují své názory, argumentují a tím společně přichází na řešení vytyčených problémů. Základem diskuse se kladení otázek a následné hledání odpovědí mezi všemi jejími účastníky. Žáci mají možnost vyjádřit svůj názor, ale zároveň se učí vyslechnout a tolerovat názory svých spolužáků a dojít ke kompromisu. Přínosem této metody je také rozvoj komunikačních dovedností žáků. Diskusi je vhodné zařadit, když chce učitel více zapojit žáky do výuky a zjistit jejich orientaci v dané problematice, případně jejich názor

⁴⁹ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. s. 39-47

na určité téma. Metoda diskuse však nestačí k samotnému pochopení učiva, žáci by již měli mít určitou znalost a pomocí diskuse si učivo více prohloubit a zafixovat.

Aby byla výuková metoda efektivní, musí být diskuse řízena zkušeným moderátorem. Moderátorem nemusí být nutně vyučující, diskusi může moderovat také žák s výbornými komunikativními schopnostmi. Moderátor dohlíží na průběh diskuse, na to, aby se dostali ke slovu všichni zúčastnění žáci a aby se nepřerušovali a neskákali si do řeči. Na konci každé diskuse je potřeba vyzdvihnout kvalitní příspěvky, shrnout a zopakovat její závěry.⁵⁰

Diskuse může mít mnoho variant. Diskuse během přednášky může vzbudit zájem žáků o přednášku a zajistit učiteli zpětnou vazbu. Před přednáškou slouží diskuse především k motivaci žáků a jejich zaujetí prezentovaným tématem. Diskuse po přednášce má za úkol shrnout a upevnit probírané učivo. Dalším typem je řetězová diskuse, která mívá spíše cvičný charakter. Jako první uvede dané téma učitel, následně na něj naváže další diskutující a na něho další. Každý z účastníků diskuse by měl zopakovat příspěvek svého předchůdce a následně na něj navázat. Diskuse na základě referátu probíhá tak, že žák nejprve přednese referát na připravené téma a poté je zahájena diskuse všech přítomných. Zvláštním typem diskuse je panelová diskuse, které se kromě diskutujících účastní také odborníci na danou problematiku. Nejprve hovoří právě tyto odborníci, následně další členové, ke kterým se později přidají všichni účastníci diskuse. Ne všechny typy diskusních metod je vhodné používat ve škole, protože mohou být omezeny připraveností učitele i samotných žáků.⁵¹

5.2 Metody heuristické, řešení problémů

„Heuristické metody, jejichž smyslem je objevování, nesou název podle zvolání slavného matematika, fyzika, filozofa a astronoma Archiméda ze Syrakus: „Heuréka!“⁵²

⁵⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 143-144.

⁵¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 108-112.

⁵² ČERVENKOVÁ, Iva. *Metody výuky a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <<https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>>. s. 79.

Rovněž tyto metody jsou založeny na aktivizaci žáků. Učitel žákům nové poznatky nesděljuje přímo, ale snaží se je přivést k tomu, aby si je osvojovali samostatně, případně s jeho pomocí. V porovnání s klasickými formami vyučování se u problémového vyučování počítá se samostatností a produktivním myšlením žáků. Učitel se snaží žáky podněcovat k samostatné učební činnosti kladením problémových otázek a seznamováním se zajímavými situacemi. Právě tyto techniky mají podporovat objevování nových poznatků a souvislostí.

Řešení problémových úloh můžeme rozdělit do několika fází. První fází řešení problému je samotná identifikace problému. Tato fáze je pro žáky nesmírně důležitá, ale současně může žákům činit potíže. Vyučující tudíž může žákům pomáhat daný problém formulovat. Druhou fází je analýza problémové situace. V této fázi by měli žáci problém jasně definovat, orientovat se ve faktech a rozlišit klíčové informace od těch méně významných. Následuje fáze vytváření hypotéz. Během této fáze se žáci snaží řadit informace tak, aby dospěli k řešení problému. Při řešení problému a zejména hledání přístupů k řešení může žákům mimo jiné pomoci také intuice, na kterou se ale nemohou vždy spolehnout. Závěrečnou fází je verifikace hypotéz, během níž žáci ověřují správnost řešení daného problému. Výsledkem verifikace hypotéz je jejich přijetí, nebo v opačném případě odmítnutí. Pokud se žáci nedoberou k očekávanému řešení, mohou se vrátit k dřívějším fázím. Tím vznikne jakýsi cyklický proces, který může mít úlohu zpětné vazby.⁵³

5.3 Metody situační

Situační metody jsou založeny na řešení problémových případů. Žáci se pomocí těchto metod snaží řešit situace ze života, hledají možné postupy, kterými se dopravují k vyřešení problémového případu. Konkrétní problémová situace by neměla být pouhou komplikovanou učební úlohou. Měla by také žáky naučit přemýšlet o problémech, které jim přinese reálný život. Podstatou těchto metod je návrh řešení dané situace ze strany

⁵³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 113-118.

žáků a následná diskuse, během níž se pokouší zvolit nejvhodnější řešení a možnosti dalšího postupu.

Řešení situace můžeme rozdělit do několika fází. První fází je volba tématu. Učitel by měl zvolit takové téma, které bude korespondovat s výukovými cíli a současně musí odpovídat míře připravenosti žáků. Druhým bodem je seznámení žáků s potřebnými materiály (může se jednat o různé dokumenty, obrazy, případně nahrávky) a dalšími klíčovými fakty, které žáci potřebují k řešení znát. V této fázi končí příprava metody učitelem a nyní nastává vlastní studium situace žáky. Je možné, aby učitel žákům vytyčil cíle a v případě potřeby jim poskytl úvodní rady. Závěrečnou fází tvoří navrhovaná řešení a následná diskuse o nejvhodnějším řešení. Diskutující žáci se seznamují se svými názory a návrhy řešení a snaží se vybrat co nejvěrohodnější řešení situace.⁵⁴

Mezi situační metody patří metoda rozborová. Základem této metody je důkladné prostudování daného problému. Po rozboru problému následuje diskuse, která probíhá během vyučování pod vedením učitele. Další metodou jsou metody konfliktních situací, při nichž jsou žáci seznámeni s jednoduchým sporem (často se týká mezilidských vztahů). Oproti předchozí metodě se řešení konfliktní situace zaměřuje především na jednání jednotlivých účastníků. Žáci se učí, jak mají v takovýchto situacích jednat a rozhodovat se.⁵⁵ Přínos těchto metod je spatřován zejména v tom, že rozvíjí komunikační dovednosti žáků a sblíží výuku a praxi. V hodinách občanské výchovy jsou pro zpracování těmito metodami vhodná témata soužití ve třídě (obci, státu), úprava okolí školy, problém graffiti. Situační metody jsou náročné na přípravu i samotnou realizaci během výuky, proto je vždy na konkrétním vyučujícím, zda se tyto metody rozhodne do svých hodin zařadit.⁵⁶

5.4 Metody inscenační

Inscenační metody jsou mnohdy označovány odlišnými termíny, například hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, ale jejich funkce zůstává stejná. Podstatou

⁵⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 119-120.

⁵⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. s. 121-124.

⁵⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 121-122.

těchto výukových metod je sociální učení žáků, ke kterému dochází pomocí hraní rolí a řešení problémů.⁵⁷ Úkolem žáků je vžít se do zadaných rolí a zaujmout jejich postoj. Každý žák však do své role promítá osobní pojetí, které se odvíjí od jeho zkušeností a postojů. Také inscenační metody jsou náročné na přípravu. Vyučující musí napsat scénář a jednotlivé role. Za vhodnější se považují kratší inscenace, ve kterých se prostřídá více žáků. Aby bylo možné uskutečnit inscenační metody ve výuce, je třeba dbát na to, aby scénář inscenace vycházel z reálné situace. Dále je potřeba žáky k hraní rolí motivovat a poukázat na fakt, že se jedná pouze o ztvárnění určité role, tudíž by k sobě měli být spolužáci tolerantní.

Inscenační metody lze rozdělit do třech kategorií. První jsou inscenace strukturní. Jak už napovídá sám název, tyto inscenace mají předem danou strukturu. Žáci mají k dispozici popis situace a své role. Úkolem učitele je příprava dané inscenace a dohlížení na její průběh. Nestrukturní inscenace se od strukturní inscenace liší tím, že žáci jsou seznámeni pouze s výchozí situací, ale nemají k dispozici popis své role. Při těchto inscenacích je kladen důraz zejména na improvizaci, čímž jsou na žáky kladeny vyšší nároky. Učitel by do inscenace neměl zasahovat. Třetím a zároveň posledním druhem inscenací je mnohostranné hraní rolí, kdy všichni žáci jsou zároveň aktéry inscenace. Žáci jsou rozděleni do skupin, každá skupina má svého vedoucího, jehož úkolem je vést celou inscenaci a zpracovat závěr dané inscenace. Při realizaci této metody má učitel o žácích menší přehled, protože není schopen sledovat všechny skupiny zároveň.⁵⁸

5.5 Didaktické hry

*„Didaktickou hru můžeme definovat jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce. Převážně slouží k fixaci učební látky.“*⁵⁹ Didaktické hry mají přínos zejména v tom, že stimulují zájem a motivaci žáků, aktivizují je, nabádají žáky

⁵⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 123.

⁵⁸ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. s. 127-131.

⁵⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. s. 64

k tvořivosti a vzájemné spolupráci. Učitel musí při přípravě didaktických her dbát na jejich pravidla a cíle, protože pokud hry nebudou důkladně připravené, může ve třídě vzniknout chaos.⁶⁰

Učitel by měl při přípravě didaktických her zohlednit některá specifická hlediska. Prvním krokem je stanovení cílů hry a volba konkrétní hry, dále je potřeba zjistit, zda mají žáci pro hru potřebné vědomosti a zkušenosti. Klíčovým krokem je stanovení pravidel hry a seznámení žáků s danými pravidly. Následuje zvolení vedoucího hry, stanovení způsobu, kterým bude hra hodnocena, zajištění prostoru a příprava pomůcek a stanovení časového limitu didaktické hry.⁶¹

Didaktické hry se dále dělí na hry interakční, simulační a scénické. K interakčním hrám se řadí hry svobodné (s hračkami, stavebnicemi), společenské hry, strategické hry a učební hry. Simulační hry vychází ze simulace situace, hraní rolí a řešení případů. Patří sem ale také hry s loutkami a maňásky. Scénické hry navazují na divadelní představení (jeviště, rekvizity).⁶² Jiná klasifikace dělí didaktické hry na hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, činnosti a hry pro učení sociálních dovedností, seznamovací hry apod.⁶³

⁶⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 150.

⁶¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 128-129.

⁶² Tamtéž, s. 128.

⁶³ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2002. s. 188-195.

6 Komplexní výukové metody

Poslední skupinou výukových metod jsou komplexní výukové metody, které „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“⁶⁴ Komplexní výukové metody můžeme tedy charakterizovat jako složité metodické útvary, které spojují základní prvky didaktického systému – metody výuky, organizační formy výuky a didaktické prostředky. Účinnost těchto metodických útvarů byla potvrzena praxí.⁶⁵

V této kapitole budou charakterizovány takové komplexní výukové metody, které se při výuce uplatňují nejčastěji. Zbývající metody výuky budou zmíněny pouze okrajově.

6.1 Frontální výuka

Frontální výuka je jednou z nejpoužívanějších forem výuky. Pro tento typ výuky je charakteristická soustavná práce učitele s celou třídou, při které žáci probírají stejné učivo. Učitel má při tomto typu výuky řídicí postavení a jeho úkolem je kontrola činnosti žáků.⁶⁶

Frontální výuka téměř nepodporuje kooperaci žáků. Vedoucí úlohu má totiž vyučující, který žákům vysvětluje dané učivo a komunikuje s nimi. Komunikace probíhá formou řízeného rozhovoru. Kvůli velkému počtu žáků ve třídě není jiný typ komunikace možný. Svůj výklad učitel podpoří zápisem důležitých bodů na tabuli, případně dalšími didaktickými pomůckami.

Mnozí vidí výhodu frontální výuky v tom, že umožňuje zprostředkování velkého množství informací, které se k žákům dostanou souhrnně a úsporně. Nevidí ale úskalí, kdy žák nemusí prezentovanou látku pochopit a tím pádem nedojde k jejímu osvojení. I přes tyto argumenty stále mnozí učitelé tento typ výuky upřednostňují. Aby byla

⁶⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 131.

⁶⁵ Tamtéž, s. 131-132.

⁶⁶ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 295.

frontální výuka efektivní, je potřeba ji kombinovat s dalšími výukovými metodami a způsoby výuky.⁶⁷

6.2 Skupinová a kooperativní výuka

Skupinová výuka se od výuky frontální liší tím, že zde neprobíhá řízený rozhovor mezi učitelem a žáky, nýbrž žáci tvoří malé skupinky (3-5 členů), ve kterých společně pracují na řešení zadaného úkolu. Mezi žáky v takto utvořených skupinách se tvoří vztahy, které (společně se vztahem učitel – žáci) mají značný vliv na názory a postoje žáků a jejich vzájemnou spolupráci. Skupinová práce navíc podporuje toleranci, odpovědnost a iniciativu žáků. Další výhodou skupinové výuky je zapojení pasivních a stydlivých žáků, kteří by se jinak báli sdílet s ostatními své názory. Zásadní je také uspořádání školní třídy, které by mělo takové, aby spolu žáci mohli lépe spolupracovat.⁶⁸

Od 60. let 20. století se začíná objevovat pojem kooperativní výuka. Ta se mnohem více zaměřuje právě na sociální aspekt výuky. Aby však mohla být kooperativní výuka efektivní, je potřeba, aby si žáci osvojili komunikační dovednosti. Nutná je důvěra, kooperace mezi žáky ve skupině a současně i mezi jednotlivými skupinami. Mnohdy probíhá kooperativní výuka ve skupinách, tudíž ji lze považovat za formu skupinové výuky.⁶⁹

Samotná realizace skupinové výuky ovšem nebude účelná, pokud učitel nebude dohlížet na žáky pracující ve skupinách a nebude je usměrňovat ve všech fázích práce. První etapou je formulace úkolu, následuje samostatná činnost žáků ve skupinách. V závěrečné fázi jsou skupinami prezentovány jednotlivé výsledky práce. Na závěrečném shrnutí úkolu se podílí celá třída. Důležité je rovněž hodnocení činnosti žáků. Hodnotit lze práci celé skupiny, případně také práci a zapojení jednotlivých členů skupiny zvlášť.⁷⁰

⁶⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 133-136.

⁶⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. s. 224-225.

⁶⁹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 303-304.

⁷⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. s. 226.

6.3 Partnerská výuka

Partnerská výuka je založena na vzájemné spolupráci dvou žáků při učení. Nejčastěji jsou partnery žáci sedící v jedné lavici, učitel však může sám žáky rozdělit do dvoučlenných jednotek. Při tomto typu výuky žáci spolupracují na řešení úkolu, sdílejí a porovnávají své názory a postoje. Některé aktivity přímo vybízejí ke spolupráci dvou žáků. Může se jednat o procvičování učiva, kontrolu domácích úkolů, kontrolu pravopisných cvičení, vyplňování pracovních listů, řešení různých rébusů atd.⁷¹

6.4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Individuální výuka je jednou z nejdéle používaných forem výuky (používala se už ve starověku). Věk žáků, kteří se účastní individuálního vyučování, je různý, liší se také úroveň jejich vědomostí a počet žáků ve třídě bývá různý. Každý ze žáků pracuje samostatně, učivo pro každého žáka je připraveno individuálně. Doba výuky žáků není přesně stanovena, rovněž není předem dáno uspořádání učebny. Ve třídě působí jeden vyučující, který řídí a kontroluje činnost jednotlivých žáků.⁷²

Ze snahy o individuální přístup k žákům vychází individualizovaná výuka. Frontální výuka sice bývá při individuálním přístupu zachována, ale je kladen větší důraz na osobité zvláštnosti každého žáka. Mezi konkrétní podoby individualizace ve výuce můžeme zařadit prodloužený výklad, individuální domácí úkoly, nehodnocení některých projevů (dyslektik, dysgrafik) apod.

Samostatná práce žáků je taková učební aktivita, při které žáci získávají informace a poznatky svým vlastním úsilím. Samostatná práce bývá založena na řešení problému, při kterém žáci uplatňují samostatné a kritické myšlení. Tuto metodu lze aplikovat ve všech fázích vyučování.⁷³

⁷¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 149-151.

⁷² KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 294.

⁷³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 152-156.

6.5 Kritické myšlení

Existuje mnoho definic kritického myšlení. Podle jedné z nich můžeme kritické myšlení charakterizovat jako nástroj, který žáky vede k hloubkovému učení, k porozumění učivu a k utváření vlastních názorů.⁷⁴ Základem metod kritického myšlení je tzv. třífázový model učení (E – U – R). První fází je evokace (E). V této úvodní fázi učitel vybídne žáky k tomu, aby si vzpomněli, co vše si k danému tématu pamatují. Druhou fází je uvědomění si významu (U), kdy žák získává nové informace a porovnává je s již známými informacemi. Závěrečnou fází je reflexe (R), při které žáci si uvědomí, co nového se naučili. V této fázi by měl každý žák dojít k vlastnímu závěru, učitel by do této fáze neměl zasahovat a poskytovat žákům nové informace.⁷⁵

Jednou z metod kritického myšlení je myšlenková mapa. Jedná se o techniku, při níž žáci graficky zpracují určité téma takovým způsobem, aby byla patrná vzájemná provázanost jednotlivých informací. Myšlenkové mapy mohou být tvořeny klíčovými slovy, hesly, ale také obrázky. Rozdíl může být také ve velikosti a formátu písma. Ústředním bodem myšlenkové mapy je vybrané téma, které je umístěno uprostřed. Kolem tématu jsou následně zakreslovány informace, které se s ním pojí. V současné době existuje mnoho internetových stránek, na kterých si lze myšlenkové mapy jednoduše a rychle vytvořit.⁷⁶

Další metodou, která vyžaduje kritické myšlení žáků, je metoda práce s textem, která se nazývá I.N.S.E.R.T. Tato metoda je založena na práci s textem, který si žáci mají za úkol nejenom přečíst, ale také během čtení značit vybrané informace příslušnými znaménky. Známé informace se značí (✓), nové myšlenky (+), nesrozumitelné myšlenky (?) a myšlenky, se kterými žák nesouhlasí, se značí (–). Po přečtení textu a označení informací jednotlivými znaménky následuje diskuse.⁷⁷

⁷⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 159.

⁷⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. s. 465.

⁷⁶ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. s. 155-156.

⁷⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. s. 168.

6.6 Brainstorming

Výuková metoda brainstorming se někdy také překládá jako „bouře mozků“ či „burza nápadů“. Tato metoda slouží k řešení problémů a také k rozvíjení tvořivosti žáků. Základem této metody je tvorba co nejvíce nápadů k určitému problému, a to v co nejkratším čase. Učitel žáky motivuje otázkami, aby přišli na co největší množství nápadů. Veškeré nápady žáků učitel zapisuje na tabuli. Důležité je žákům připomenout, že žádný jejich nápad není špatný, ačkoliv se tak některé nápady mohou jevit. Po napsání všech nápadů na tabuli následuje diskuse, při které mají žáci za úkol vybrat nejvhodnější nápad.

Brainstorming má několik variant, jednou z nich je tzv. brainwriting. Každý žák napíše svůj nápad na list papíru, který mezi žáky koluje. Tato forma brainstormingu je vhodná pro ty žáky, kteří se stydí mluvit před ostatními a raději své myšlenky formulují písemně. Jednou z variant brainwritingu je metoda 365, při níž žáci pracují ve skupinách po šesti. Úkolem každého žáka ve skupině je vymyslet během 5 minut minimálně tři nápady. Velkou výhodou této výukové metody je motivace a aktivizace žáků, proto by měla být realizována ve fázi evokace.⁷⁸

6.7 Projektová výuka

Základem projektové výuky je řešení určitého problému, na kterém se podílí všichni žáci. Mezi znaky projektové výuky patří přebrání odpovědnosti za výsledek samotnými žáky, spjatost projektu s realitou, důraz na mezipředmětové vztahy, možnost volby práce a odlišná řešení projektů.⁷⁹

Projektová výuka se realizuje nejčastěji v jedné třídě, není ovšem vyloučena ani participace dalších tříd. Nejznámější variantou projektové výuky jsou tzv. projektové týdny, při nichž se dané téma probírá napříč všemi předměty. Žáci mohou pracovat ve skupinách, případně individuálně. Před samotnou realizací projektového týdne je

⁷⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. s. 119-121.

⁷⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. s. 376-377.

potřeba ho řádně připravit (projekt musí být akceptován celým kolektivem a je potřeba zaručit pozitivní sociální klima).⁸⁰

6.8 Výuka podporovaná počítačem

Počítačová gramotnost je v současnosti klíčovým požadavkem na vzdělávání. Žáci mohou pomocí počítačů komunikovat, hledat nové informace, pracovat s nejrůznějšími aplikacemi. Počítačové programy pomáhají žákům zpřehlednit a zopakovat danou látku.⁸¹

V souvislosti s epidemií covidu-19 se výuka v posledních letech přesunula především do on-line prostředí. Výuka probíhala především přes platformy MS Teams, Google Classroom a ZOOM. Distanční forma výuky kladla zvýšené nároky jak na žáky a jejich rodiny, tak samozřejmě také na učitele. Pozitivním důsledkem on-line výuky je to, že se učitelé zdokonalili v počítačových znalostech a dovednostech. Mnozí učitelé používají výukové programy a aplikace i nadále při současné prezenční výuce.

6.9 Další komplexní výukové metody

Ke komplexním výukovým metodám se řadí také výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, sugestopedie a superlearning a hypnopedie.⁸²

⁸⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 169-170.

⁸¹ ČERVENKOVÁ, Iva. *Metody výuky a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <<https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>>. s.138-139.

⁸² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 49.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodologie výzkumného šetření

7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části této diplomové práce je zmapovat, které výukové metody používají učitelé v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základních škol. Současně také zjistit, zda se v průběhu pedagogické praxe změnilo používání výukových metod a jaké aspekty ovlivňují výběr těchto metod. Dále bude nastíněno, zda a jak se změnila výuka občanské výchovy během distanční výuky v předchozích letech.

7.2 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření může být orientováno kvantitativně, nebo kvalitativně. Kvantitativně orientovaný výzkum pracuje s číselnými údaji. Snaží se zjistit množství či frekvenci výskytu zkoumaného jevu. Oproti tomu kvalitativně orientovaný výzkum přináší zjištění ve slovní podobě. Rozdíl mezi těmito dvěma druhy výzkumného šetření je rovněž v postoji samotného výzkumníka ke zkoumaným jevům. Během kvantitativního výzkumu si výzkumník snaží udržet svoji nestrannost odstupem. Naopak při kvalitativním výzkumu se výzkumník pokouší vcítit do zkoumaných osob a sblížit se s nimi.⁸³

Pro účely této diplomové práce byl realizován kvalitativně orientovaný výzkum. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“⁸⁴ Výzkumné šetření se zabývalo otázkou používání výukových metod v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základních škol. Bylo proto klíčové pracovat s učiteli, kteří na 2. stupni ZŠ působí a kteří občanskou

⁸³ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 2000. s. 31.

⁸⁴ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 17.

výchovu vyučují. Důležité bylo zjistit, jak na problematiku výukových metod nahlíží sami učitelé. Z tohoto důvodu bylo zvolen kvalitativní výzkum, jehož cílem je především porozumět člověku a pochopit jeho hlediska.⁸⁵

Ke zjištění potřebných dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je na pomezí mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Při strukturovaném interview jsou otázky předem dané, kdežto v průběhu polostrukturovaného rozhovoru mohou vyvstat i další otázky, na základě kterých se bude rozhovor dále odvíjet.⁸⁶

7.3 Výzkumné otázky

Jak již bylo zmíněno, pro účely této práce byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Jelikož je cílem této práce zmapovat, které výukové metody používají učitelé v hodinách občanské výchovy, byly proto zvoleny poměrně široké otázky, které umožní zjistit názory a postoje učitelů k jednotlivým metodám výuky.

S ohledem na téma diplomové práce a stanovený cíl výzkumného šetření byly definovány následující hlavní výzkumné otázky:

Které výukové metody používají učitelé v hodinách občanské výchovy na 2. stupni základních škol?

Změnilo se používání výukových metod učiteli během jejich dosavadní praxe?

Jaké aspekty ovlivňují výběr vhodných výukových metod?

Jak se změnila výuka občanské výchovy během distanční výuky?

V průběhu rozhovorů budou zodpovězeny i dílčí výzkumné otázky, které přispějí k lepšímu pochopení postojů jednotlivých učitelů k výukovým metodám:

Jaké jsou výhody a nevýhody Vámi používaných výukových metod?

Liší se výukové metody používané v hodinách občanské výchovy a jiných Vámi vyučovaných předmětech?

⁸⁵ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 2000. s. 32.

⁸⁶ GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. s. 66.

Při výuce kterých témat zařazujete zmíněné metody výuky?

Zařazujete do výuky metody rozvíjející kritické myšlení žáků?

Jakými způsoby realizujete průřezová témata v hodinách občanské výchovy?

7.4 Postup výzkumu a sběru dat

Výzkumné šetření bylo založeno na přímém dotazování respondentů diplomantkou. Toto šetření probíhalo na 2. stupni základních škol v Jihočeském kraji, kde byly hlavním zdrojem dat názory a zkušenosti učitelů občanské výchovy. Prvním krokem byl výběr učitelů, kteří byli ochotni se výzkumného šetření zúčastnit. Nejprve byli kontaktováni ředitelé vybraných základních škol v Jihočeském kraji s prosbou o možnost realizace výzkumného šetření na jejich škole. V případě souhlasu ředitele školy byly domluveny schůzky s vybranými učiteli. Některé rozhovory proběhly při osobním setkání v respondentů ve škole, jiné byly realizovány přes platformu MS Teams. Rozhovory probíhaly na od září roku 2021 do února roku 2022.

Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo osm učitelů občanské výchovy, kterým byly metodou polostrukturovaného rozhovoru položeny předem připravené otázky, které se vztahovaly k danému tématu. Délka rozhovoru nebyla předem stanovena. Záleželo především na ochotě respondentů odpovídat na položené otázky. Klíčové bylo získat od respondentů co nejvíce informací. Nejprve byly položeny úvodní otázky, které měly především faktografický charakter. Následovaly otázky zaměřené na výzkumný problém, tedy používání výukových metod v hodinách občanské výchovy. Každý rozhovor trval v rozmezí 30 až 45 minut. Pod příslibem anonymity bylo umožněno nahrání všech osmi rozhovorů na diktafon, což umožnilo důkladnější zpracování získaných dat. Následně byly nahrané rozhovory převedeny do písemné podoby a analyzovány. K rozkrytí získaných dat byla použita technika otevřeného kódování. Při analýze přepsaných rozhovorů si diplomantka všímala různých témat, kterým přiřazovala pojmy. Kódoval lze samostatná slova, věty, případně i odstavce. Následně byly pojmy seskupeny do několika kategorií.

7.5 Výzkumný soubor

Výzkum byl zaměřen na učitele občanské výchovy, kteří působí na 2. stupni základních škol v Jihočeském kraji. Zaměření výzkumu na učitele působící v Jihočeském kraji bylo pouze z praktických důvodů. Diplomantka zde žije a studuje, díky tomu bylo snazší setkání s učiteli uskutečnit. Výzkumný soubor byl stanoven záměrným výběrem. Podmiňujícím faktorem bylo vyučování občanské výchovy na druhém stupni ZŠ. Tímto způsobem bylo zvoleno osm respondentů, kteří se liší pohlavím, věkem a délkou pedagogické praxe. Všichni učitelé si přáli zůstat v anonymitě, proto budou uváděni pod náhodně přiřazenými jmény.

Cílem výzkumu tedy bylo zjistit, které výukové metody používají oslovení učitelé občanské výchovy při svých hodinách, jak se v průběhu let změnil výběr těchto metod a jaké aspekty ovlivňují použití konkrétních metod výuky. Dále bylo poukázáno na to, jak změnila výuku občanské výchovy distanční výuka během pandemie v předchozích letech. Ke kvalitě dat získaných během výzkumu také přispěl fakt, že se diplomantka s některými respondenty osobně znala, tudíž rozhovory probíhaly v přátelském a otevřeném duchu a respondenti měli k tazatelce důvěru.

Nyní bude blíže charakterizováno a zevrubněji představeno všech osm respondentů, kteří tvořili výzkumný vzorek.

První respondentkou byla Anna, které je 61 let. V současné době působí jako učitelka občanské výchovy na 2. stupni základní školy v okrese České Budějovice. Ve školství se pohybuje už 37 let a stejně dlouho učí také občanskou výchovu (v minulosti pod jiným názvem). Anna vystudovala učitelství občanské výchovy a ruského jazyka. Dále absolvovala literárně-dramatický obor na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze.

Druhou respondentkou byla Aneta, které je 31 let. Nyní pracuje druhým rokem jako učitelka 2. stupni základní školy v okrese České Budějovice. Jejími aprobačními předměty jsou matematika a občanská výchova. Občanskou výuku vyučuje teprve prvním rokem. Předtím ovšem působila 4 roky jako asistent pedagoga. Celková délka její pedagogické praxe je 6 let.

Dalším respondentem byl Adam, kterému je 27 let. Vystudoval učitelství občanské výchovy a anglické jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Již třetím rokem působí jako učitel občanské výchovy na 2. stupni základní školy v okrese České Budějovice.

Čtvrtou respondentkou byla Alice, které je 30 let. Už 5 let pracuje jako učitelka na 2. stupni základní školy v okrese České Budějovice. Jejími aprobačními předměty jsou český jazyk a literatura a německý jazyk. Přestože nemá pro výuku občanské výchovy na 2. stupni ZŠ potřebnou kvalifikaci, vyučuje tento předmět již 5. rokem.

Pátou respondentkou byla Bára, které je 34 let. Ve školství se pohybuje už 9 let. Vystudovala učitelství českého jazyka a literatury a občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ. V rámci celoživotního vzdělávání si doplnila studium potřebné pro výuku anglické jazyka. Dále absolvovala kurz arteterapie a působí jako školní metodik prevence. Občanskou výchovu učí šestým rokem, momentálně na 2. stupni ZŠ v okrese České Budějovice.

Šestou respondentkou byla Božena, které je 63 let. Délka její pedagogické praxe je 38 let. Jejími aprobačními předměty jsou český jazyk a literatura a dějepis. Občanská výchova není jejím aprobačním předmětem, přesto tento předmět vyučuje téměř 14 let. Po téměř celou dobu její dosavadní pedagogické praxe působí na základní škole v okrese České Budějovice.

Sedmou a zároveň předposlední respondentkou byla Dana, které je 30 let. V současnosti pracuje jako učitelka občanské výchovy a anglického jazyka na 2. stupni ZŠ v okrese Tábor. Občanská výchova je jejím aprobačním předmětem, tento předmět vyučuje od počátku svého pedagogického působení, tedy již 5 let.

Poslední účastnicí rozhovoru byla Eva, které je 27 let. Vystudovala učitelství českého jazyka a literatury a občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Nyní působí prvním rokem jako učitelka občanské výchovy na základní škole v okrese Tábor.

8 Analýza a interpretace dat

Následující kapitola předkládá výsledky výzkumného šetření. K analýze dat získaných z rozhovorů s učiteli občanské výchovy byla použita technika otevřeného kódování. Tato technika umožňuje rozkrytí a pochopení stanovisek a postojů zkoumaných osob. Analýza a interpretace je rozčleněna do několika částí, které se týkají nejčastěji používaných výukových metod v hodinách občanské výchovy a jejich výhod a nevýhod, výběru vhodných metod výuky, změn způsobu výuky v průběhu pedagogické praxe, klasických, aktivizujících a komplexních výukových metod, realizace průřezových témat, zájmu o další vzdělávání v oboru a výuky občanské výchovy v době pandemie.

8.1 Používané výukové metody

Tato podkapitola je zaměřena na nejčastěji používané výukové metody v hodinách občanské výchovy. Budou zde doloženy výpovědi učitelů o tom, které výukové metody zařazují do svých hodin nejčastěji, jaké jsou podle nich výhody a nevýhody konkrétních výukových metod, a které metody mají v oblibě jejich žáci.

Dotazovaní učitelé shodně odpověděli, že nejčastěji používají diskusní metody. Adam následně dodal: *„Snažím se hodiny strukturovat tak, aby z počátku nepůsobily tak, že je dětem pouze něco vysvětlováno. Po diskusích a rozhovorech se poté snažím případně nesrovnalosti uvést na správnou míru za pomoci vysvětlování.“* Vysvětlování, které se řadí mezi slovní výukové metody, používá k následnému dovysvětlení probírané látky také Anna. Aneta uvedla, že často při hodinách občanské výchovy používá výklad, který je doplněný prezentací, případně názornými videi. Další často používanou metodou jsou didaktické hry, které se do svých hodin snaží zapojit Alice a Adam. Nejpoužívanějšími didaktickými hrami jsou křížovky, bingo, pexeso a nejrůznější kvízy. *„Nedokážu si hodiny občanské výchovy bez didaktických her představit. Mnohá témata přímo vybízí k tomu, aby byla podána hravou formou,“* dodala Alice. Božena s Bárou zařazují do výuky také samostatnou práci. Nejčastěji nechávají žáky pracovat na zadaném úkolu ve dvojicích, pokud se zabývají těžším tématem, volí práci ve skupinách po 4 až 6 žácích.

Projektové vyučování se svými žáky několikrát realizovala Aneta, ovšem sama dodává, že s touto výukovou metodou nemá zatím dostatek zkušeností. Ne všichni učitelé ovšem chápou projektové vyučování stejně. Někteří pod pojem projekt chápou takový úkol, že mají žáci vymyslet a namalovat na čtvrtku velikost A3 například svoji třídu snů apod. Nejedná se ovšem o projektové vyučování, jak bylo definováno v kapitole o komplexních výukových metodách. Projektová výuka by měla probíhat napříč všemi předměty, ne pouze v předmětu občanská výchova. Bára uvedla, že do výuky pravidelně zařazuje také brainstorming, konkrétně ve formě tzv. pětílístku. *„Tuto metodu používám ráda, protože pomocí ní zjistím, zda jsou žáci schopni samostatně analyzovat probrané učivo,“* dodala. Metoda pětílístku spočívá v tom, že žáci musí na 5 řádků provést analýzu daného pojmu. Brainstorming do svých hodin často zařazuje také Adam.

Další používanou metodou, kterou uvedla Dana, je samostatná práce. *„Hodně do výuky zařazuji také samostatnou práci žáků. Ať už se jedná o pracovní listy, které mají žáci samostatně vyplnit, nebo třeba práci s učebnicí, kdy je úkolem žáků najít odpovědi na zadané otázky,“* uvedla Dana. Metody rozvíjejí kritické myšlení se snaží do svých hodin pravidelně zařazovat Eva, podle které *„děti pravidelně tvoří myšlenkové mapy, které jim pomohou v systematizaci získaných poznatků. Já mám díky nim následně přehled, zda si žáci probrané učivo dostatečně osvojili. Kromě myšlenkových map často využívám metody čtení s předvídáním a I.N.S.E.R.T., na které jsou žáci zvyklí z hodin literatury.“*

Zařazování zmíněných výukových metod má své výhody a nevýhody. Anna uvedla, že výhody diskusních metod *„jsou jasné, člověk se dozví jejich osobní zkušenost, jejich poznatky, ale samozřejmě je potřeba se to naučit. Trošku trvá, než se zajede ten systém, že mluví jeden, neskáčeme si do řeči, i když s něčím nesouhlasím, tak si to poslechnu. Je to samozřejmě krok za krokem. V šesté třídě se to teprve učíme, jak funguje diskuse, v čem je prospěšná, proč i něco, s čím nesouhlasím, bych měl vyslechnout. Nevýhody jsou v tom, že trvá, než se žáci tu metodu naučí.“* Výhody a nevýhody diskuse rozebíral také Adam, podle kterého je tato metoda jednoduchá na přípravu, její následná realizace ovšem může být těžší, pokud žákům téma není blízké a nezajímá je, případně pokud se jedná o nějaké kontroverzní téma. Při zařazování didaktických her vidí Adam s Alicí

výhodu v tom, že různé tajenky a kvízy žáky motivují a aktivizují. Jedinou nevýhodou je podle nich časová náročnost přípravy didaktických her. Jsou ovšem u jejich žáků velmi oblíbené, proto je i přes náročnější přípravu pravidelně do výuky zařazují. Aneta se po zamyšlení nad skupinovou prací vyjádřila takto: *„Občas narazím na to, že některé děti nechtějí ve skupině pracovat anebo do žádné skupiny nezapadají. Je to pro mne potom trochu stresová situace, protože mi je těch dětí líto. Nechci je zase někam dávat násilně. Někdy vytvářím skupiny já a snažím se vytipovat skupiny tak, aby se žáci vzájemně obohatili.“* Bára vidí výhodu skupinové práce v tom, že si žáci vyzkouší různé role (vedoucí, mluvčí) a zkusí si spolupracovat i se spolužáky, se kterými se jinak příliš nebaví. Nevýhodou podle ní je hlučnost žáků při práci ve větším počtu.

Božena, Dana a Eva se zaměřily spíše na nevýhody výukových metod. Podle nich největšími nevýhodami jsou celkový nezájem ze strany žáků a časová náročnost některých metod. Eva navíc dodala, že nevýhodou některých metod může být ne příliš pozitivní klima ve třídě, které znemožní realizovat danou metodu tak, jak by učitel chtěl. Jako příklad uvedla netolerantní prostředí při diskusi a neschopnost akceptovat názory spolužáků.

Z výpovědí učitelů vyplynulo, že mezi nejoblíbenější výukové metody žáků patří především diskuse, skupinová práce a didaktické hry. Podle nich jsou u žáků oblíbené všechny zmíněné často používané metody. Pokud by totiž žáky zařazované metody výuky nezaujaly a při jejich realizaci by nespolečně pracovali, nemělo by smysl je dále do hodin občanské výchovy zařazovat. Svou zkušenost s (ne)oblíbeností výukových metod u žáků sdílela také Anna, podle které: *„Ti přemýšlivější žáci mají rádi ta cvičení, kde musí k něčemu dospět. Pak je tam skupina lidí, kteří nechtějí nic řešit, obtěžuje je myšlení. Záleží to určitě i na složení třídy. Já mám teď absurdně třídu, kde mám 12 vyznamenaní, ale pak tam mám skupinu žáků, kteří studují 10. rokem, protože některý ročník opakovali, dále žáky s individuálními vzdělávacími plány a dalšími podpůrnými opatřeními. Takže mám 12 takových žáků a 8 takových, což je absurdní složení třídy i na nějakou přípravu. Je těžké zaujmout celé spektrum žáků a nemůžu říct, že bych byla vždy úspěšná, ale tak to prostě je.“*

8.2 Výběr výukových metod

Tato podkapitola se zaměřuje na aspekty výběru vhodných výukových metod. Doloženy zde budou výpovědi učitelů o tom, co ovlivňuje výběr použitých metod a zda se volba výukových metod liší podle toho, ve které fázi vyučovací hodiny budou metody použity.

Jedním z klíčových aspektů, který učitele při volbě vhodné výukové metody ovlivňuje, je charakter třídy. Shodně se vyjádřili Adam, Anna, Aneta, Alice a Dana, kteří uvedli, že výukové metody volí podle toho, v jaké třídě budou učit. Rozhodující je podle nich věk žáků a celková atmosféra ve třídě. Podle Anny *„hodně záleží i na třídě, jak je ta třída nastavená. Když se žáky pracuji od 6. třídy, známe se, mají ke mně důvěru a vědí, že se často do hodin snažím zařazovat nové výukové metody, mohu si dovolit zkusit realizovat i náročnější metody. V jiné třídě bych si to ale dovolit nemohla. Letos jsem převzala třídu po kolegyni, jde už o starší žáky, kteří nebyli zvyklí být příliš aktivní, a tam se mi nové metody výuky zkoušejí těžce, protože nemají zájem dělat nic navíc. Ideální by pro ně bylo, abych jim celou látku pouze odvyprávěla.“*

Božena a Bára považují za rozhodující aspekt téma hodiny, na základě kterého následně volí vhodné výukové metody. *„Rozhodně záleží na tématu hodiny. Jiné metody používám, když s dětmi probíráme téma rodina, tam nejčastěji diskutujeme, hrajeme různé scénky. Když ale se staršími žáky probíráme základy politologie, formy státní moci atd., tam jim musím dané termíny nejprve vyložit, až později můžu zkusit zařadit jiné metody,“* konstatovala Bára. Eva otevřeně přiznala, že se jí stalo, že měla připravenou kvalitní hodinu, za kterou by ji podle jejích slov *„inspekce při hospitaci pochválila,“* ale v průběhu dne jí nebylo dobře, a tak místo předem připravených aktivit žákům pouze pustila film, který se týkal probíraného tématu. Aktuální rozpoložení a nálada učitele může být také jedním z faktorů, který ovlivňuje volbu výukových metod. Božena, učitelka s nejdelsí pedagogickou praxí, dále uvedla, že volbu vhodné metody ovlivňuje také její osobní zkušenost s danou metodou. Sama říká: *„Za dobu mého působení jsem vyzkoušela nespočet různých výukových metod, některé se setkaly u žáků s úspěchem, jiné byly katastrofa. Ve většině případů se nemusím příliš dlouho rozmýšlet, kterou*

metodu použiji, protože samozřejmě hojně používám ty metody, které mám vyzkoušené a o kterých vím, že žáky zaujmou.“

Kromě již zmíněných aspektů výběru výukových metod rovněž podle některých učitelů záleží na tom, ve které fázi hodiny budou metody použity. Adam se snaží *„hodiny strukturovat tak, aby bylo z úvodu jasné, co budeme v dnešní hodině probírat. Mnohdy také začínáme brainstormingem. Náročnější aktivity a případné teoretické výklady ponechávám do středu hodiny a na závěr hodiny vybírám takové metody, u kterých se žáci více uvolní.“* Podobnou strukturu hodiny uvedly také Dana s Evou. Eva na rozdíl od Adama na konci hodiny používá aktivity, které žákům pomáhají upevnit si probrané učivo. *„V závěru hodiny často žáci vytváří myšlenkovou mapu na téma, které se při hodině probíralo. Tato metoda se mi osvědčila, protože si pomocí myšlenkových map žáci lépe uspořádají nové poznatky.“*

Podle Boženy, která má ze všech dotazovaných učitelů nejdelší praxi, velmi záleží na tom, v jaké části hodiny bude daná výuková metoda použita. Ona sama nejčastěji zahajuje hodiny občanské výchovy tím, že společně se žáky zopakují učivo z minulé hodiny, poté žákům pomocí krátkého výkladu představí nové téma, následně žákům zadá samostatnou práci a v závěru hodiny společně se třídou vyhodnotí, k čemu žáci během samostatné práce dospěli. Anna usiluje o to, aby *„na začátku byla nějaká aktivita k tomu, co se bude dál probírat. Ve vyšších ročnících se snažím o to, aby si sami žáci připravili tu úvodní aktivitu. Ať už je to křížovka nebo nějaká doplňovačka, šibenice a jiné hry na úvod. Nebo také přehled aktualit. Zbytek hodiny záleží na tématu, co se dá použít, co se zrovna probírá.“* Prezentacemi aktualit zahajuje hodiny občanské výchovy také Aneta. Pokud k aktualitám vyvstanou nějaké otázky, následně o nich společně se žáky diskutují. Podle Alice a Báry se výběr výukových metod neliší podle toho, ve které fázi hodiny budou metody použity. Bára uvedla, že diskusi zařazuje jak v úvodní fázi hodiny, tak uprostřed hodiny a často také v závěru hodiny.

8.3 Volba metod výuky v průběhu pedagogické praxe

Tato podkapitola je zaměřena na změnu způsobu výuky a používání výukových metod v průběhu pedagogické praxe učitelů. Dále zde bude nastíněno, zda se použití konkrétních výukových metod liší v závislosti na vyučovaném předmětu.

Při odpovědi na otázku, zda se během praxe změnilo používání výukových metod, se dotazovaní učitelé rozdělili na dva pomyslné tábory. Učitelé působící ve školství krátce uvedli, že se nezměnil jejich způsob výuky ani používání výukových metod. Tento názor zastává Aneta, Bára, Dana, Eva i Adam. Sami tento fakt připisují tomu, že učí teprve krátce a jsou se svým způsobem výuky spokojeni. Adam doplnil, že se snaží do hodin zařazovat nové výukové metody v souvislosti se zpestřením výuky a zaujetím žáků. Aneta s Evou učí občanskou výchovu prvním rokem, nebyly proto schopné dostatečně reflektovat, zda se během té doby zásadním způsobem změnil jejich způsob výuky.

Naopak Alice zmínila, že se v průběhu let velmi změnil její přístup k výuce občanské výchovy i k výukovým metodám. Tuto změnu připisuje době, ve které žijeme, změnám RVP a v neposlední řadě distanční výuce, která podle jejích slov *„ovlivnila výuku i samotné žáky takovým způsobem, jako dlouhou dobu nic předtím.“* Největší rozdíly ve výuce v průběhu let vidí Anna a Božena, které ve školství působí téměř 40 let. Podle Anny je příčinou této změny především technický pokrok. *„Museli jsme se naučit s technikou. Když jsem přišla sem do školy, tak tady nebyly ani lavice. Začínali jsme bez pomůcek, bez učebnic. Vlastně můžeme říct, že první čtyři měsíce jsme učili tím způsobem, že to, co jsme si našli a připravili, tak jsme měli, jinak jsme se neměli čeho chytit.“* Božena, která kromě občanské výuky učí také dějepis, připisuje proměnu výuky občanské výchovy současné politické orientaci: *„Hlavní změnou je politická orientace současné výuky, nedovedu si představit, že bych učila stejně jako před rokem 1989. Jedním z našich úkolů je připravit žáky na život ve 21. století. Pokud bych v dnešní době učila jako před 30 lety, tak by na mě žáci koukali, jestli jsem se nezbláznila. Další velkou změnou je technologický pokrok, počítače a další elektronika zajisté změnily podobu výuky.“*

Z výpovědí učitelů vyplynulo, že rozdíl v použití konkrétních výukových metod závisí také na vyučovaném předmětu. Při výuce občanské výchovy, která má převážně výchovný charakter, lze uplatnit široké spektrum výukových metod, ať už se jedná o

metody klasické, aktivizující, případně komplexní výukové metody. Božena se zaměřila na rozdíl mezi výukou občanské výchovy a dějepisu: „*V hodinách občanské výchovy využívám jiné metody výuky než například v hodinách dějepisu, kde je potřeba, aby si žáci zapamatovali klíčové události a jejich data. Zde využívám především klasické výukové metody, zatímco při hodinách občanské výchovy se snažím zařazovat převážně aktivizující výukové metody.*“ Aneta, jejíž druhý aprobační předmět je matematika, vidí značný rozdíl při výuce obou předmětů: „*Ve srovnání s matematikou určitě ano. Při hodinách občanské výchovy více diskutujeme, žáci přichází s novými nápady, aktualitami ze světa, je tu větší prostor pro diskusi. V matematice je vše jasně dané. Není tu ani tolik učiva, takže není takový tlak na učitele, je tedy možné hodiny nepojmout tak křečovitě a tématu se věnovat hlouběji, a i třeba někam odbočit a povídat si o tom.*“

Odlišné výukové metody používají také Alice, Bára a Adam, kteří kromě občanské výchovy vyučují cizí jazyky. Všichni tři uvedli, že v jiných předmětech nevyužívají v takové míře například diskusní metody, ale naopak didaktické hry zařazují při výuce cizích jazyků pravidelně. Eva se snaží některé výukové metody zařazovat v obou jejích vyučovacích předmětech. V jedné z předešlých podkapitol již bylo zmíněno, že Eva při výuce často využívá metody rozvíjející kritické myšlení. Jedná se zejména o čtení s předvídáním a metodu I.N.S.E.R.T. „*Díky tomu, že žáci dané metody znají z jiného předmětu, můžu je bez problému použít i při občanské výuce,*“ upřesnila Eva.

8.4 Klasické výukové metody

Následující podkapitola shrnuje zkušenosti učitelů s používáním klasických výukových metod v hodinách občanské výchovy.

Již bylo zmíněno, že klasické výukové metody se učitelé při výuce občanské výchovy snaží omezovat. Přesto existují témata (politologie, ekonomie, finanční gramotnost), která jsou pro žáky těžší na pochopení a která vyžadují použití klasických metod, což dokládá tvrzení Anny: „*Někdy k nim (klasickým výukovým metodám – pozn. autorky) také musím, protože občanská výchova je přece jenom naukový předmět. Ať chcete, nebo nechcete, tak někdy je potřeba se držet toho, co by si měli žáci odnést. Takže nejsem proti nim, ale samozřejmě není to ta první linie. Třeba prezentace mi pomáhají*

v tom, aby žáci to učivo pochopili, aby ho viděli, pak abychom o něm diskutovali a pak třeba na konci je nějaká reflexe, ať už písemná nebo nějaká samostatná práce, kterou mají za úkol na doma. Takže nejsem proti nim, protože fungují a někdy to jinak nejde. Jsou některá těžká témata – právo, finanční gramotnost. To je o heslech, to je o pojmech, to je o pochopení. Takže nejsem proti klasickým metodám, ale nemyslím si, že jsou na prvním místě.“ Adam s Anetou a Evou shodně uvedli, že mají klasické výukové metody v hodinách občanské výchovy své místo, ale je potřeba je doplňovat i jinými metodami, které povedou k většímu zapojení žáků do výuky. Adam uvedl, že do hodin zařazuje jak metody slovní, většinou formou vyprávění a vysvětlování, tak metody názorně-demonstrační.

Alice, Bára a Dana využívají klasické výukové metody jen zřídka, protože podle nich vedou k neaktivitě žáků. Pokud Bára tyto metody používá, tak především ke shrnutí a objasnění probíraného učiva. Božena jako jediná zařazuje klasické výukové metody do hodin občanské výchovy pravidelně. „*Nové téma žákům vždy nejprve vyložím, až později žáci pracují samostatně. Asi je to zvyk z dějepisu, kde v podstatě celou dobu přednáším žákům látku já,*“ uvedla Božena. Ani jeden z učitelů nevedl, že by v hodinách občanské výchovy používal metody dovednostně-praktické, což není překvapivé zjištění, protože například laborování a experimentování, která se řadí právě mezi zmíněné metody, mají své místo spíše v hodinách přírodopisu a chemie.

8.5 Aktivizující výukové metody

Tato podkapitola se zaměřuje na použití konkrétních aktivizujících výukových metod v hodinách občanské výchovy. Jak vyplynulo již z předcházejících podkapitol, jsou to právě aktivizující výukové metody, které učitelé zařazují do svých hodin nejčastěji. Dále zde bude popsáno, jaký mají podle učitelů tyto metody přínos pro žáky, a při výuce kterých témat učitelé aktivizující výukové metody většinou zařazují.

Nejčastěji zařazovanými aktivizujícími výukovými metodami jsou metody diskusní. Všichni učitelé se shodli na tom, že diskusi zařazují do hodin občanské výchovy pravidelně. Eva má výborné zkušenosti s metodou bzučící skupiny. Na začátku zadá žákům téma, které následně řeší žáci nejprve ve dvojicích, poté ve čtveřicích a následně

ve skupinách po osmi žácích. Tato metoda se jí osvědčila, podle jejích slov se žáci mezi sebou nestydí prezentovat své názory, „*dokonce mám pocit, že se vždy jednotlivé skupiny žáků těší na to, až budou moci své závěry prezentovat před spolužáky.*“ Další používanou diskusní metodou je názorová škála. Tuto metodu zařazuje do svých hodin Dana: „*S touto výukovou metodou jsem se setkala již při studiu na vysoké škole v rámci semináře k praxím a velmi mě zaujala. Spojuje totiž názory a postoje žáků s pohybem po třídě, což je vždycky baví. Osvědčilo se mi nalepit na podlahu ve třídě barevnou izolepu, která představuje škálu, jejíž jeden konec znamená ano a druhý ne. Žákům následně pokládám otázky, pomocí nichž zjišťuji jejich názor na danou problematiku. Žáci se posunují na škále podle toho, jak moc s daným výrokiem souhlasí, nebo nesouhlasí. Zatím nejvíce se mi to osvědčilo, když jsme se žáky probírali kontroverznější témata.*“ Jako jednu z výhod této metody uvedla Dana to, že se žáci nestydí ukázat před spolužáky svůj postoj k danému tématu.

Metody řešení problémů používá v hodinách občanské výchovy Božena. Nejprve představí žákům řešený problém a následně nechá žáky pracovat ve skupinách na možných řešeních problémů. Na konci každá skupina představí své řešení a společně s celou třídou o výsledných řešeních diskutují a zvolí to nejvhodnější. Mezi další používané aktivizující metody učitelé řadí didaktické hry. Ty do svých hodin s různou pravidelností zařazují všichni oslovení učitelé. Adamovi a Báře se osvědčila pexesa na nejrůznější témata. „*Jednou jsem třeba našla na internetu pexeso o životě Cyrila a Metoděje. Takže, když se šestáky probíráme historii naší země a státní svátky, pravidelně pexeso do hodin nosím a vždycky má u dětí velký úspěch,*“ uvedla Bára. Křížovky připravují do hodin občanské výchovy Alice s Annou. Druhá jmenovaná také často nechává samotné žáky, aby na probírané téma vymysleli křížovku sami. Deskové hry zkusila do hodin občanské výchovy zařadit Aneta. Sama byla velmi překvapená, s jakým ohlasem se hry u žáků setkaly. „*Mám doma několik verzí hry AZ kvíz, takže jsem žákům rozdala kartičky s otázkami, nakopírované papíry se soutěžními políčky a nechala jsem je mezi sebou ve dvojicích soutěžit. Jejich reakce byla neskutečná, moc je to bavilo a nejraději by hráli hry celé hodiny, což ale samozřejmě není možné,*“ dodala.

Někteří učitelé uvedli, že mají zkušenost s inscenačními metodami. Bára odpověděla, že inscenační metody zařazuje do výuky v 8. ročníku, konkrétně u tématu agresivní a asertivní chování. Alici se osvědčilo použití inscenačních metod především v 6. ročníku, kde jsou podle ní *„žáci ještě hrají, takže tam má hraní různých scének úspěch.“* Alice využívá inscenačních metod zejména při probírání témat škola, rodina, láska a přátelství. Nejvíce však inscenační metody aplikuje do výuky Anna, která vystudovala DAMU. *„Myslím si, že to je výborná věc a škoda, že se nepodařilo prosadit dramatickou výchovu jako předmět. Já ji učím jako povinně-volitelný předmět v 8. a 9. třídách. Kde je potom možnost s těmi žáky dělat věci až k filozofii, od psychologie počínaje. Oni sami moc dobře vědí, že když se mi na ten seminář přihlásí, tak budou muset pracovat s něčím jiným, než jsou běžně zvyklí, že budou muset být aktivní. Zase to ale záleží na třídě. Když mám třídu od 6. ročníku, tak si na to zvyknou, už se nestydí, nedělají ze sebe kašpary. Přistupují k tomu tak, že teď vystupuji v nějaké roli, třeba jsem ředitel školy a musím vyřešit nějaký kázeňský přestupek. Musí si zvyknout na to, že je to možnost, jak se dopracovat k výsledku jiným způsobem,“* zmínila Anna. Tyto metody zařazuje zejména při výuce práva a *„potom když se bere třeba psychologie, dospívání, konfliktní problémy – rodiče vs. děti, první lásky vs. zklamání. Při těchto tématech je to přínos. Nedovedu si představit, jak to učit jinak. Třeba v tom právu, práva politická, tam se to také nabízí – zasedání zastupitelstva, rozhodování. Hodně děláme volby, zakládají si vlastní politické strany. Musí si vymyslet název, logo, program. Musí si najít voliče, které tím svým programem osloví, následně se hlasuje.“*

Přínos aktivizujících výukových metod spatřují učitelé především v tom, že žáky aktivizují, nutí je o věcech více přemýšlet, kladou vyšší nároky na zapojení žáků do výuky. Zejména během diskusí se žáci naučí formulovat a prezentovat své názory a dokážou vyslechnout názory ostatních. Adam ale dodává, že *„ne všichni žáci mají aktivizující metody v oblíbě, někteří nemají rádi jakoukoliv aktivitu navíc a nejraději by celou hodinu pouze odseděli.“*

8.6 Komplexní výukové metody

Tato podkapitola se zabývá zařazováním komplexních výukových metod do hodin občanské výchovy. Na rozdíl od klasických a aktivizujících metod výuky jsou komplexní výukové metody rozšířeny o organizační formy výuky a didaktické prostředky. Budou zde uvedeny komplexní výukové metody, se kterými mají respondenti zkušenost.

Oslovení učitelé v hodinách občanské výchovy nejčastěji zařazují skupinovou a kooperativní výuku. Přesto, že je skupinová výuka náročnější na čas i přípravu, je u žáků velmi oblíbená. Bára a Aneta uvedly, že skupinovou práci vyhledávají jejich žáci často, protože podle nich *„raději pracují ve skupinách, než aby museli pracovat na řešení nějakého úkolu samostatně.“* Je ovšem nutné, aby mezi sebou spolupracovali všichni žáci. Často se totiž stává, že veškerou práci ve skupině udělají tři žáci a zbytek pouze přihlíží, aniž by se do činnosti aktivně zapojil. Důležité je podle Boženy samotné vytvoření skupiny. Někdy nechává žáky, aby utvořili skupiny podle sebe, jindy skupiny losuje náhodně. Nejvíce se jí osvědčilo vyvářet skupiny podle vztahů mezi žáky. Často se stávalo, že utvořili skupiny žáci, kteří se spolu hodně bavili, a zbyla skupina žáků, které mezi sebe ostatní nechtěli. Začala proto tvořit skupiny žáků tak, aby vždy byli v jedné skupině oblíbení i neoblíbení žáci. Dana naopak klade velký důraz na rozdělení rolí ve skupině. Podle ní je potřeba, aby každá skupina měla svého vedoucího, asistenta, zapisovatele a mluvčího. *„Když rozdám žákům ve skupinách práci, často docházelo k tomu, že jeden žák udělal veškerou práci a zbytek nedělal nic. Proto si žáci nejprve rozdělí role a následně každý dělá to, co jeho roli přísluší,“* dodala Dana. Další často zmiňovanou metodou byla samostatná práce žáků. Přínos této metody spatřují učitelé zejména v tom, že si žáci sami plánují práci na úkolu, pracují svým tempem, hledají různé způsoby, jak daný úkol vyřešit. Alice uvedla, že samostatnou práci žáků zařazuje do hodin občanské výchovy především kvůli tomu, že jí pomáhá odhalit názory a postoje žáků. *„Pokud žáci pracují ve skupinách, mohou názory některých žáků zapadnout, kdežto při samostatné práci vidím, co si o daném tématu každý žák myslí,“* dodala.

V posledních letech je kladen důraz na kritické myšlení žáků, proto učitelé nemohli opomenout ani metody kritického myšlení. Eva během rozhovoru několikrát zmínila, že do hodin občanské výchovy často zařazuje metody čtení s předvídáním a I.N.S.E.R.T.

Jedná se o metody, při kterých žáci pracují s předem připraveným textem. *„Při čtení s předvídáním je úkolem žáků vymyslet, jak by mohl text pokračovat, co se v něm stane. Při metodě I.N.S.E.R.T. žáci používají znaky, kterými označují určité pasáže v textu podle toho, zda se jedná o něco, co vědí, co je pro ně nové, s čím nesouhlasí a čemu nerozumí,“* dodala Eva. Myšlenkovou mapu lze považovat za další metodu kritického myšlení. Žáci si pomocí myšlenkových map třídí získané informace a snaží se mezi nimi hledat souvislosti. S myšlenkovými mapami pracuje ve svých hodinách Eva a Anna. Anna zmínila, že někdy začíná hodinu právě tvorbou myšlenkových map.

Kromě uvedených metod se učitelé shodli na tom, že další jimi často používanou výukovou metodou je brainstorming. Z velké části učitelé zařazují brainstorming na začátek hodiny, aby si udělali představu o tom, co žáci o daném tématu již vědí. Bára uvedla, že nejčastěji napíše na tabuli ústřední téma a žáci poté chodí k tabuli a zapisují vše, co je k danému tématu napadne. Podobnou techniku používá také Adam, který ale po napsání tématu na tabuli rozdává žákům barevné samolepící lístečky. *„Jejich úkolem je napsat to, co je jako první napadne. Potom postupně chodí k tabuli a lepí na ni lístečky. Když všichni nalepí svůj lísteček, je potom úkolem žáků seskupit k sobě lístečky, na kterých jsou napsané stejné věci. Tím, že se odpovědi žáků často opakují, nám vznikne několik pojmů, které s daným tématem souvisí, a o kterých můžeme později diskutovat,“* uvedl Adam.

Již bylo zmíněno, že projektovou výuku se do svých hodin snaží zařazovat Aneta, která s ní zatím nemá moc zkušeností, což ji podle jejích slov mrzí. Zkušenosti s projektovou výukou zatím nemá Eva, Dana ani Alice. Bára s Adamem uvedli, že práci žáků na projektech do vyučování zařazují. Po konkrétnějším doptání ovšem vyšlo najevo, že pod projekty chápou práci žáků na zadaném tématu ve formě plakátu nebo prezentace. Tyto metody ovšem nelze považovat za projektovou výuku. Dalšími vyučujícími, kteří mají zkušenosti s projektovou výukou, jsou Anna a Božena. Anna uvedla, že v uplynulých dvou letech kvůli distanční výuce žádné projekty s žáky nerealizovala. *„Máme projekt například k šikaně, jedná se o celodenní práci napříč ročníky. Žáci musí plnit různé úkoly, musí kooperovat i jinými lidmi, se kterými nejsou schopni běžně pracovat. V šestých ročnících máme projekt Budějovice, na kterém*

spolupracují učitelé dějepisu, češtiny, občanské a výtvarné výchovy. Musí se domluvit konkrétní téma, třeba Budějovice v baroku, Budějovice v posledních 100 letech, Budějovice ve středověku. Připraví se pracovní listy, následně se jde do centra města, do muzea. Záleží vždycky na tom, jak je to tematicky nastavené. Jestli to směřuje k fungování města, historii nebo do budoucnosti. Žáci dělají třeba anketu na sídlišti, co by chtěli obyvatelé města změnit. Původně jsme chtěli, aby to žáci nahrávali na diktafony, ale to lidé nechtěli.“

Také Božena zařazuje do hodin občanské výchovy projektovou výuku. Vzhledem k tomu, že kromě občanské výchovy učí také český jazyk a dějepis, se realizace projektové výuky přímo nabízí. Už několik let s kolegy realizuje projekt s názvem Státní symboly. Podílí se na něm společně s učiteli výtvarné a hudební výchovy, zeměpisu a přírodopisu. Zmíněna byla rovněž frontální výuka, kterou mají vyučující spojenou především s klasickými výukovými metodami. Frontální výuku používají učitelé tehdy, když chtějí žákům vyložit novou látku. V souvislosti s distanční výukou nabyta na významu výuka podporovaná počítačem.

8.7 Realizace průřezových témat v hodinách občanské výchovy

Během rozhovorů s učiteli vyplynula další otázka vztahující se k výuce občanské výchovy, a tou je realizace průřezových témat. Občanská výchova je jedním z předmětů, ve kterém se dají realizovat všechna průřezová témata.

Jednou z možností, jak realizovat průřezová témata ve výuce, je zavedení nového vyučovacího předmětu. S touto formou realizace neměl žádný z respondentů osobní zkušenost. Naopak všichni učitelé uvedli, že průřezová témata jsou již začleněna ve školním vzdělávacím programu, který udává, které průřezové téma bude realizováno v rámci konkrétních předmětů a ročníků. „*My to máme už ve školním vzdělávacím plánu, že máme nastaveno, co se s čím kde potká. Když se berou státní symboly, tak se při hudební výchově dělá hymna a v literatuře Tyl. Takže takhle nějak už to máme nastavené. Neříkám, že je to úplně ideální, ale snaha je. Když se dělají globální problémy v občanské výchově, tak je třeba, aby to korespondovalo i v zeměpisu a přírodopisu,*“ uvedla Anna. Podobnou zkušenost sdílela Bára, podle které je u nich na škole průřezové

téma Multikulturní výchova realizováno v rámci občanské výchovy, zeměpisu, hudební výchovy a dějepisu. Adam se o realizování průřezových témat pokouší, ale je podle něj obtížné se sladit s tím, co již žáci probírali v ostatních předmětech.

8.8 Další vzdělávání učitelů

Tato podkapitola se zaměřuje na další vzdělávání učitelů. Bude zde nastíněno, jakým způsobem získávají oslovení učitelé informace o nových výukových metodách a zda mají zájem o prohloubení znalostí v problematice výukových metod.

Dotazovaní učitelé uvedli, že mají zájem o další vzdělávání, což je mimo jiné jejich povinnost. Nejčastějším zdrojem informací o výukových metodách je bezpochyby internet, kde získávají potřebná data všichni dotazovaní učitelé. Dále respondenti uváděli, že se účastní nejrůznějších školení a seminářů. Pro Alici bylo výhodou, že se během pandemie pořádali on-line webináře, tudíž nemusela nikam cestovat a mohla se vzdělávat z pohodlí domova. S tím souvisí také Adamova poznámka, že běžně nemá na školení tolik času, kolik by chtěl mít. Nejčastěji tedy vychází se svých vědomostí, které získal studiem na pedagogické fakultě. Nižší zájem o další studium a prohlubování znalostí projevily Božena a Anna. Velkou roli zde hraje především délka jejich pedagogické praxe. *„Byla jsem mnoho let garantem občanské výchovy, takže jsem musela být tou, která přicházela s těmi novinkami. Teď už posledních asi sedm let ne, bylo to náročné a už jsem se chtěla věnovat něčemu jinému, ale jinak snažím se číst učitelské noviny,“* uvedla Anna. Božena také zmínila, že sledování nových trendů ve výuce přenechává spíše mladším kolegům a těm, kteří mají pro výuku občanské výchovy potřebnou aprobaci.

Důležitým hlediskem při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků je také podpora ze strany zaměstnavatele. Alice a Bárrou uvedly, že se jim bohužel několikrát stalo, že měly zájem o absolvování semináře, ale vedení školy jim nevyhovělo a odůvodnilo toho rozhodnutí tím, že se v krátké době zúčastnily několika školení a seminářů, proto jim nyní nemohou vyhovět. Ostatní učitelé jsou s podporou ze strany zaměstnavatele spokojeni a mohli se zatím vždy zúčastnit všech školení a seminářů, o které měli zájem.

8.9 Výuka občanské výchovy během pandemie

Koronavirová pandemie a zavedení distanční výuky v předchozích dvou letech výrazně ovlivnily nejen výuku občanské výchovy, ale celý školský systém. V této kapitole bude zmíněno, jakým způsobem vedli oslovení učitelé hodiny občanské výchovy při distanční výuce. Dále zde bude popsáno, zda se kvůli distanční výuce změnilы výukové metody, které učitelé používali.

Jediná Dana uvedla, že během distanční výuky byla u nich na škole přerušena výuka občanské výchovy, tak jako výuka dalších výchovných předmětů. *„Žáci měli pouze hlavní předměty, ostatní šlo stranou,“* konstatovala smutně Dana. Eva posílala svým žákům pravidelně pracovní listy, které museli žáci do týdne vypracovat a poslat zpět k ohodnocení. *„Často se stávalo, že mi přišly pracovní listy s identickými odpověďmi. Jeden žák odpovědi na otázky v pracovním listu vypracoval, poslal je ostatním a ti je od něj opsali. Nebylo ale možné stoprocentně dokázat, kdo pracoval poctivě a kdo pouze opisoval, takže jsem všem dávala dobré známky. V tomto ohledu jsem byla při distanční výuce mnohem benevolentnější,“* svěřila se Eva. Výuku pomocí pracovních listů uplatňovala také Anna. *„Třeba osmákům jsem dala shrnutí tématu a poznámky, oni si museli něco doplnit, najít na internetu. Měli na to několik týdnů, během kterých jsem jim posílala materiály a na konci byl test. Také dělali referáty, ty ale dělají každé pololetí, takže ty jsme po nich chtěli také. Občanská výchova nebyla úplně vyškrtnutá z výchov, takže ta stranou nešla. Neprobrali jsme učivo třeba úplně do hloubky, ale probrali jsme ho. Ne všichni ale pracovali na 100 %. Půlka pracovala bez problémů, z té druhé poloviny část posílala práci po upozornění a někteří nedělali nic. On obecně byl problém některé žáky motivovat k nějaké aktivitě,“* uvedla Anna.

Další učitelky, Bára s Boženou, vedly hodiny občanské výchovy jednou za čtrnáct dní přes videohovor. V týdnu mezi videohovory měli žáci za úkol samostatně pracovat na zadaných úkolech. Kontrola úkolů probíhala při videohovorech, kde se dořešily případné nejasnosti. Adamova výuka probíhala každý týden, převážně přes videokonference. *„Vzhledem k odezvě při zapojování žáků a kvůli technickým problémům na straně některých žáků neprobíhaly diskuse a rozhovory tak plynule, jako probíhají v prezenčních hodinách,“* dodal Adam. Pravidelné videokonference

uskutečňovaly také Alice a Aneta. Aneta se snažila učit stejně, jako by učila prezenčně ve třídě. Často se ale také potýkala s technickými problémy, ať na své straně nebo u žáků.

V souvislosti s distanční výukou se změnilo používání výukových metod některými učiteli. Nejčastěji uváděli, že mnohem více pracují při výuce s technikou, ať už se jedná o notebooky nebo tablety. Alice uvedla, že se během distanční výuka naučila vytvářet on-line únikové hry, které si její žáci velmi oblíbili a vyžadují je také nyní při prezenční výuce. Aneta při distanční výuce často používala webový portál JSNS, který ovšem využívá i běžně při prezenční výuce. Novinkou pro ni byla aplikace Mentimeter, pomocí které mohli žáci anonymně odpovídat na položené otázky a hlasovat. Aplikaci Kahoot! hojně využíval Adam, a to jak při výuce občanské výchovy, tak také jeho druhého aprobačního předmětu, což je anglický jazyk. Rovněž Adam konstatoval, že právě Kahoot! se mu osvědčil natolik, že ho s žáky používá při výuce i nadále.

Učitelé současně konstatovali, že během videokonferencí věnovali značnou část vyučovací hodiny povídáním se žáky. *„Tím, že byli žáci zavřeni doma u počítačů, se u nich čím dál více začala projevovat potřeba sdílet s ostatními své myšlenky, názory a obavy. Nikdy předtím žáci nezažili, že by se spolu nemohli vídat. Proto jsme se vždy v první části hodiny věnovali stanovenému tématu a ve druhé části hodiny jsme si společně povídali o tom, co měli žáci zrovna na srdci, co je trápilo, s čím se chtěli pochlubit,“* uvedla Alice.

9 Diskuse

V této diplomové práci bylo na základě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli občanské výchovy zjišťováno, které výukové metody používají učitelé občanské výchovy na 2. stupni základních škol v Jihočeském kraji. Dále bylo výzkumné šetření zaměřeno na to, zda a jakým způsobem se změnilo používání výukových metod v průběhu pedagogické praxe učitelů, jaké aspekty ovlivňují výběr metod výuky a jakým způsobem se změnila výuka občanské výchovy během distanční výuky.

Z analýzy získaných dat vyplývá, že mezi nejčastěji používané výukové metody v hodinách občanské výchovy se řadí metody diskusní. Výhodou diskusních metod je podle učitelů jednak to, že se dozví názory a osobní zkušenosti žáků, jednak časová nenáročnost přípravy této metody. Nevýhodou diskuse naopak spatřují v tom, že delší dobu trvá, než si žáci osvojí její pravidla. Za účinnou výukovou metodu považuje diskusi také Havlíňová, podle níž participace na diskusi pomáhá žákům rozvíjet schopnosti a dovednosti, které později uplatní v praktickém životě. Dále se pomocí ní žáci naučí zastávat různá stanoviska a postoje a v neposlední řadě napomáhá diskuse rozvoji tolerance a odpovědnosti žáků.⁸⁷ Učiteli velmi často používaná je také skupinová výuka, při níž žáci hledají řešení zadaného úkolu, učí se spolupráci, komunikačním dovednostem a odpovědnosti za svou práci. Jako jedno z úskalí při skupinové výuce vidí učitelé nezapojení všech žáků. Podle Sitné je skupinová výuka výborným nástrojem pro dosažení klíčových kompetencí. Díky ní dochází k rozvoji osobnosti žáka, podpoře vzájemné spolupráce, zlepšení komunikačních dovedností a utvoření přátelských vztahů ve třídě.⁸⁸ Kromě skupinové výuky učitelé často zařazují v hodinách občanské výchovy samostatnou práci žáků, pomocí které se žáci učí převzít odpovědnost za svoji práci.

Další učitelé často zařazovanou výukovou metodou jsou didaktické hry, které jsou podle nich u žáků velmi oblíbené. Konkrétně hovořili o křížovkách, pexesu, bingu, nejrůznějších kvízech a deskových hrách. Za nevýhodu této metody považují dotazování učitelé náročnost přípravy her. Důraz na kvalitní přípravu her učitelem, jako základ

⁸⁷ HAVLÍŇOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. s. 57-58.

⁸⁸ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. s. 50.

úspěšnosti metody, kladou také Kotrba a Lacina. Podle nich by měl učitel brát v potaz také časovou náročnost her a případné reakce studentů.⁸⁹ Oslovení učitelé, kteří pravidelně zařazují didaktické hry do výuky, dostali od žáků zatím pouze pozitivní reakce. Dokonce uvedli, že jsou u žáků didaktické hry natolik oblíbené, že by si je žáci přáli hrát každou hodinu. Což dokládá také výzkum Tikalské, ve kterém uvedla, že mají žáci nejraději hry a skupinovou práci.⁹⁰ Metody kritického myšlení a brainstorming se v hodinách občanské výchovy objevují často. Konkrétně učitelé zmínili čtení s předvídáním a metodu I.N.S.E.R.T. a tvorbu myšlenkových map, z brainstormingových metod uvedli klasický brainstorming a metodu pětilístku. Někteří oslovení učitelé rovněž do výuky zařazují slovní výukové metody, konkrétně vysvětlování a výklad, kterým ale většinou předchází diskuse. Pomocí výklad a vysvětlování se poté snaží žákům zpřehlednit a ujasnit probírané téma. Zormanová uvádí, že výklad patří k nejčastěji používaným monologickým slovními metodám. Nevýhodu této metody vidí v potlačení tvořivosti a samostatného myšlení žáků.⁹¹ Podobnou zkušenost uvedla také jedna z učitelek, podle které někteří žáci metodu výkladu vítají, protože nemusí vyvíjet vlastní aktivitu a pouze poslouchají.

Učitelé by měli volit takové výukové metody, které pomohou naplnit stanovené cíle výuky. Kromě naplnění stanoveného cíle hrají při volbě vhodné výukové velkou roli také další aspekty. Jedním z nich je charakter třídy, do kterého učitelé zařadili také věk žáků a celkovou atmosféru ve třídě. Dále je podle dotazovaných učitelů důležitým aspektem téma hodiny, od kterého se odvíjí výběr vhodných výukových metod. Toto zjištění koresponduje s tím, o volbě výukových metod tvrdí Maňák a Švec. Podle nich nemůže být volba vhodných výukových metod náhodná, ale musí vycházet z kritérií, mezi které řadí obsah výuky, úroveň rozvoje žáků, zvláštnosti třídy a také osobnost učitele.⁹² Což

⁸⁹ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. s. 96.

⁹⁰ TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* Metodický portál: Články [online]. 02. 09. 2008, [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH?.html>>.

⁹¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody tradičního vyučování*. Metodický portál: Články [online]. 01. 02. 2012, [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html>>.

⁹² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 50.

potvrdila jedna z učitelek, která volí výukové metody podle předchozí zkušenosti. To, ve které fázi hodiny bude daná výuková metoda použita, vidí oslovení učitelé jako jeden z dalších aspektů výběru. V úvodu hodiny zařazují takové metody, které povedou k motivaci a aktivizaci žáků, naopak v závěru hodiny volí metody, pomocí kterých shrnou průběh hodiny a probírané učivo. Zormanová uvádí, že pro úvodní fázi výuky je typická motivace žáků učitelem. Ovšem dodává, že je potřeba žáky motivovat po celou dobu výuky, ne pouze v úvodu vyučovací hodiny.⁹³

Z výpovědí učitelů vyplynulo, že volba výukových metod závisí rovněž na vyučovaném předmětu. Občanská výchova je předmět s převažujícím výchovným charakterem, ve kterém lze využít celé spektrum výukových metod. Od klasických výukových metod, přes výukové metody aktivizující, až po komplexní výukové metody. Učitelé se shodli na tom, že se v hodinách občanské výchovy snaží používat zejména aktivizující a komplexní výukové metody. V jiných jimi vyučovaných předmětech převládají klasické výukové metody, protože je potřeba žákům nové učivo vysvětlit. Maňák a Švec uvádějí, že metoda vysvětlování zaujímá i v současné době významné místo.⁹⁴ Což potvrdily názory oslovených učitelů, kteří uvedli, že metodu vysvětlování používají v hodinách občanské výchovy také. Poznamenali rovněž, že je potřeba klasické výukové metody střídat s dalšími metodami výuky. Aktivizující výukové metody zmiňovali učitelé nejčastěji. Nejvíce používané jsou diskusní metody, konkrétně bzučící skupiny a názorová škála, dále didaktické hry, metody řešení problémů a inscenační metody. Z výzkumu provedeného Tikalskou rovněž vyplývá, že učitelé zařazují nové aktivizační metody a formy práce do svých hodin.⁹⁵

Další učitelé používané výukové metody můžeme řadit ke komplexním výukovým metodám. Jedná se o skupinovou výuku a samostatnou práci žáků. Skupinová výuka je mezi učitelé oblíbená, protože vede žáky ke spolupráci, učí žáky odpovědnosti

⁹³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. s. 33.

⁹⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 57.

⁹⁵ TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* Metodický portál: Články [online]. 02. 09. 2008, [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH?.html>>.

za společnou práci a lepší komunikaci. Jednou z nevýhod práce ve skupině je to, když je aktivní pouze jeden žák, který celý úkol vypracuje sám, zbytek skupiny pouze přihlíží a nepracuje. Tuto nevýhodu práce v heterogenních skupinách, tvořených žáky s různým prospěchem, uvádí také Zormanová.⁹⁶ Někteří učitelé mají zkušenost rovněž s projektovou výukou, na které participovali společně s kolegy vyučujícími další předměty. Žáci projekty tvořili ve skupinách v rámci několika předmětů. To, že je projekt interdisciplinární a měl by se realizovat ve skupinách, považuje za rysy projektu Coufalová.⁹⁷ Podle Zormanové projektová výuka také pomáhá integraci průřezových témat do výuky.⁹⁸ Ohledně začleňování průřezových témat do výuky učitelé uvedli, že průřezová témata jsou začleněna ve školním vzdělávacím programu, který upravuje, ve kterém ročníku a vyučovacím předmětu by měly být jednotlivé tematické okruhy realizovány.

Na podobu výuky a volbu výukových metod může mít vliv také délka pedagogické praxe, což potvrdili někteří dotazovaní učitelé. Učitelky s téměř čtyřicetiletou praxí shodně uvedly, že spatřují velké rozdíly ve způsobu výuky. Za největší příčiny této změny považují technický pokrok a politickou orientaci. To, že se od poloviny devadesátých let díky nástupu internetu začíná věnovat větší pozornost práci s informacemi a je kladen důraz na výuku podporovanou počítačem, dokládají také Kalhous a Obst.⁹⁹ Učitelé, kteří ve školství působí krátce (do 5 let), uvedli, že zatím nezaznamenali změnu ve způsobu jejich výuky a použití výukových metod. Jedna z participantek uvedla, že se způsob její výuky proměnil v souvislosti se změnami RVP a distanční výukou.

Povinností pedagogických pracovníků je jejich další vzdělávání. Dotazovaní učitelé se účastní školení a seminářů za účelem prohlubování znalostí a lepší orientaci ve svém

⁹⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody komplexní - 1. část*. Metodický portál: Články [online]. 02. 02. 2012, [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1.-CAST.html>>.

⁹⁷ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. s. 11.

⁹⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody komplexní - 1. část*. Metodický portál: Články [online]. 02. 02. 2012, [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1.-CAST.html>>.

⁹⁹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 29.

oboru. Zaměstnavatelé se snaží vycházet svým zaměstnancům vstříc, ale jak uvedly shodně dvě respondentky, došlo také k situaci, kdy jim nebyla účast na školení povolena.

Z rozhovorů s učiteli dále vyplynulo, že v souvislosti s koronavirovou pandemií a přechodem na distanční výuku došlo ke změně nejen výuky občanské výchovy, ale celého školského systému. Na některých školách neprobíhala výuka občanské výchovy vůbec, jinde probíhala asynchronním způsobem, kdy žáci pracovali samostatně na zadaných úkolech. Někteří dotazovaní učitelé uvedli, že během distanční výuky probíhala výuka občanské výchovy přes videokonference. Jeden z učitelů konstatoval, že diskuse a rozhovory se žáky ovšem neprobíhaly tak plynule, jako by probíhaly při prezenční výuce ve třídě. To potvrzuje také *Výroční zpráva České školní inspekce (ČŠI) za školní rok 2020/2021*, ve které se uvádí, že při distanční výuce je těžší motivovat a aktivizovat žáky na 2. stupni ZŠ, konkrétně uvádí omezenou možnost spolupráce a diskuse žáků.¹⁰⁰ Přínos distanční výuky vidí někteří učitelé v rozvoji digitální kompetencí a osvojení si práce s výukovými aplikacemi (např. Kahoot!, Mentimeter), které mohou využívat i nadále při prezenční výuce. I toto zjištění potvrzuje *Výroční zpráva ČŠI*, která udává, že jedním z pozitiv distanční výuky bylo uplatňování různých výukových aplikací.¹⁰¹

Je potřeba zmínit, že výsledky předkládané v této diplomové práci není možné zobecnit. Na základě kvalitativního výzkumné šetření byl pouze přestaven pohled osmi oslovených učitelů z Jihočeského kraje na výukové metody a jejich používání v hodinách občanské výchovy na 2. stupni ZŠ.

¹⁰⁰ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI*. [online]. Praha: ČŠI, 2021. [cit. 2022-06-26]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=1>. s. 76.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 75.

10 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat, které výukové metody používají učitelé v hodinách občanské výchovy na druhém stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že byl proveden kvalitativní výzkum realizovaný formou osmi rozhovorů s učiteli občanské výchovy, nelze získané výsledky zobecnit. Výzkumné šetření se snaží přiblížit názor učitelů na problematiku výukových metod a jejich použití v hodinách občanské výchovy.

Teoretická část diplomové práce je věnována vzdělávání, vzdělávacímu oboru Výchova k občanství, procesu výuky, jednotlivým fázím a činitelům výuky – učiteli, žákovi, učivu. Stěžejní kapitoly teoretické části práce se věnují výukovým metodám. Nastíněn je jejich vývoj, rozdíl mezi tradičními a inovativními metodami a klasifikace výukových metod dle různých autorů (Mojžíšek, Lerner, Maňák). Následují kapitoly pojednávající o klasických, aktivizujících a komplexních výukových metodách a jejich charakteristice. Dělení výukových metod na klasické, aktivizující a komplexní metody vychází z publikace *Výukové metody* od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece.

Na teoretickou část práce navazuje část praktická zabývající se uskutečněným výzkumným šetřením. Obsahuje kapitoly popisující metodologii výzkumného šetření, konkrétně cíl výzkumného šetření, výzkumné otázky, postup výzkumu a sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku, dále analýzu a interpretaci získaných dat, která je rozdělena do devíti podkapitol podle jednotlivých kategorií, a diskusi.

Z analýzy získaných dat vyplývá, že učitelé používají v hodinách občanské výchovy nejčastěji diskusní metody, jejichž výhodou je podle nich nenáročná příprava a zjištění názorů žáků na danou problematiku. Nevýhodou spatřují v delším pochopení pravidel diskuse žáky. Kromě metod diskusních zařazují učitelé do hodin občanské výchovy didaktické hry, které jsou u žáků velmi oblíbené. Zmíněna byla rovněž skupinová výuka a samostatná práce žáků. Skupinovou výuku učitelé volí zejména proto, že podporuje spolupráci žáků, učí žáky odpovědnosti za svoji práci a rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Rozvoji kritického myšlení napomáhají metody kritického myšlení a brainstorming. Obě tyto výukové metody se učitelé snaží pravidelně zařazovat do svých hodin ve formě čtení s předvídáním, metody I.N.S.E.R.T, myšlenkových map a pětilístku. Své zastoupení mají také klasické výukové metody, zejména slovní metody,

kteřé jsou v porovnání s aktivizujícími a komplexními výukovými metodami používány zřídka.

Z odpovědí oslovených učitelů vyplynulo, že při volbě vhodné výukové metody je důležité brát ohled na charakter třídy, ať už se jedná o věk žáků, případně celkovou atmosféru třídy. Dále výběr metod souvisí s tématem hodiny, fází hodiny a také s předchozí zkušeností s danou výukovou metodou. Důležitým aspektem je rovněž konkrétní vyučovací předmět. Sami učitelé uvedli, že se používání výukových metod v občanské výchově a dalšími jimi vyučovanými předměty často velmi liší. V hodinách občanské výchovy se snaží zařazovat celé spektrum výukových metod, v ostatních předmětech převažují spíše klasické výukové metody. S podobou výuky souvisí také délka pedagogické praxe, učitelé působící ve školství krátce uvedli, že se za dobu působení na škole jejich styl vyučování nezměnil, naopak učitelky s téměř čtyřicetiletou praxí vidí značné rozdíly v tom, jak vyučovaly občanskou výchovu dříve a jak ji vyučují dnes. Největší změnu připisují změně politické orientace a technologickému pokroku.

Diskutována byla rovněž změna výuky občanské výchovy v souvislosti s přechodem na distanční výuku. Na některých škola byla výuka občanské výchovy zrušena úplně, jinde vyučující připravovali různé materiály, které žákům posílali k vypracování, a na některých školách se výuka občanské výchovy přesunula do on-line prostředí, ve kterém probíhaly pravidelné videokonference. Ty ovšem neprobíhaly tak plynule, jako by probíhala prezenční výuka. Žáci i učitelé se potýkali s technickými problémy, u žáků se navíc projevoval nezájem o učivo a nízká motivace. Přínos distanční výuky vidí učitelé zejména v rozvoji digitálních kompetencí, s čímž souvisí zařazování nových výukových aplikací do hodin i při prezenční výuce.

Tato práce může pomoci studentům pedagogických fakult a budoucím učitelům lépe se orientovat v problematice výukových metod a jejich použití v hodinách občanské výchovy. Přínosem pro ně může být zjištění, jaký názor mají na používání výukových metod v hodinách občanské výchovy na 2. stupni ZŠ začínající i zkušené učitelé. Problematika výukových metod a jejich použití v konkrétních vyučovacích předmětech je zajímavým tématem, které nabízí mnoho příležitostí pro další výzkum.

11 Seznam použitých zdrojů

Literatura

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

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

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Vzdělávání, výuka, cíle, obsah výuky: (interaktivní text z obecné didaktiky)*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-003-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum. ISBN 978-80-7617-582-2.

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

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

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

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

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

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

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

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: Orbis, 1992.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

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

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009. Erudica. ISBN 978-80-7425-082-8.

STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THORNER, Nick. *Motivational teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2017. Into the classroom. ISBN 978-0-19-420042-4.

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

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-077-3

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

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

Internetové zdroje

ČERVENKOVÁ, Iva. *Metody výuky a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <<https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-07-02]. Dostupné z: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>>.

TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* Metodický portál: Články [online]. 2008. [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH?.html>>.

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva ČŠI*. [online]. Praha: ČŠI, 2021. [cit. 2022-06-26]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=1>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody komplexní - 1. část*. Metodický portál: Články [online]. 2012. [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1.-CAST.html>>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody tradičního vyučování*. Metodický portál: Články [online]. 2012. [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html>>.

12 Seznam příloh

Příloha č. 1 – přepis rozhovoru a učitelkou Annou

Příloha č. 1

Rozhovor s učitelkou Annou

Úvodní otázky

Kolik Vám je let? *Je mi 61 let.*

Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? *No, to musím spočítat, už to bude 37 let.*

Jak dlouho učíte OV? *Od nástupu do školství, takže těch 37 let.*

Je občanská výchova Vaším aprobačním předmětem? Pro které další předměty máte kvalifikaci? *Ano, kvalifikaci mám také na 5-12 let, ruský jazyk a vystudovala jsem také DAMU literárně-dramatický obor.*

Používané výukové metody v hodinách občanské výchovy

Které výukové metody používáte v hodinách občanské výchovy?

Určitě diskusi. Hodně skupinovou práci, protože chci, aby jako tým třeba na něco přišli, nebo něco vyřešili, něčím se zabývali a pak jsme třeba porovnali jejich zkušenosti. Také využívám prezentace. Nebo využívám nedokončené věty, že třeba jim dám lísteček, na kterém je buď výběr slov, která mají doplnit, nebo tam není a poléhám na to, že na to přijdou. Víc nevím, ale diskuse je určitě na prvním místě, protože tenhle předmět je o diskusi.

Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody Vámi používaných výukových metod?

Výhody jsou jasné, člověk se dozví jejich osobní zkušenost, jejich poznatky, ale samozřejmě je potřeba se to naučit. Trošku trvá, než se zajede ten systém, že mluví jeden, neskáče si do řeči, i když s něčím nesouhlasím, tak si to poslechnu. Je to samozřejmě krok za krokem. V šesté třídě se to teprve učíme, jak funguje diskuse, v čem je prospěšná, proč i něco, s čím nesouhlasím, bych měl vyslechnout. Nevýhody jsou v tom, že trvá, než se žáci tu metodu naučí.

Které metody se Vám při práci se žáky osvědčily a které naopak nikoliv?

Jak u kterých. Ti přemýšlivější žáci mají rádi ta cvičení, kde musí k něčemu dospět. Pak je tam skupina lidí, kteří nechtějí nic řešit, obtěžuje je myšlení. Záleží to určitě i na složení třídy. Já mám teď absurdně třídu, kde mám 12 vyznamenání, ale pak tam mám skupinu žáků, kteří studují 10. rokem, protože některý ročník opakovali, dále žáky s individuálními

vzdělávacími plány a dalšími podpůrnými opatřeními. Takže mám 12 takových žáků a 8 takových, což je absurdní složení třídy i na nějakou přípravu. Je těžké zaujmout celé spektrum žáků a nemůžu říct, že bych byla vždy úspěšná, ale tak to prostě je.

Zařazujete do výuky nové výukové metody?

Jo, určitě, pokouším se. Je to 4 roky, kdy byl poprvé flashmob. Tak jsem se pokusila v rámci hodiny nějaký flashmob vymyslet, abychom udělali nějakou aktivitu, společný rituál třeba, nějaký pokřik. V jedné třídě to bylo skvělé a v té druhé vůbec, prostě to nešlo. Dívali se na mě, jako když jsem spadla z měsíce, co že to po nich chci. Jak říkám, že to vždy hodně o té dané třídě. Já třeba používám hodně dramaturgii, tím že ji mám vystudovanou, tak třeba hra v roli, využití dalších technik, kdy přemýšlí někdo jiný za mě a já si mohu vybrat, co mi vyhovuje. Nebojím se při té hře v roli zadat různá témata. To mám vyzkoušené, že opravdu funguje.

Výběr výukových metod

Jaké aspekty ovlivňují výběr vhodných metod?

Hodně záleží i na třídě, jak je ta třída nastavená. Když se žáky pracuji od 6. třídy, známe se, mají ke mně důvěru a vědí, že se často do hodin snažím zařazovat nové výukové metody, mohu si dovolit zkusit realizovat i náročnější metody. V jiné třídě bych si to ale dovolit nemohla. Letos jsem převzala třídu po kolegyni, jde už o starší žáky, kteří nebyli zvyklí být příliš aktivní, a tam se mi nové metody výuky zkoušejí těžce, protože nemají zájem dělat nic navíc. Ideální by pro ně bylo, abych jim celou látku pouze odvyprávěla.

Liší se volba výukových metod podle toho, ve které fázi vyučovací hodiny budou metody použity?

Snažím se, aby na začátku byla nějaká aktivita k tomu, co se bude dál probírat. Ve vyšších ročnících se snažím o to, aby si sami žáci připravili tu úvodní aktivitu. Ať už je to křížovka nebo nějaká doplňovačka, šibenice a jiné hry na úvod. Nebo také přehled aktualit. Zbytek hodiny záleží na tématu, co se dá použít, co se zrovna probírá.

Výukové metody v průběhu pedagogické praxe

Změnilo se během Vaší praxe užívání výukových metod?

Samozřejmě, díky technice určitě. Museli jsme se naučit s technikou. Když jsem přišla sem do školy, tak tady nebyly ani lavice. Začínali jsme bez pomůcek, bez učebnic. Vlastně můžeme říct, že první čtyři měsíce jsme učili tím způsobem, že to, co jsme si našli a připravili, tak jsme měli, jinak jsme se neměli čeho chytit.

Liší se výukové metody používané v hodinách občanské výchovy a jiných Vámi vyučovaných předmětech?

Tím, že mám ruštinu a jazyky, tak ty metody jsou jiné.

Klasické výukové metody

Jaký máte názor na klasické výukové metody v hodinách občanské výchovy?

Někdy k nim také musím, protože občanská výchova je přece jenom naukový předmět. Ať chcete, nebo nechcete, tak někdy je potřeba se držet toho, co by si měli žáci odnést. Takže nejsem proti nim, ale samozřejmě není to ta první linie. Pak třeba prezentace mi pomáhají v tom, aby to učivo pochopili, aby ho viděli, pak abychom o něm diskutovali a pak třeba na konci je nějaká reflexe, ať už písemná nebo nějaká samostatná práce, kterou mají za úkol na doma. Takže nejsem proti nim, protože fungují a někdy to jinak nejde. Jsou některá těžká témata – právo, finanční gramotnost. To je o heslech, to je o pojmech, to je o pochopení. Takže nejsem proti klasickým metodám, ale nemyslím si, že jsou na prvním místě.

Využíváte je ve svých hodinách?

Snažím se je uplatňovat, hlavně metody slovní. Snažím se samozřejmě, aby každá hodina byla nastavena trochu jinak, aby to nebyl stereotyp. Mám zkušenost, že když učitel žáky něčím překvapí, tak s ním lépe spolupracují.

Aktivizující výukové metody

Zařazujete do hodin OV aktivizující výukové metody?

Určitě, právě ty diskuse, inscenace, didaktické hry, různé křížovky.

Jaký přínos mají podle Vás aktivizující výukové metody pro žáky?

Především si ujasní některé pojmy, upevní si znalosti, které už mají, nebo je obnoví, pokud je zapomněli. Aktivizační jsou podle mě především proto, aby tu cykličnost v tom předmětu nějak valily před sebou a nabalovat, co bylo s tím, co přichází, aby se to propojilo dohromady, aby se to neučilo jako jednotlivé kapitoly, protože v té občanské výchově všechno se vším souvisí.

Mohla byste více rozvést zmíněné inscenační metody?

Určitě. Myslím si, že to je výborná věc a škoda, že se nepodařilo prosadit dramatickou výchovu jako předmět. Já ji učím jako povinně-volitelný předmět v 8. a 9. třídách. Kde je potom možnost s těmi žáky dělat věci až k filozofii, od psychologie počínaje. Oni sami moc dobře ví, že když se mi na ten seminář přihlásí, tak budou muset pracovat s něčím jiným, než jsou běžně zvyklí, že budou muset být aktivní. Zase to ale záleží na třídě. Když mám třídu od 6. ročníku, tak si na to zvyknout, už se nestydí, nedělají ze sebe kašpary. Přistupují k tomu tak, že teď vystupuji v nějaké roli, třeba jsem ředitel školy a musím vyřešit nějaký kázeňský přestupek. Musí si zvyknout na to, že je to možnost, jak se dopracovat k výsledku jiným způsobem. Ale jak říkám, v některých třídách to prostě nejde.

Při výuce kterých témat je většinou zařazujete?

Určitě právo. Potom když se bere třeba psychologie, dospívání, konfliktní problémy – rodiče vs. děti, první lásky vs. zklamání. Při těchto tématech je to přínos. Nedovedu si představit, jak to učit jinak. Třeba v tom právu, práva politická, tam se také nabízí – zasedání zastupitelstva, rozhodování. Hodně děláme volby, zakládají si vlastní politické strany. Musí si vymyslet název, logo, program. Musí si najít voliče, které tím svým programem osloví, následně se hlasuje.

Komplexní výukové metody

Využíváte v hodinách OV komplexní výukové metody? Pokud ano, které nejčastěji?

Kooperativní, skupinovou výuku asi nejvíc. I když je to zrádné, někdy je to potom těžké hodnotit. Někdy takto žáci pracují celou hodinu, někdy je to jenom na 5 minut, ale myslím si, že to využívám nejčastěji.

Zařazujete do výuky metody rozvíjející kritické myšlení?

Většinou hodinu začínám nějakou myšlenkovou mapou, potom brainstorming. Ten ale používám většinou, když nějaké téma začínáme. Pětilístek dělám až s deváťáky, ti jsou schopni se k něčemu dopracovat. Musí zúžit to, co ví, pouze na těch 5 řádků. Vlastně i potom na konci toho tématu je dobré zase dát tu myšlenkovou mapu, abychom zjistili, jestli se jim ta myšlenková mapa nějak rozšířila. Já mám ty mapy i natištěné, že mám slovo svoboda a žáci sami doplňují, pak si to nalepí do sešitu.

Jakým způsobem realizujete průřezová témata v hodinách občanské výchovy?

My to máme už ve školních vzdělávacím plánu, že máme nastaveno, co se s čím kde potká. Když se berou státní symboly, tak se při hudební výchově dělá hymna a v literatuře Tyl. Takže takhle nějak už to máme nastavené. Neříkám, že je to úplně ideální, ale snaha je. Když se dělají globální problémy v občanské výchově, tak aby to korespondovalo i v zeměpisu a přírodopisu.

Zařazujete do hodin OV projekty?

Letos ani minulý rok jsme žádné projekty nerealizovali. Máme projekt například k šikaně, jedná se o celodenní práci napříč ročníky. Žáci musí plnit různé úkoly, musí kooperovat i jinými lidmi, se kterými nejsou schopni pracovat. V 6. ročnících máme projekt Budějovice, na kterém spolupracují učitelé dějepisu, češtiny, občanské a výtvarné výchovy. Musí se domluvit konkrétní téma, třeba Budějovice v baroku, Budějovice v posledních 100 letech, Budějovice ve středověku. Připraví se pracovní listy, následně se jde do centra města, do muzea. Záleží vždycky na tom, jak je to tematicky nastavené. Jestli to směřuje k fungování města, historii nebo budoucnosti. Dělají třeba anketu na sídlišti, co by chtěli obyvatelé města změnit. Původně jsme chtěli, aby to žáci nahrávali na diktafony, ale to lidé nechtěli.

Zájem o další vzdělávání v oboru

Odkud čerpáte informace o výukových metodách? Sledujete nové trendy ve výuce?

Byla jsem mnoho let garantem OV, takže jsem musela být tou, která přicházela s těmi novinkami. Teď už posledních asi sedm let ne, bylo to náročné a už jsem se chtěla věnovat

něčemu jinému, ale jinak snažím se číst učitelské noviny. Teď jsou různé semináře a webináře.

Měla byste zájem o prohloubení Vašich znalostí v problematice výukových metod?

Já už teď úplně nejsem ten aktivační prvek, který by přicházel s něčím novým, to přenechávám jiným kolegům.

Podporuje Vás zaměstnavatel v dalším vzdělávání?

Určitě ano, ale je to složité. Škola má nějaký omezený fond na vzdělávání učitelů, ale pokud je něco v místě, případně něco hodně zajímavého, tak se lektor do školy objedná. Myslím si, že podpora ze strany zaměstnavatele tady je. Absolvovali jsme semináře k šikaně, kde jsme jako učitelé hráli různé hry a museli jsme si leccos vyzkoušet.

Výuka občanské výchovy v době pandemie

Jakým způsobem probíhala výuka OV během pandemie?

Já jsem posílala žákům pracovní listy. Třeba osmákům jsem dala shrnutí tématu a poznámky, oni si museli něco doplnit, najít na internetu. Měli na to několik týdnů, během kterých jsem jim posílala materiály a na konci byl test. Také dělali referáty, ty ale dělají každé pololetí, takže ty jsme po nich chtěli také. OV nebyla úplně vyškrtnutá z výchov, takže ta stranou nešla. Neprobrali jsme učivo třeba úplně do hloubky, ale probrali jsme. Ne všichni ale pracovali na 100 %. Půlka pracovala bez problémů, z té druhé poloviny část posílala práci po upozornění a někteří nedělali nic. On obecně byl problém některé žáky motivovat k nějaké aktivitě.

Je něco, na co jsme podle Vás zapomněli, co byste chtěla dodat?

Nic dalšího mě už nenapadá.