

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra filosofie a společenských věd

Výukové metody ve Výchově k občanství a délka praxe učitelů

Diplomová práce

Autor:	Bc. Renata Pavlišová
Studijní program:	M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - biologie Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výchova k občanství
Vedoucí práce:	Mgr. Vanda Vaníčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Renata Pavlišová
Studium:	P16P0289
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - biologie, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
Název diplomové práce:	Výukové metody ve Výchově k občanství a délka praxe učitelů
Název diplomové práce AJ:	Teaching methods in Civics Education and length of teaching experience

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato diplomová práce se zaměřuje na používání výukových metod ve výchově k občanství na 2. stupni základních škol. V této práci bude především zkoumán vztah mezi využitím různých výukových metod a délkou praxe učitele předmětu výchova k občanství. Dále bude zkoumáno používání vyučovacích metod vzhledem k místě výskytu školy. Cílem je zjistit, zda se liší volba výukových metod ve výuce v závislosti na délce praxe vyučujících, nebo zda se škola nachází ve velkém nebo malém městě či obci. Teoretická část bude zaměřena především na klasifikaci a popis metod tradičních i inovativních včetně kritérií pro zvolení vhodné výukové metody. V diplomové práci bude také popis učitelské profese a její vývoj v závislosti na délce praxe. Praktická část této práce bude provedena dotazníkovým šetřením s učiteli výchovy k občanství na základních školách ve velkých i malých městech a obcích.

COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. A Guide to Teaching Practice. London: Routledge/Falmer, 2002. ISBN 0-415-14221-0

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

DANĚK, Břetislav. Úvod do studia učitelství občanské výchovy na II. stupni základních škol. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-616-4.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PIŤHA, Petr. Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost. Praha: Orbis, 1992. ISBN 8071849553.

PRŮCHA, Jan. Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

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

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Garantující pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Vanda Vaníčková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2020

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: Výukové metody ve Výchově k občanství a délka praxe učitelů vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, z kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne

Bc. Renata Pavlišová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Vandě Vaničkové, Ph.D. za její odborné vedení a přínosné rady při vypracování této diplomové práce. Mé poděkování také patří učitelům Výchovy k občanství za jejich spolupráci při realizaci dotazníkového šetření, na kterém je založena praktická část diplomové práce.

Anotace

PAVLIŠOVÁ, R. *Výukové metody ve Výchově k občanství a délka praxe učitelů*. Hradec Králové, 2021. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí diplomové práce Mgr. Vanda Vaničková, Ph.D. 113 s.

Tato diplomová práce se zaměřuje na používání výukových metod ve Výchově k občanství na 2. stupni základních škol a víceletých gymnázií. V této práci bude především zkoumán vztah mezi využitím různých výukových metod a délkou praxe učitele předmětu Výchova k občanství. Dále bude zkoumáno používání vyučovacích metod vzhledem k místě výskytu školy. Cílem je zjistit, zda se liší volba výukových metod ve výuce v závislosti na délce praxe vyučujících, nebo zda se škola nachází v různě velké obci.

Teoretická část bude zaměřena především na klasifikaci a popis metod tradičních i inovativních včetně kritérií pro zvolení vhodné výukové metody. V diplomové práci bude také popis učitelské profese a její vývoj v závislosti na délce praxe.

Praktická část této práce bude provedena dotazníkovým šetřením s učiteli Výchovy k občanství na základních školách a víceletých gymnáziích v různě velkých obcích Pardubického a Královéhradeckého kraje.

Klíčová slova

Výukové metody, praxe, výchova k občanství, učitel, syndrom vyhoření

Annotation

PAVLIŠOVÁ, R. *Teaching methods in Civics and length of teaching experience*. Hradec Králové, 2021. Master Thesis at Faculty of Education, University of Hradec Králové. Thesis supervisor Mgr. Vanda Vaníčková, Ph.D. 113 p.

This diploma thesis focuses on the use of teaching methods in Civics at the 2nd level of primary schools and the equivalent of multi-year grammar schools. In this thesis, I will examine the relationship between the use of different teaching methods and its dependence on the length of Civic teacher's experience. Furthermore, I will compare the use of teaching methods with respect to the location of the school. The aim of this thesis is to investigate whether the choice of teaching methods differs, depending on the length of teaching experience or the schools' location.

The theoretical part will focus mainly on the classification and description of traditional and innovative methods, including criteria for selecting a suitable teaching method. The thesis will also describe the teaching profession and its development based on the length of practice.

The practical part of this thesis will be based on a questionnaire survey collected from teachers of Civics at primary schools and multi-year grammar schools in various cities in Pardubice and Hradec Králové regions.

Key words

Teaching methods, Teaching experience, Civics, Teacher, Burnout

Seznam zkratk

BM	Burnout Measure
CIVED	Civic Education Study
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ICCS	The International Civic and Citizenship Education Study
MBI	Maslach Burnout Inventory
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SQ4R	(Survey, Question, Read, Reflect, Recite, Review)
ZŠ	Základní škola

Obsah

Úvod	- 10 -
1 Výchova k občanství	- 12 -
1.1 Vymezení Výchovy k občanství v RVP ZV	- 12 -
1.2 Vzdělávací obor Výchova k občanství	- 13 -
1.3 Vědní disciplíny předmětů	- 14 -
1.4 Průřezová témata	- 15 -
1.5 Výzkumy spojené s Výchovou k občanství	- 17 -
2 Výuková metoda.....	- 19 -
2.1 Pojem metoda	- 19 -
2.2 Volba metody	- 20 -
2.3 Klasifikace výukových metod	- 21 -
2.4 Tradiční výukové metody	- 21 -
2.4.1 Metody slovní	- 22 -
2.4.2 Metody názorně-demonstrační	- 26 -
2.4.3 Metody dovednostně-praktické	- 28 -
2.5 Inovativní metody	- 30 -
2.5.1 Diskusní metody	- 30 -
2.5.2 Heuristické metody, řešení problémů	- 32 -
2.5.3 Situační metody	- 33 -
2.5.4 Inscenační metody	- 34 -
2.5.5 Didaktické hry	- 35 -
2.5.6 Asociační metody	- 36 -
2.5.7 Myšlenkové mapy	- 37 -
2.5.8 Brainstorming	- 38 -
2.6 Vybrané organizační formy výuky	- 39 -
2.6.1 Frontální výuka.....	- 39 -
2.6.2 Skupinová práce	- 40 -
2.6.3 Kooperativní výuka	- 41 -
2.6.4 Partnerská výuka	- 42 -
2.6.5 Samostatná práce žáků	- 43 -

2.6.6	Projektová výuka	- 44 -
2.6.7	Otevřené vyučování	- 45 -
3	Učitel	- 46 -
3.1	Profese učitele	- 46 -
3.2	Osobnostní charakteristika (vlastnosti) učitele.....	- 46 -
3.3	Vývoj profesní dráhy učitelů.....	- 47 -
3.3.1	Volba učitelské profese	- 49 -
3.3.2	Začínající učitel	- 50 -
3.3.3	Zkušený učitel	- 52 -
3.3.4	Konzervativní učitel	- 53 -
4	Syndrom vyhoření	- 54 -
4.1	Vymezení pojmu	- 54 -
4.2	Syndrom vyhoření a pedagogové	- 54 -
4.3	Příznaky	- 55 -
4.4	Fáze	- 56 -
4.5	Prevence	- 57 -
5	Praktická část.....	- 58 -
5.1	Cíle výzkumu	- 58 -
5.2	Metodika.....	- 59 -
5.4	Výsledky hypotéz a interpretace výsledků výzkumu	- 90 -
	Diskuze.....	- 95 -
	Závěr.....	- 98 -
	Přílohy	- 99 -
	Použitá literatura.....	- 106 -

Úvod

Cílem vzdělávání na základních školách není předat pouze žákům co největší množství informací, ale naučit žáky s informacemi pracovat, kriticky je posoudit a na základě toho s nimi dále nakládat. Cílem je rovněž rozvíjet u žáků různé dovednosti, postoje a hodnoty. Je zkrátka důležité žáky rozvíjet ve všech směrech, aby byli aktivními občany, kteří se dovedou plnohodnotně zapojit do společnosti. Abychom dokázali výše zmíněné cíle naplnit, tak je nám k dispozici kurikulum, jež klade důraz na rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí, které lze naplnit pouze vhodnou kombinací a výběrem metod tradičních, ale především pomocí metod inovativních. Jelikož tuto úlohu z velké části přebírá právě Výchova k občanství, tak jsem se rozhodla zmapovat současnou situaci na základních školách a víceletých gymnáziích v Pardubickém a Královéhradeckém kraji. Navíc v posledních letech ve školách je pedagogický sbor složen z učitelů s delší pedagogickou praxí a Výchovu k občanství často učí neaprobovaní učitelé, což jsem také do této diplomové práce zahrнула.

V teoretické části diplomové práce s názvem Výukové metody ve Výchově k občanství a délka praxe učitelů je zmíněna kapitola, která se týká samotné Výchovy k občanství. Tato kapitola je zaměřena na vymezení předmětu v rámci RVP ZV, vědní obory, průřezová témata a výzkumy. Dále v souvislosti s tématem je zde uvedena kapitola s názvem Metody, která pojednává o vhodném výběru konkrétní metody včetně popisu vybraných metod tradičních i inovativních. V poslední řadě je zde zmíněna profese učitele včetně popisu vývoje jednotlivých etap spolu s jejími charakteristikami. V samotném závěru je zde kapitola Syndrom vyhoření, který bývá velmi často spojován i s profesí učitele.

Podstatou praktické části diplomové práce je výzkum zaměřený na používání tradičních i inovativních metod včetně vybraných organizačních forem výuky vzhledem k délce praxe učitelů předmětu Výchovy k občanství, a to na základních školách a víceletých gymnáziích v Pardubickém a Královéhradeckém. Šetření bude realizováno kvantitativní metodou a sběr dat bude proveden prostřednictvím dotazníku.

Cílem této diplomové práce je vypracovat přehled o metodách, které lze ve vyučovacím procesu uplatnit a také zjistit současný stav, co se týče používaných

metod ve výuce, a to nejen vzhledem k délce praxe učitelů, ale i vzhledem k jejich aprobaci tento předmět vyučovat, nebo k místu výskytu školy, ve které učí.

1 Výchova k občanství

Z důvodu podrobnějšího seznámení s předmětem Výchova k občanství je zde zařazena tato úvodní kapitola, jež pojednává o tomto předmětu a jeho zakotvení v RVP ZV. Mimo jiné je zde také umístěn popis jednotlivých vědních disciplín, které jsou úzce spjaty s tímto předmětem. V poslední řadě je zde zařazena podkapitola, která je zaměřena na výzkumy s tematikou týkající se předmětu Výchova k občanství.

1.1 Vymezení Výchovy k občanství v RVP ZV

Nejprve, než zde bude podrobněji popsán vzdělávací obor Výchova k občanství, tak bych ho ráda uvedla v širších souvislostech dle RVP ZV. Výchova k občanství je spolu s Dějepisem řazena do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Prioritou této vzdělávací oblasti je žáka vybavit takovými znalostmi a dovednostmi, jež mu umožní aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Pro tuto oblast je stanovena minimální časová dotace, a to podle nového znění v RVP z roku 2021 na 10 hodin z původních 11 pro všechny 4 ročníky celkem. Není zde ale uvedena konkrétní časová dotace pouze pro předmět Výchova k občanství (RVP, 2017; RVP, 2019). Ve většině ŠVP základních škol je časová dotace pro Výchovu k občanství stanovena na 4–5 vyučovacích hodin.

Výchova k občanství je rozdělena na 5 tematických okruhů (RVP, 2017):

- Člověk ve společnosti
- Člověk jako jedinec
- Člověk, stát a hospodářství
- Člověk, stát a právo
- Mezinárodní vztahy, globální svět

Každý z těchto tematických okruhů v RVP ZV obsahuje učivo, očekávané výstupy žáka a minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.

V RVP ZV jsou rovněž zařazena průřezová témata, jež představují okruhy aktuálních problémů a jsou tedy součástí základního vzdělávání. Všechna průřezová témata jsou do jisté míry spjata i s předmětem Výchova k občanství a je na učitelích, jak

průřezová témata zakomponují do výuky. Podrobněji toto téma bude popsáno v následující kapitole Průřezová témata. RVP rovněž obsahuje klíčové kompetence, jež představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro osobnostní rozvoj žáka a uplatnění každého člena společnosti. Cílem je, aby žáci byli vybaveni jednotlivými klíčovými kompetencemi, je tedy nutné volit rozmanité metody a způsoby výuky, které zajistí naplnění určité kompetence. Rozeznáváme tyto klíčové kompetence (RVP, 2021):

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní
- Kompetence digitální

1.2 Vzdělávací obor Výchova k občanství

Již z názvu je patrné, že Výchova k občanství si klade u žáků za hlavní cíl osvojování si občanských hodnot i ctností, posilování smyslu pro osobní i občanskou odpovědnost a motivování žáků k aktivní účasti na životě demokratické společnosti. Mimo jiné se snaží žákům ukázat cestu k sebepoznání, ale i k poznávání ostatních osob. Informuje žáky o vztazích v rodině i jiných společenstvích. Je zaměřena také na finance a hospodaření. Seznamuje s různými politickými institucemi a orgány. Mimo jiné učí žáky uplatňovat a respektovat pravidla společenského soužití, mít odpovědnost za své chování, jednání a uvědomovat si důsledky, které z toho vyplývají (RVP, 2017).

Z výše uvedeného odstavce je patrné, že Výchova k občanství je velice obsáhlá. Nabízí se tedy otázka, zda je skutečně reálné žáky seznámit se všemi tématy a splnit jednotlivé výstupy, pokud je časová dotace na většině škol stanovena pouze na jednu hodinu týdně, a navíc tento předmět učí řada neaprobovaných učitelů. Což dokládá i výroční zpráva ČŠI (Zatloukal *et al.*, 2020). Tento fakt jedním z hlavních problémů výuky Výchovy k občanství, který by se měl změnit. Z toho vyplývá, že proti ostatním předmětům není na Výchovu k občanství kladen takový důraz a je spíše upozaďována. K tomu by ale nemělo docházet, protože vzdělávací obsah tohoto předmětu má

jednoznačně přesah do našeho každodenního života. Je tedy více než nutné žáky připravit na plnohodnotný život občana v naší společnosti, a který jiný předmět, než Výchova k občanství, by je měl na to vše připravit. Proto je tento předmět důležitý a nezastupitelný. Na závěr této kapitoly bych chtěla uvést myšlenku, jež mě osobně velice zaujala a podle mého názoru Výchovu k občanství velmi dobře vystihuje: „*Výchova k občanství nebude vychovávat občany pro stát, ale lidi pro život*“ (Piřha, 1992).

1.3 Vědní disciplíny předmětů

Jelikož je Výchova k občanství velmi obsáhlý předmět, tak je patrné, že se bude skládat z většího množství důležitých témat, tedy i vědních disciplín. Zde je také vidět, že učitel Výchovy k občanství musí mít oproti jiným aprobačním rozsáhlé znalosti a velký přehled. Měl by velmi dobře ovládat právo, ekonomii, politologii, sociologii, ekologii, psychologii, etiku a další vědní disciplíny, které řadíme do osnov tohoto předmětu.

Dále bude v této kapitole uveden stručný popis vybraných vědních disciplín v souvislosti s výukou Výchovy k občanství.

Jako první je zde politologie, která směřuje k porozumění základních společenských souvislostí i vztahů. Právě prostřednictvím této disciplíny jsou žákům zprostředkovány informace o demokracii, svobodě, fungování státu či politice. David (2005) mimo jiné definuje politologii jako předmět, jenž určuje fungování státu, ale i mocenských a vládních institucí včetně politických systémů, mezinárodních vztahů a politického chování.

Další nedílnou součástí Výchovy k občanství je ekonomie. Cílem je žáky seznámit se základními termíny a problematikou ekonomické sféry, a to tak, aby v této oblasti byli plnohodnotně vzděláni. Je důležité, aby znali hodnotu peněz, formy placení, sestavení základního rozpočtu, hospodaření s penězi nebo základní produkty, jimiž mohou své úspory zhodnotit. Měli by mít také přehled o ekonomice našeho státu (RVP, 2017). Velmi zdařile promítnul ekonomii do školního prostředí Bílý (2009), který říká, že cílem je připravit žáky do plnohodnotného ekonomického života. Je tedy důležité, aby se žáci naučili nejen ekonomicky myslet, ale také se umět správně rozhodovat a jednat v této oblasti.

Není možno opomenout právo, díky němuž se žákům dostává základního právního povědomí. Důležitý je nejen přehled o právních záležitostech v každodenním životě jako je pracovní smlouva, kupní smlouva, reklamace, manželství a jiné, ale také mít přehled o našem státě z pohledu práva (RVP, 2017).

Svoji úlohu má i psychologie, jež pomáhá žákům k sebepoznání, ale i k poznání druhých lidí. Dále k orientaci v jednotlivých vývojových fázích člověka včetně jeho chování či prožívání, které je pro jednotlivé fáze charakteristické. Z této vědní disciplíny jsou do výuky zařazena témata jako typologie osobnosti, sociální interakce a komunikace, myšlení, paměť, empatie, asertivita, duševní zdraví a další.

Jednoznačně své místo má i sociologie, jak uvádí Petrusek (1994). Cílem je žáky seznámit s poznatky o sociálních skupinách, vztazích, strukturách, jednáních a poskytnout jim celkový obraz společnosti.

Dějiny se do Výchovy k občanství svým způsobem také promítají. Skrze dějiny dochází k budování nejen národní hrdosti či pochopení významu vlastenectví, ale i k jasnějšímu pochopení současného stavu národa a jeho kulturních hodnot, neboť ty se utvářejí na základě znalostí dějin (Piřha, 1992).

Ve výchově k občanství se ale setkáváme i s dalšími vědními disciplínami jako je např. religionistika, ekologie, etika a mnohé další.

1.4 Průřezová témata

Jedná se o témata, která jsou v současné době považována za aktuální. Procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a zároveň umožňují propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Tím pádem přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků. Přispívají také k vzájemné spolupráci a rozvoji osobnosti, a to především v oblasti postojů a hodnot. Je nutno také zmínit, že průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání (RVP, 2017). Učitelé si mohou vybrat jakým způsobem průřezová témata do vyučovacího plánu zakomponují. Mohou si zvolit projekt, seminář, besedu, exkurzi nebo je zařadit přímo do vyučovací hodiny a zvolit vhodné metody, kterých je nespočet.

V RVP ZV jsou vymezena tato průřezová témata (RVP, 2017):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Každé z těchto průřezových témat obsahuje charakteristiku a vztah k jednotlivým vzdělávacím oblastem. V případě předmětu Výchova k občanství se jedná o oblast Člověk a společnost. Dále je zde uveden přínos jednotlivých průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot spolu s jednotlivými tematickými okruhy, které učitelům jistě pomohou průřezové téma lépe uchopit. I zde je zohledněn přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. U každého průřezového tématu je uvedeno zaměření na vybrané nejdůležitější položky v případě žáků s lehkým mentálním postižením.

Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj osobnosti žáka po stránce sebepoznání, seberegulace, schopností, kreativity a psychohygieny. Žáci se také učí spolupráci s ostatními, vzájemné komunikaci a respektování odlišných názorů. Obecně lze říci, že Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj jistých předpokladů pro život ve společenství. Výchova demokratického občana se soustředí na rozvoj občanské gramotnosti a rozvoj demokratických vědomostí, dovedností a postojů žáků, které jsou důležité pro aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Dalším aktuálním průřezovým tématem je Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, jejímž cílem je podnítit žákův zájem o Evropu a její podrobnější poznání. Také se zde žáci seznámí s globálními problémy, které je možné řešit pomocí např. mezinárodních organizací. Multikulturní výchova se zaměřuje na seznámení žáků s různými kulturami, jejich tradicemi a hodnotami. Cílem je tedy naučit žáka přijímat odlišnosti různých kultur, toleranci a respektu. Toto téma se prolíná i do prostředí školy, protože je velmi časté, že školu navštěvují i žáci z jiných zemí a kultur. Environmentální výchova směřuje žáky k pochopení vztahů člověka a životního prostředí. Tím pádem se snaží, aby žáci pochopili nutnost přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti. V RVP ZV je zařazeno poslední průřezové téma, jímž je Mediální

výchova, která nabízí poznatky a dovednosti spjaté s mediální komunikací a prací s médii. Obzvláště v dnešní době je dobré nezapomínat na posouzení věrohodnosti a komunikačních záměrů různých médií (RVP, 2017).

1.5 Výzkumy spojené s Výchovou k občanství

V této podkapitole budou zmíněny vybrané výzkumy, které jsou spojené s předmětem Výchova k občanství.

Zajímavým výzkumem je bezpochyby výzkum Dopity a Skopalové z roku 1999, který se zabýval vztahem dětí k politice v České republice, a zároveň, zda hrají v životě dětí podstatnou roli strukturální faktory jako je rodina či třídní pozice, jež určují jejich další politické jednání. Z tohoto výzkumu vyplývá, že i v životě dětí má politika své místo, neboť se s politikou setkávají již ve školním věku. Politiku hodnotí a zaujímají k ní určitý postoj (Dopita & Skopalová in Nosál, 2004). V publikaci Antonína Staňka můžeme nalézt zmínku o dalším výzkumu Dopity a Skopalové, jež byl konaný v letech 1999–2001 a zaměřoval se na hodnotovou orientaci žáků 8. a 9. ročníků ZŠ. Zjistilo se, že žáci preferují hodnoty jako je udržení zdraví, kladný vztah mezi partnery a spokojený rodinný život. I na těchto hodnotách v životě žáků má Výchova k občanství jistě svůj podíl. Dále žáci hodnotili tento předmět jako ani nezajímavý a ani zajímavý, stejně tak to bylo i s významem předmětu, který je pro ně spíše jednodušší (Dopita & Skopalová in Staněk, 2007). Další přínosný výzkum byl realizován v rámci plnění vědeckovýzkumného záměru MŠMT ČR pod názvem Výchova k demokratickému občanství a evropanství. Tento výzkum poskytl definici ideálního učitele Výchovy k občanství na základě otázky, co respondenti považují za důležité pro výchovu žáků k uvědomělému občanství. Podle respondentů (učitelů) by Výchovu k občanství měl učit takový učitel, který je vzdělaný, kvalifikovaný a šikovný. Je zodpovědný, komunikativní, a především tolerantní vůči názorům ostatních žáků i lidí. Žákům dokáže umožnit poznat práva, ale i povinnosti, a díky diskuzi je vede k uvědomění si občanství ve významu vlastenectví. Výzkum také odhalil, že téměř naprostá většina učitelů je tolerantní k homosexualitě, interrupcím, a naopak nejmenší tolerance je v oblasti uprchlíků a cizinců. Z výsledků je patrné, že nejtolerantnější jsou učitelé, kteří na škole působí alespoň 11 let. Nejmenší tolerance byla zaznamenána u učitelů, kteří na škole působí 1 rok. Dalším zajímavým zjištěním bylo, že učitelé

pocitují odborné nedostatky v ekonomii, politologii, právu a filozofii. Je tedy důležité se neustále vzdělávat a rozšiřovat si své obzory (Dopita & Skopalová, 2004).

Velmi ráda bych zde také zmínila mezinárodní výzkum v oblasti Výchovy k občanství se zaměřením na ICCS, který se konal v roce 2009. Výzkumu se účastnilo více než 140 000 žáků převážně 8. ročníku a 62 000 učitelů ze 38 zemí celého světa, z toho je 22 zemí Evropské unie. Jednou z částí výzkumu bylo porovnání občanských znalostí u žáků. V celkovém měřítku se čeští žáci umístili lehce nad průměrem. Z výzkumu vyplývá, že dívky jsou na tom znalostně o něco lépe než chlapci. Obrovský rozdíl nastává ve srovnání žáků ZŠ a víceletých gymnázií, kdy žáci z víceletých gymnázií mají velký náskok. Dále se studie zabývala porovnáním nově získaných výsledků s výsledky studie CIVED v roce 1999. Došlo k poklesu znalostí u chlapců, dívek, žáků ZŠ i víceletých gymnázií. V porovnání s ostatními zeměmi byl pokles znalostí v ČR jeden z největších. Na předních příčkách se čeští žáci umístili v oblasti znalostí týkajících se Evropské unie. Výsledky říkají, že nejlépe dopadl kraj Vysočina spolu s Hlavním městem Praha, a naopak nejhůře Ústecký, Karlovarský a Olomoucký kraj. Na druhé straně naši žáci pocitují výrazně nižší sounáležitost s Evropou než ostatní země. Dalším zajímavým zjištěním je, že pouze 30 % žáků důvěřuje politickým stranám. Genderová rovnoprávnost byla více podpořena dívkami, a to nejen v ČR, ale i v ostatních zemích. Velmi alarmující je zjištění, že ČR dopadla úplně nejhůře v otázce, zda se žáci v budoucnu budou účastnit voleb (Schulz *et al.*, 2010). Poznatky z výzkumů jsou pro nás, pro učitele, velmi důležité, neboť poskytují zpětnou vazbu o vztazích či vědomostech žáků ohledně předmětu Výchova k občanství. Je tedy vidět, že je stále na čem pracovat.

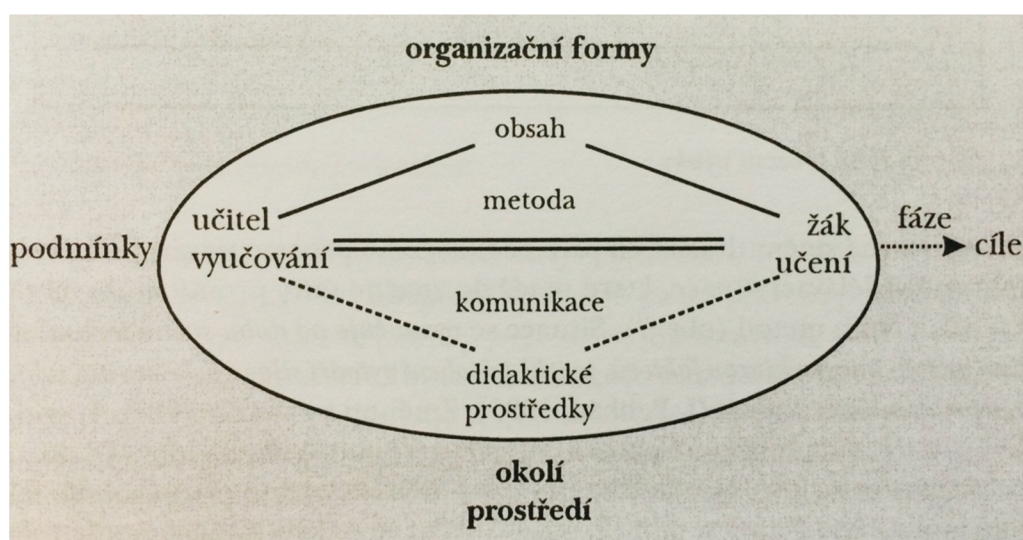
Podobný výzkum, který se týká využívání jednotlivých metod, a to tradičních i inovativních v předmětu Výchova k občanství, jsem nenalezla. Z tohoto důvodu doufám, že i výsledky z mé práce budou přínosem.

2 Výuková metoda

Úvod této dílčí kapitoly je zaměřen na seznámení s pojmem metoda, jelikož je velmi úzce provázán s touto celou kapitolou i diplomovou prací. Dále jsou zde uvedeny faktory, které je dobré zohlednit při správné volbě výukové metody. Nakonec je zde uveden popis vybraných metod tradičních i inovativních.

2.1 Pojem metoda

Pojem metoda je vysvětlována jako určitá cesta, která vede k dosažení konkrétního předem stanoveného cíle, který je součástí jakékoliv uvědomělé činnosti (Skalková, 2007). Maňák (1997) naopak vysvětluje pojem metoda jako určitou soustavu postupů a návazných kroků, které vedou k osvojení znalostí a dovedností, a to v teoretické, ale i praktické oblasti. Zmiňuje, že s metodou není spojována pouze oblast různých věd, ale také oblasti společenské praxe. Je tedy patrné, že s metodou se lidé setkávají v průběhu celého jejich života. Skalková (2007) také uvádí, že pokud se přesuneme do školního prostředí, tak je pojem výuková metoda chápán jako způsob účelného uspořádání činností nejen učitele, ale i žáka. Toto účelné uspořádání činností vede rovněž k předem vymezeným cílům. S tímto tvrzením se také ztotožňuje Maňák a Švec (2003), kteří říkají, že metoda je uspořádaný systém činností učitele i žáka, jež vedou k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Zmiňují také její důležitost v samotném procesu výuky, což je znázorněno v následujícím obrázku.



Obrázek 1: Metoda v procesu výuky (Maňák & Švec, 2003)

2.2 Volba metody

Jelikož metoda je určitá cesta, která směřuje za vytyčeným cílem, jež je součástí výchovně-vzdělávacího procesu, tak její volbu si musí učitel velmi dobře promyslet a zvážit. Pokud má být výchovně-vzdělávací proces kvalitním a plnit své funkce, nelze si náhodně vybrat kteroukoliv metodu. Volba metody má tedy zásadní význam pro efektivitu vyučovacího procesu. Učitel si musí celou vyučovací hodinu naplánovat, rozvrhnout a velmi dobře si promyslet, kterou metodu v dané části vyučovací hodiny použije. Učitel by rozhodně měl brát v potaz cíl vyučovací hodiny, obsah učiva a dosavadní znalosti žáků. Ve volbě metody učitel také může zohlednit své osobní zkušenosti (Maňák, 1997; Vališová & Kasíková, 2010). Maňák a Švec (2003) upozorňují na vhodný výběr metody, protože plní i tyto funkce, které nelze opominout. První z nich je funkce aktivizační. Žáci jsou vhodnou metodou motivováni k určené práci, pomocí které se učí různým úkonům, operacím a učí se technikám práce i myšlení. Další funkcí je funkce komunikační, která je součástí pedagogické interakce, bez které by nemohl výchovně-vzdělávací proces fungovat.

Zde uvádím nejdůležitější faktory, které je dobré zohlednit při výběru vhodné výukové metody. Tyto faktory zmiňují ve své publikaci Vališová a Kasíková (2010).

- druh a stupeň školy
- charakter učebního předmětu
- prostředí
- počet žáků
- věk žáků
- učební možnosti žáků
- osobnostní charakteristiky žáků
- úroveň studijní připravenosti
- čas
- uspořádání prostoru místa výuky
- osobnostní předpoklady učitele

- zkušenosti učitele z pedagogické praxe
- schopnost učitelova metodického mistrovství
- úroveň učitelovy teoretické i praktické přípravy

2.3 Klasifikace výukových metod

V průběhu let řada autorů vytvářela různé klasifikace výukových metod, a to podle různých kritérií. Nelze tedy naleznout pouze jednu platnou a ustálenou klasifikaci, ale naopak klasifikací vícero. Maňák a Švec (2003) ve své publikaci zmiňují, že už i Jan Amos Komenský měl snahu vytvořit klasifikaci výukových metod. Metody tedy roztřídil na analytické a syntetické. Jiní autoři je dále členili např. na analytické, syntetické, srovnávací, induktivní, deduktivní, genetické a dogmatické. Jiné členění spočívá v následujícím rozdělení metod na: motivační, expoziční, fixační a diagnostické. Toto členění je odvozeno od jednotlivých fází výuky (Mojžíšek, 1988). Velmi často je zmiňovaná klasifikace výukových metod podle Maňáka a Švece (2003). Tato klasifikace je logicky rozdělena na tři hlavní skupiny. Jedná se o skupinu klasických výukových metod, aktivizujících metod a jako poslední jsou zde komplexní výukové metody. Novější je klasifikace podle Peciny a Zormanové (2009), jež klasifikují metody do dvou skupin. První z nich jsou metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností a návyků. Do druhé skupiny řadí metody aktivní práce žáků. Tyto dvě skupiny lze jednoduše nazvat jako metody tradiční a inovativní.

2.4 Tradiční výukové metody

Do této skupiny patří metody, jež jsou součástí tradičního vyučování. Tradiční výuka je spojována především s frontální výukou, kde má hlavní roli učitel, který projevuje nejvyšší míru aktivity. V takové výuce většinou převládá výklad učitele a vnitřní motivace u žáků je velmi nízká. Z tohoto důvodu je nutné uplatňovat vnější motivaci, a to např. klasifikaci. Značnou nevýhodou používání těchto metod je, že nedokážou komplexně propojit vědomosti žáků. Rovněž nerozvíjí spolupráci mezi žáky a individuální přístup zde nemá své místo. Výhodou je, že tyto metody nejsou organizačně ani časově náročné (Zormanová, 2012).

2.4.1 Metody slovní

Podle Maňáka a Švece (2003) již od pradávna patří metody slovní bezpodmínečně k pedagogické činnosti. Zároveň i v dnešní době mají tyto metody v pedagogice své místo. Skalková (2007) uvádí, že důležitou součástí slovních metod je především řeč. Z toho vyplývá, že učitelova řeč by měla být jasná, její tempo by mělo být žákům vhodně přizpůsobeno, a především by měla být srozumitelná. Dále se zmiňuje, že slovní metody lze dělit na monologické a dialogické.

Vyprávění

Metoda vyprávění je řazena mezi metody monologické, kdy učitel přenáší informace jednosměrnou cestou ke svým žákům. Touto metodou učitel předává žákům informace, působí na jejich fantazii a představivost, ale také rozvíjí jejich jazykové dovednosti. Mezi charakteristické znaky je řazen poutavý obsah, dynamičnost podání a dramatická děje. Vypravěč by zároveň měl příběh vyprávět, nikoliv číst z papíru. I tímto učitel dosáhne větší přirozenosti a poutavosti příběhu. Rovněž je zde důležitá práce s hlasem, ale také se zde uplatňuje řeč těla jako je např. mimika nebo gestikulace (Maňák & Švec, 2003). Zormanová (2012) dodává, že ve vyprávění by učitel neměl zapomenout na přímou řeč či metafory, aby bylo vyprávění efektivnější.

V některých případech mohou být využity i různé předměty či obrazy nebo fotografie, které opět mohou zvýšit zájem žáků. Pokud vyprávění splňuje tyto podmínky, tak vypravěč, v našem případě učitel, dovede dobře udržet pozornost žáků, vhodně ji korigovat, a především naplnit předem stanovený cíl. Vyprávění se dá velmi dobře použít právě v hodinách Výchovy k občanství, ale i v jiných předmětech. Do příběhu lze také zapojit žáky, čímž se zvýší jejich aktivita. Vhodný způsob zapojení žáků je např. dokončení příběhu žáky, přeměna příběhu do moderního prostředí a další (Maňák & Švec, 2003).

Vysvětlování

Stejně jako předchozí metoda je vysvětlování řazeno mezi metody monologické. Vysvětlování má bezpodmínečně významnou roli ve vzdělávacím procesu. Pomocí metody vysvětlování dokáže učitel žákům logicky a systematicky zprostředkovat dané učivo. Cílem je osvojení a pochopení podstaty sdělení. Zvýšení pravděpodobnosti

naplnění cíle této výukové metody je doporučení brát ohled na věk žáků, včetně jejich dosavadních vědomostí a dovedností. Z toho vyplývá, že je dobré postupovat od známého k neznámému. Pokud učitel vysvětluje složitější látku, je nutné postupovat postupně v jednotlivých krocích a přitom zjišťovat, jestli žák tento krok pochopil. Zejména při používání této vyučovací metody je důležitá určitá střednost neboli vyváženost, a to z toho důvodu, že učitelé často žáky přetěžují podrobnostmi nebo naopak látku velmi zjednodušují. Správnou volbou je tedy zlatá střední cesta. Na samém konci této metody je nutné shrnout to, co bylo probráno. Velmi často se stává, že vyučující si nevyhraní čas na shrnutí a aplikaci probraného učiva. Je tedy nutné s tímto při plánování výuky počítat (Maňák & Švec, 2003; Zormanová, 2012).

Tabulka 1– Přehled požadavků na vysvětlování

POŽADAVKY NA VYSVĚTLOVÁNÍ	
1. Srozumitelnost	2. Logická stavba
postupnost vyvozování	orientace na hlavní fakta
návaznost na předchozí vlastnosti	od konkrétního k abstraktnímu
uvádění konkrétních příkladů	analogie, zobecňování
využívání názorných pomůcek	strukturování poznatků v systém
jasný, přesný, výstižný jazyk	navazování na jiné předměty, obory

Zdroj: (Maňák & Švec, 2003)

Výklad

Výklad je také řazen mezi metody monologické a zároveň je o této metodě známé, že je velmi často využívána (Zormanová, 2012). S tím také souhlasí Petty (2008), který dodává, že výklad v průměru tvoří až 60 % vyučovací hodiny, což je opravdu mnoho. Dále dodává, že bonusem této metody je snadná příprava, ale pro již zkušenějšího učitele. To však neplatí pro některé ze začínajících učitelů. Dokonce některým začínajícím učitelům může působit obtíže. Dalším bonusem je bezpodmínečně rychlé seznámení s látkou a také možnost přizpůsobení obsahu dle dosavadních vědomostí žáků. Tato metoda má také svá úskalí. Jedním z nich je stejné tempo se všemi žáky. Nedochozí

zde k uplatnění individuálního přístupu, který mnozí žáci potřebují. Další problém se vyskytuje opět zejména u začínajících učitelů, kteří ze začátku mají během výkladu příliš rychlé tempo. Během výkladu žáci neprojevují aktivitu a zároveň je od nich vyžadováno naslouchání a ukázněnost.

Z toho vyplývá, že jejich soustředěnost je oproti jiným metodám mnohem menší. Je potřeba brát tuto informaci v potaz, protože někteří žáci jsou schopni se soustředit na výklad pouze 5 minut. Pro zvýšení pozornosti a efektivity této metody by učitelé měli volit termíny, které jsou žákům dobře známy. Obsah by neměl být příliš složitý a dlouhý. Mohlo by se stát, že se žáci ve výkladu ztratí, a tím pádem dojde i ke ztrátě jejich pozornosti a celkově výkladu neporozumí. Rovněž by ve výkladu neměly zaznívat často používaná slova, jako např. prostě, takže atd. Stejně jako u předchozích metod může mít učitel připraven obrazový materiál či jinou pomůcku, čímž může zvýšit zaujetí či pozornost třídy. Čapek (2015) má k této metodě jisté výhrady. Ve své publikaci se zmiňuje především o nedostacích této metody, jako je neefektivnost pro vzdělávání. Dále říká, že u žáků nedochází ke složitějším myšlenkovým operacím, převládá pasivita, lenost a apatie. Dokonce uvádí, že tato metoda připravuje o čas, který by se dal využít ke smysluplnější výuce.

Přednáška

Přednáškou je na základních školách využívána minimálně. Tato monologická metoda je nejčastěji uplatňována na vysokých školách, neboť je pro posluchače velmi náročná na soustředěnost. Přednáška je složitější i pro přednášejícího, neboť by měl být velmi dobře připraven a být výborným řečníkem. I Westwood (2008) se zmiňuje o nevhodném zařazení této metody pro mladší žáky a zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, protože jejich pozornost je velmi často značně časově omezena. Podle něho přednáška nepodporuje kreativitu či iniciativu žáků, ale přiznává, že může být občas vhodná pro zavedení nových témat, které by však měly být prohloubeny pomocí jiných metod. Zormanová (2012) dodává, že značnou nevýhodou je opět pasivita žáků, neboť se s jejich aktivitou ani nepočítá.

Práce s textem

Práce s textem se od výše zmíněných metod již výrazněji odlišuje, a to především díky aktivnějšímu zapojení žáků. Čapek (2015) uvádí, že tato metoda zvyšuje

komunikativní dovednosti žáků a také porozumění samotnému textu. Tato metoda také posiluje schopnost žáků daný text zhodnotit. Zormanová (2012) dodává, že používání této metody má také za cíl zvýšit kladný postoj žáků ke knihám. Během této metody, jde především o to, aby žáci dokázali textu porozumět. Vše, co obsahuje porozumění textu žáky, vymezili Maňák a Švec (2003). V první řadě se jedná o vyhledání hlavní myšlenky a hlavních informací v textu. Dále určení vztahů mezi těmito informacemi a jejich uspořádání podle daných parametrů. Žáci by měli být rovněž schopni tyto informace vyjádřit graficky. Bezpodmínečně dovedou obsah převyprávět svými slovy, vytvořit otázky k textu a zaujmout vlastní stanovisko k hlavní myšlence v textu. Na závěr je důležité samotné zhodnocení textu.

Může se zdát, že jde pouze o zastaralé metody, které dávno vyšly z kurzu, ale opak je pravdou. Jako první se nám nejspíše vybaví práce s učebnicí či s různými encyklopediemi, které velmi dobře známe z našich školních let. Práce s textem není však závislá pouze na těchto didaktických pomůckách. Maňák a Švec (2003) říkají, že učitelé velmi často využívají také didaktické texty. Jedná se o jakékoliv texty, které učitel využije pro didaktické účely. Nyní se využívá celá řada návodů, jak vhodně a zajímavě pracovat s touto metodou práce s textem.

Ve své publikaci Čapek (2015) popisuje několik z nich. Jako první uvádí doplňování vhodných termínů do textu, které je jistě dobře známé. Dále se zmiňuje o čtenářských dopisech, které spočívají v tom, že žáci na základě přečteného textu píšou dopisy, které zaznamenávají jejich reakce. Další variantou je čtení s otázkami. Žáci si ve dvojici tiše čtou text a po každém odstavci si mezi sebou kladou otázky týkající se informací v odstavci. Zde je důležitá kontrola učitele, který by měl alespoň po prvním odstavci položit žákům různé otázky, aby žáci věděli, které otázky jsou důležité, a které ne. Zajímavý způsob, jak se orientovat a porozumět textu se skrývá v názvu INSERT značky. Jedná se o rozbor textu, kde žáci užívají předem stanovené značky, které doplňují do textu. Označují, zda dané pasáži rozumí či nikoliv, zda se potřebují na něco zeptat, zda je něco překvapilo, nebo zda s pasáží souhlasí či nikoliv. Jednotlivé části jsou společně se třídou a učitelem probírány. Jiné způsoby práce s textem jsou např. skládání textu, řízené či společné čtení, zpřeházené věty, SQ4R a mnohé další.

Rozhovor

Rozhovor je založen na otázkách a odpovědích, které upřesňují různé jevy či problémy, jež vedou žáky k novým poznatkům. Během rozhovoru se počítá s aktivitou učitele, ale i s aktivitou žáka. Předpokladem je, že učitel dokáže správně a věcně klást otázky, které směřují k víceslovné odpovědi (Čapek, 2015). Skalková (2007) dodává, že je velmi důležité, aby otázky byly přiměřené k úrovni žáka. Také říká, že se často používají jednodušší otázky, které se zaměřují vyloženě na paměť žáka, a jako odpověď postačí pouze prostá reprodukce učiva. Dále jsou zde otázky složitější, které se zaměřují např. na porovnávání, hodnocení nebo zobecnění. Nejnáročnějším typem jsou otázky produktivně poznávacího charakteru, které vedou žáky k samostatnému myšlení, učí je řešit problémy různého typu a především dojít k vlastním závěrům.

Skalková (2007) také říká, že tuto metodu mohou učitelé používat v různých fázích vyučovací hodiny. Jednou z možností využití je příprava žáků na nové seznamování s látkou. Další možnost využití je systematizace a zapamatování nově získaných poznatků či k následné kontrole úrovně nově naučených vědomostí. Nakonec učitelům dává radu, aby otázku nejprve položili celé třídě a až následně vyvolávali jednotlivé žáky.

2.4.2 Metody názorně-demonstrační

Petty (2008) říká, že učení tímto způsobem je velmi přirozené. Je známo, že tato metoda je využívána pro zvládnutí např. mateřského jazyka dětí. I to je důkazem, že tyto metody jsou účinné. S tímto souhlasí i Maňák a Švec (2003), kteří říkají, že žáci se učí aktivním pozorováním a díky tomu si utváří představy, které pomáhají k pochopení a upevnění probíraného učiva. Jsou také toho názoru, že učitelé by ve škole měli používat kompletní škálu názornosti a neupínat se pouze na vybrané způsoby. Zormanová (2012) dodává, že tyto metody jsou bezpodmínečně spjaté s metodami praktickými a také s metodami slovními. Dokonce by bez nich nemohly být realizovány. Je zřejmé, že během využití této metody jsou žákům velmi často vysvětlovány určité postupy nebo ukazovány praktické ukázky.

Předvádění a pozorování

Podstatou této metody není pasivní pozorování objektu nebo nějakého jevu, jak by se zprvu mohlo zdát, ale jedná se o metodu, která směřuje žáky k aktivním postojům, k rozvoji jejich fantazie, vytváření představ a myšlení. Aby tato metoda byla efektivní, tak si učitel musí vše dobře připravit, naplánovat a zorganizovat. To platí i o samotném výběru pozorovaných objektů, jichž může být nespočet. Jedná se např. o reálné předměty, modely, obrazy, videa, filmy, mapy a mnohé další. Pokud to pozorovaný objekt či jev dovoluje, tak je mnohem lepší zapojit co nejvíce smyslů žáka, neboť jedině takto se žák dokonale seznámí s určitým objektem či jevem a také si zapamatuje mnohem více. Důležité také je naučit žáky rozlišit podstatné, zásadní jevy od těch méně podstatných. Pro zvýšení efektivity této metody je vhodné rozdělení do jednotlivých fází, které zahrnují celkové zaznamenání objektu, následně analýzu, zahrnutí do souvislosti, a nakonec celkové myšlenkové zpracování. Celkový výsledek této metody závisí i na slovním projevu učitele, který bezpodmínečně k této metodě patří jako doprovod (Maňák a Švec, 2003).

Práce s obrazem

Didaktický obraz nezahrnuje pouze nástěnné obrazy, kresby na tabuli či obrazy v učebnicích, ale i např. počítačovou grafiku. Všeobecným problémem je, že žáci velmi často vnímají obraz pouze povrchově. Z tohoto důvodu je důležité doprovázet slovem v různé podobě. Může se jednat o pouhý komentář, návodné instrukce nebo dokonce o výklad (Maňák & Švec, 2003). O tomto problému se také zmiňuje Průcha (2013), který hovoří o obrazových ilustracích ve školních učebnicích a dokonce dodává, že žáci tyto ilustrace nevnímají. Úkolem učitele je tedy seznámit žáky s touto významnou pomůckou během jejich učení. Nakonec Maňák a Švec (2003) shrnují, jaké úrovně by žáci měli při čtení obrazů respektovat. V první řadě se jedná o základní poznání samotného objektu a vyjádření prvotních dojmů a poznámek. Dále podrobnější popis obrazu včetně jeho základních znaků. Nejvyšší formou je samotné vysvětlování různých informací, které jsou vyobrazeny v obrazovém materiálu. Tyto informace, které jsou získány podrobným čtením obrazu, se uplatňují při dalším zpracování pomocí různých myšlenkových procesů.

Instruktaž

Podstatou této metody je zprostředkování vizuálních, zvukových, hmatových či dokonce audiovizuálních podnětů pro následnou praktickou činnost žáků. Jedná se tedy o teoretický úvod, který předchází samotné praktické činnosti. Cílem této metody je tedy žákům zprostředkovat pracovní postup před zahájením jejich činnosti. O této metodě lze ve zkratce říci, že zprostředkovává podněty k další činnosti žáků. Ve školním prostředí se velmi často žáci setkávají se slovní instruktaží či předváděnou činností. Není jim ale neznáma ani instruktaž písemná, která je nejčastěji v podobě různých návodů nebo instruktaž obrazová, která je založena na různých fotografiích či obrazových podkladech. Pro zvýšení efektivity této metody je vhodné nejprve vystihnout podstatné informace a až později se zabývat podrobnějšími instrukcemi. Pokud je zvolena pohybová ukázka, tak nejvhodnějším způsobem je ji předvést s jednoduchým výstižným slovním doprovodem a následně postupně doplňovat širší a komplexnější informace (Maňák & Švec, 2003).

2.4.3 Metody dovednostně-praktické

Tyto metody jsou založeny na přímé činnosti žáků. Jedná se o přímý kontakt s různými předměty, se kterými mohou žáci manipulovat. Během použití těchto metod ve výuce se žáci učí různým postupům, pracovním dovednostem a také koncentrované práci. Tyto metody se také snaží propojit školu s reálným životem, což je velmi důležité, neboť tyto dva komponenty by se neměly striktně oddělovat. (Skalková, 2007). Maňák a Švec (2003) mezi tyto metody řadí především napodobování, manipulování, laborování, experimentování a jako poslední metody produkční. Tyto metody budou krátce popsány v následujících podkapitolách.

Napodobování

Helus (2001) říká, že děti často napodobují druhé osoby, a tímto se také učí. V našem případě se jedná o napodobování především starších osob, tedy učitelů. Pojmem napodobování se v tomto případě rozumí přebírání konkrétních způsobů chování, což ve své publikaci uvádí i Maňák a Švec (2003). Dále v jejich publikaci zmiňují, že tato metoda se spíše používá například u procvičování nebo v případech, kdy není nejdůležitější důkladné komplexní pochopení daného učiva, ale spíše jeho použití a zapamatování.

Manipulování, laborování, experimentování

Již od raného věku mají děti přirozenou potřebu a zájem manipulovat s různými předměty. Nic se nemění ani po několika letech, když je dítě, tedy žák součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud učitel tuto metodu žákům nabídne, tak se jistě setká s pozitivní odezvou. Učitel může zvolit jednoduché činnosti jako je stříhání, lepení, modelování, ale může využít i řadu stavebnic nebo různých předmětů (Maňák & Švec, 2003; Skalková, 2007). Mohlo by se zdát, že stavebnice patří spíše do předmětů jako je fyzika, ale nemusí tomu tak striktně být, neboť nacházejí své uplatnění i ve Výchově k občanství.

Naopak laborování je skutečně zaměřeno spíše více na přírodovědné předměty. Laborování probíhá v menších skupinách žáků, kteří se podílejí na celkovém výsledku práce a každý pracuje na určitém úkolu. Během této metody se u žáků rozvíjí schopnosti samostatného uvažování, pozorování, používání nových poznatků v praxi, schopnost zaznamenávat postupy a závěry (Skalková, 2007). Tato metoda je jednoznačně provázána s komunikačními schopnostmi a vzájemnou spoluprací, které jsou během této metody zdokonalovány.

Poslední termínem v této podkapitole je experimentování, jehož největším kladem je propojení teoretických vědomostí s praktickým uplatněním (Čapek, 2015). Experiment z pohledu výchovně-vzdělávacího procesu by měl mít následující osnovu: identifikace problému či otázky, tvorba hypotézy, vyhledat vhodnou formu experimentu, samotné provedení experimentu, srovnání získaného výsledku s hypotézou, zobecnění dosažených výsledků, a nakonec zformulování závěrů. Zjednodušeně lze říci, že experimentování je založeno na otázkách, na které jsou hledány odpovědi (Maňák & Švec, 2003).

Produkční metody

Již z názvu lze odvodit, že podstatou této metody je výsledný produkt žáka. Jedná se tedy o všechny úkony, během kterých vzniká určitý produkt, výtvar či výstup. Jedná se i o výsledky, jejichž základ pramení nejen v motorické činnosti, ale i v produktivní či fyzické práci. Může se jednat např. o psaní, kreslení, modelování, pěstování rostlin, práce ve venkovních prostorech apod. (Červenková, 2013).

2.5 Inovativní metody

Inovativní metody jednoznačně zaujímají své místo v systému didaktických metod a jsou stále více žádanější, než kdykoliv dříve. Lze vycházet z předpokladu, že žáci, kteří si sami něco vyrobí, vyzkouší, prodiskutují nebo vymyslí, si dané učivo mnohem lépe osvojí a také následně vybaví.

Jedná se o postupy, které u žáků podněcují aktivitu a iniciativu. Také kladou důraz na myšlení a řešení problémů. Cílem těchto metod je též aktivně zapojit žáky do výuky, naučit je řešit problémy, samostatně přemýšlet, podpořit tvořivost, samostatnost i spolupráci, umět vyjádřit a obhájit si své názory i postoje a také aplikovat jejich vědomostí a dovedností do praxe. Jedná se tedy o veškeré kompetence, které jsou současnou společností žádané. Je zde také prostor pro individuální potřeby žáků, na které nelze zapomínat. Tyto metody také podporují pozitivní klima ve třídě, neboť žáci společně spolupracují, komunikují a mohou zažít i spoustu zábavy (Maňák & Švec, 2003; Zormanová, 2012).

Role učitele i žáků se také od tradičních metod velmi liší. Tyto metody nevyžadují aktivitu po učiteli, jak tomu bylo u metod tradičních, ale naopak aktivita je vyžadována od žáků. Učitel je naopak pro žáky spíše partnerem a průvodcem. Žáci u těchto metod projevují větší zájem a míru motivace. Výuka založená na inovativních metodách je pro učitele náročnější z hlediska poměrně náročné a delší přípravy, ale naopak mají svůj nezastupitelný význam při působení na osobnost žáka (Maňák & Švec, 2003; Zormanová, 2012; Nováková, 2014).

2.5.1 Diskuzní metody

Sitná (2013) je toho názoru, že diskuzní metody by měly patřit do základních metod, které učitelé využívají, neboť právě diskuze je jeden z hlavních způsobů komunikace mezi lidmi. Čapek (2015) je také zastáncem diskuzních metod, a to z mnoha důvodů. Jedním z nich je rozvoj komunikačních dovedností žáků, nebo rozvoj sociálních, kreativních, kognitivních či prezentačních dovedností. Tyto metody také vedou k utváření zdravého klimatu třídy a podporují komunikaci mezi žáky. Sitná (2013) dále říká, že samotná příprava není příliš složitá, ale složitější je spíše zvolení tématu, vedení žáků a dodržování zásad, které mají být během celé diskuze zachovány. Tuto metodu lze uplatnit v různě velkých skupinách, nicméně ideální počet žáků ve skupině je 14–16.

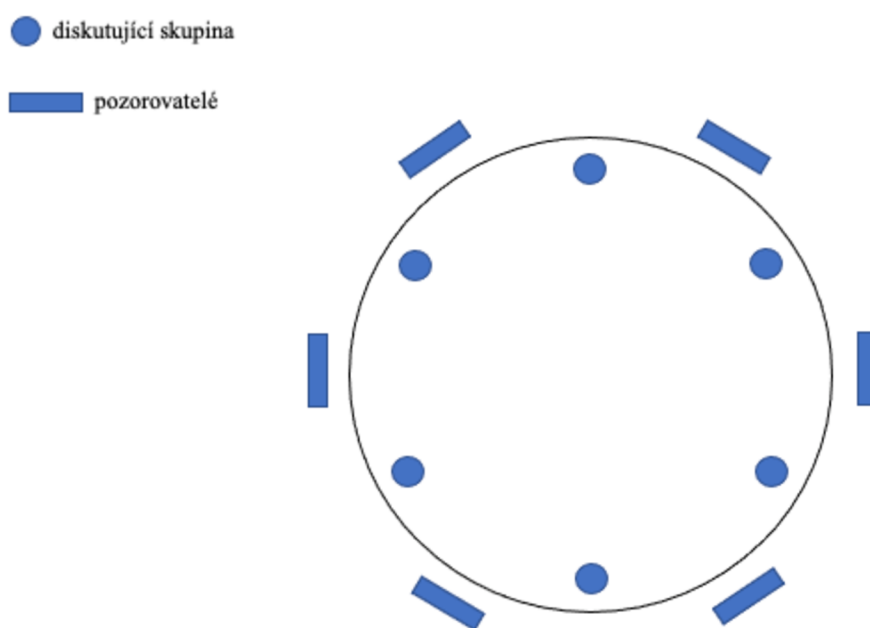
Pokud je ve třídě více žáků, lze vytvořit např. dvě diskuzní skupiny či části třídy zadat odlišné úkoly.

Petty (2008) říká, že použití diskuzních metod je nejvíce vhodné v následujících případech. V první řadě se jedná o seznámení se zkušenostmi a názory žáků na dané téma. Dále pokud se zvolené téma spíše soustředí na hodnoty, postoje a pocity. V posledním případě uvádí, že učitel tyto metody použije, pokud je jeho cílem naučit žáky utvářet si vlastní názory a také zvážit názory svých spolužáků.

Pokud si učitel zvolil k dosažení předem stanoveného cíle právě diskuzní metody, měl by tak mít přehled v základní typologii otázek, které jsou jedním z ukazatelů dobrého zvládnutí a řízení této metody. Zde je krátký výčet, který uvádí Kotrba & Lacina (2015). V první řadě učitel používá startovací otázky, které zahajují celou diskuzi. Dále může používat otázky uzavřené, na něž existuje krátká jasná odpověď či pouhé ano nebo ne. Přednost by měl dávat otevřeným otázkám, neboť právě u tohoto typu otázek žáci formulují svá delší odpovědi, názory a postoje. Přímé otázky učitel vhodně využije při práci s méně komunikativními žáky, které tímto způsobem zapojí do práce. Občas lze použít otázky provokativní, a to v případě, kdy diskuze upadá a je potřeba ji rozproudit. Existují také otázky problémové, rozhodovací, zjišťovací, doplňující a mnohé další.

Existuje celá řada různých modifikací. Pike & Selby (1994) popisují velmi jednoduchou metodu, která spočívá v uspořádání žáků do kruhu, přičemž uprostřed kruhu leží předmět, který umožňuje žákům získat slovo. Mluví tedy pouze ten, kdo drží určený předmět. Ve své publikaci také zmiňují akvárium. Žáci utvoří dvě skupiny. Jedna skupina má své místo ve vnitřním a druhá ve vnějším kruhu. Ve vnitřním kruhu si žáci zvolí téma diskuze, na které diskutují a žáci z vnějšího kruhu je pouze pozorují. Pozorovatelé po ukončení této aktivity popisují celou diskuzi a zaměřují se především na její dynamiku, mimiku, postoje, naslouchání, reakce, předsudky a prosazování názorů. I Čapek (2015) ve své publikaci popisuje různé způsoby diskuze. Uvádí například bzučící skupiny, jejichž podstatou je diskuze nad řešením úkolu nejprve ve dvojicích nebo v malých skupinách a poté se skupiny dávají dohromady a spolupracují. Zmiňuje také tenis. Název prozrazuje uspořádání žáků a učitele ve třídě. Žáci jsou rozděleni na dvě poloviny a učitel je mezi jako rozhodčí. První polovina vyhledává v encyklopediích, učebnicích, na internetu nebo v dalších dostupných pramenech argumenty pro podporu názoru a druhá hledá argumenty pro podporu názoru opačného.

Učitel následně vyzve zástupce z každé skupiny a žáci se snaží vyvrátit názor svého soupeře. Dále ve své publikaci popisuje např. storytelling, komunikační semafor a mnohé další. Z výše uvedených informací je patrné, že právě během použití diskuzních metod může být uspořádání žáků ve třídě velmi rozmanité, což je přínosem pro celé provedení a efektivitu těchto metod.



Obrázek 1: Uspořádání u diskuzní metody akvárium (Pike & Selby, 1994)

2.5.2 Heuristické metody, řešení problémů

Kochhar (2018) ve své publikaci uvádí, že podstatou této metody je, že žáci jsou postaveni do pozice objevitelů či dokonce vynálezců a získávají znalosti svým vlastním úsilím. V praxi to vypadá tak, že učitel stanoví např. určitý problém a žáci se snaží nalézt optimální řešení. Pecina a Zormanová (2009) upřesňují, že problém či problémová situace je v tomto případě stav, pokud žáci při plnění úkolu narazí na něco neznámého, nebo na určitou potíž, kterou nemohou vyřešit s dosavadními znalostmi a poznatky.

Pokud se učitel rozhodne použít tuto metodu jako cestu k předem vytyčenému cíli, tak žákům nepodává informace přímo, ale snaží se je vést k samostatnému objevování. Učitel je tedy v roli pomocníka, který se snaží žákům poradit či pomoci, a to zejména na začátku této metody (Maňák & Švec, 2003).

Kochhar (2018) a Zieleniecová (2012) jsou toho názoru, že díky tomuto přístupu jsou žáci během vyučovacího procesu mnohem aktivnější a jsou více zapojeni do výuky, která tímto způsobem vede k trvalejšímu a hlubšímu osvojení učiva. Toto však není jediným pozitivem. Čapek (2015) zmiňuje další pozitivní aspekty jako je rozvoj myšlení, tvořivosti, samostatnosti a zodpovědnosti za odvedenou práci. Dále zmiňuje podporu konstruktivistického získávání poznatků a uvědomění si širších souvislostí, vztahů příčin a důsledků. Podle Zieleniecové (2012) je velkým pozitivem, že žáci se díky této metodě naučí identifikovat konkrétní problém, dovedou formulovat hypotézy i otázky, a díky různým strategiím problémy řešit. Tato metoda má pochopitelně také své nevýhody. Jednou z nich je jistě čas, protože tato metoda je velmi časově náročná na realizaci a může se stát, že učitel nestihne celou látku probrat. Na druhé straně učitelé, kteří tuto metodu využívají častěji oponují a tvrdí, že i tímto způsobem dovedou probrat potřebné učivo a jejich žáci si učivo mnohem lépe zapamatují. Další nevýhodu lze vidět ve volbě vhodného tématu, protože žáci potřebují mít alespoň základní znalosti, a mít se o co opřít. V opačném případě je tato metoda nerealizovatelná.

Existují mnohé postupy a fáze, jak přistupovat k řešení problému. Pro představu zde uvádím fáze řešení problému dle Peciny a Zormanové (2009):

- Identifikace problému a jeho vymezení
- Náčrt ideálního řešení
- Vyhledávání poznatků a informací o problému
- Návrhy řešení
- Vyhodnocení návrhů
- Zrealizování vybraného návrhu
- Hodnocení a systematizace poznatků

2.5.3 Situační metody

Principem této metody je modelová situace, která propojuje školu se životem. Vychází tedy z konkrétní situace, se kterou se lze setkat v reálném životě a řešení této situace nemusí být vždy jednoznačné (Nováková, 2014). Charakteristické je, že tyto metody mají tedy větší počet řešení, což žáky učí rozhodovat se, a své názory si obhájit. Toto není ale jediným pozitivem. Pecina (2008) také říká, že tyto metody přispívají

k rozvoji tvůrčího myšlení žáků a komunikačních dovedností. Díky situačním metodám, které se jednoznačně staví proti pasivitě žáků se žáci připravují na konflikty, které jsou součástí reálného života, s nimiž se mohou setkat v životě profesním, ale i osobním (Maňák & Švec, 2003).

Kotrba a Lacina (2011) říkají, že v současné době je možné žákům modelovou situaci zprostředkovat v různých podobách. Nejčastěji je využívána textová ukázka ve formě příběhu, úryvku z knihy nebo přímo popis konkrétní situace. Dále je také možné využít auditivní nebo video ukázkou. Auditivní ukázky zahrnují nahrávky rozhovorů či namluvený příběh nebo popis konkrétní situace. Součástí videoukázky mohou být úryvky filmů, divadelních ukázek, reklam, ale i hrané scény z určitého prostředí. V poslední řadě mohou učitelé využít počítačovou techniku, která může žákům situaci zprostředkovat pomocí webových stránek, výukových programů nebo pomocí powerpointové prezentace. Maňák a Švec (2003) uvádí možnosti fáze, jak pracovat s touto metodou. V první řadě učitel musí zvolit vhodné téma a seznámit žáky se situací. K tomu může využít výše zmíněné podoby. Žáci se dále snaží získat větší množství informací a řeší konkrétní situaci, a to jednotlivě nebo např. ve skupinách. V poslední řadě jsou prezentovány různá řešení a probíhá diskuse o navrhaných postupech.

2.5.4 Inscenační metody

V literatuře se objevují i odlišné termíny, a to např. hraní rolí, scénické hry apod. Podstatou této metody je simulace skutečných událostí, kde dochází ke kombinaci hraní rolí a řešení problému (Čapek, 2015). Žáci tedy v simulovaných podmínkách ztvárňují přidělenou roli a do jisté míry improvizují. Cílem této metody není pouze učit se řešit různé životní situace, ale je zde také důraz na sociální učení. Na první pohled se může zdát, že jeden z hlavních přínosů inscenační metody je právě předvádění různých dramatických kreací, ale hlavní přínos je především v samotném procesu, který k nim vede a v postojích, které dramatizace vyvolávají (Čapek, 2015; Červenková, 2013).

Tato metoda je poměrně náročná. Pokud ji učitel zvolí, tak v první řadě musí velmi dobře zvážit realizaci a samotný průběh inscenace. Neměl by také opomenout prostorové uspořádání třídy, protože tato metoda často vyžaduje různé přesuny nábytku. Také by si měl být vědom, že realizace této metody zabere téměř celou vyučovací hodinu (Červenková, 2013).

Inscenace může mít několik variant. Velmi používaná je strukturovaná inscenace, během které jsou zapojeni všichni žáci a mají předem připravený scénář. Lze použít i inscenaci nestrukturovanou. V tomto případě není předem připravený scénář, ten vychází pouze z případu praxe. Tato varianta je tedy značně založena na improvizaci a je také složitější (Čapek, 2015; Maňák & Švec, 2003). Maňák a Švec (2003) rozlišují tři inscenační fáze. První fází je příprava, kdy učitel stanovuje cíle, konkretizuje obsah, rozvrhne si časový plán, rozdělí jednotlivé role a postup. Dále následuje realizace, kdy je především důležité žáky zaujmout ke spolupráci. V této fázi také žáci dostávají pokyny ohledně své role a nacvičují inscenaci, kterou následně předvedou svým spolužákům. Poslední fází je hodnocení, které probíhá po ukončení inscenace, a to ve formě diskuze, připravených otázek či v jiných formách. Hodnocení by mělo být citlivé a měla by převážně zaznít pozitiva.

2.5.5 Didaktické hry

Lidé se zabývají hrou celý život, ale obzvláště v předškolním věku mají hry své specifické postavení, neboť jsou hlavním typem činnosti. To však neznamená, že by hra v pozdějším věku ztrácela svůj smysl, ba naopak. Didaktické hry jsou velmi oblíbené u žáků různých věkových kategorií (Vališová & Kasíková, 2010).

Všechny podstatné aspekty jsou zahrnuty v pedagogickém slovníku, kde Průcha, Walterová a Mareš (2013) popisují didaktickou hru jako spontánní činnost žáků s didaktickým cílem. Jednoznačně probouzí u žáků zájem a jejich zapojení na jednotlivých činnostech, které jsou součástí didaktické hry. Během této metody se podněcuje jejich tvořivost, spolupráce i soutěživost. Didaktická hra musí mít však svá pravidla a být dobře řízena. Velmi důležité je také její vyhodnocení, na které by učitel neměl nikdy zapomínat. Během této metody může mít učitel různé role, a to od pozorovatele až po hlavního organizátora. Může se odehrávat v různém prostředí, buď přímo ve třídě, učebně, tělocvičně, na hřišti nebo dokonce kdekoli v přírodě a je určena jednotlivcům či skupinám žáků.

Didaktické hry patří mezi jednu z nejlepších forem aktivního odpočinku a velmi dobře doplňuje celý výchovně-vzdělávací proces. Pokud je didaktická hra vhodně zvolena, tak žáky dokáže aktivizovat, udržet jejich zájem po delší dobu, a dokonce u nich zvýšit jejich výkon. Také dává možnost žákům vyniknout a učit je spolupráci. Pecina a Zormanová (2009) poskytují rady, jak si poradit s přípravou didaktické hry. V prvé řadě

si učitel musí zvolit cíl, který by měl po celou dobu následovat. Dle cíle si vybere konkrétní hru, u které musí dobře zvážit, zda tato hra je pro žáky vhodná, a to především, co se týká jejich věku, zkušenostem a znalostem. Hra by neměla být příliš náročná a musí mít vždy jasná pravidla, která nejsou pro žáky příliš složitá a komplikovaná. Důležitou částí je samotné hodnocení, které by učitel měl rovněž promyslet. Mezi poslední kroky patří zorganizování prostoru, příprava pomůcek a časové rozvržení.

Didaktické hry jsou nejčastěji děleny do třech základních skupin. Jedná se o hry interakční, simulační a scénické. Do skupiny interakčních her jsou řazeny hry s hračkami, stavebnicemi, sportovní či skupinové hry, společenské, myšlenkové a strategické hry. Mezi simulační hry lze řadit hry konfliktní, hraní rolí, řešení případů a hry s loutkami nebo maňásky. Scénické hry bývají rozlišeny na hráče a diváky, neboť v tomto případě jde o návaznost na divadelní hry (Meyer in Pecina & Zormanová, 2009).

2.5.6 Asociační metody

Čapek (2015) říká, že asociační metody jsou založeny na myšlenkovém procesu, jež v mozku spojuje jednotlivé informace, vztahy či obrazy a ukazuje souvislost mezi pojmy, které generují naše myšlení. Tyto metody jednoznačně podporují kreativitu žáků, ale i jejich myšlení. Velkým pozitivem je, že díky těmto metodám žáci přemýšlejí v souvislostech, a tím pádem dovedou i lépe řešit problémy.

V praxi může asociační metoda probíhat následovně. Učitel stanoví vystihující klíčové slovo probírané látky a žáci zaznamenávají např. pět prvních slov, které je jako první napadnou v souvislosti s klíčovým slovem. Žáci přečtou své nápady a učitel je zaznamenává na tabuli. V další fázi žáci vysvětlují, co uvedené termíny znamenají. Mezitím je ale učitel opravuje a upřesňuje jednotlivé termíny. Nakonec se může hlasovat, které termíny skutečně nejlépe vystihují klíčové slovo. Je tedy patrné, že touto metodou může učitel zjistit, jaké informace žáci o probíraném tématu mají a rovněž si tímto způsobem může připravit základní pojmy pro následující hodinu, která může být pro žáky více motivující, protože se sami podíleli na jejím základu.

2.5.7 Myšlenkové mapy

Tato metoda bývá také označována jako mentální mapování, kterou se po dlouhá léta zabývá Tony Buzan. Podle něho jsou myšlenkové mapy vyjádřením způsobu práce lidského mozku. Jde tedy o grafické zpracování slov, pojmů a obrazů, mezi nimiž lze vyznačit různé spojitosti a závislosti. Toto grafické zpracování je originální, neboť každý z nás je jedinečný a máme odlišné myšlenkové pochody (Buzan, 2007). Černý a Chytková (2014) jsou přesvědčeni, že myšlenkové mapy by měly být ve výuce hojně zastoupeny, neboť převážná většina žáků se učí pomocí vizuálního způsobu, což myšlenkové mapy umožňují. Myšlenkové mapy nemusí být využívány pouze při učení, ale i při plánování nebo řešení problémů. U žáků také rozvíjí kreativitu a podporují systematické uvažování. Čapek (2015) říká, že myšlenkové mapy mají ve výuce jistě své místo a široké uplatnění. Je vhodné je využít např. při práci s příběhem, a to tak, že žáci zaznamenávají příběh do názorného schématu. Mapu lze tvořit i na základě získaných informací z učebnic, encyklopedií, časopisů apod.

Buzan (2007) poskytuje návod, jak lze myšlenkové mapy tvořit. Doporučuje začít uprostřed papíru, čímž je možné rozvíjet každou myšlenku. Hlavní myšlenku je dobré znázornit pomocí obrázku, který jistě pomůže s představivostí. Centrální obrázek je rozvíjen hlavními větvemi, které se větví na další úrovně. Je lepší co nejvíce rozvíjet jednu větev do hloubky a až poté se věnovat rozvoji dalších větví. Myšlenky je vhodné zapisovat co nejjednodušeji pomocí jednoduchého slovního spojení, protože tímto dochází k vybavení většího množství informací, kterými je možné myšlenky rozvést. Při tvorbě je vhodné použít symboly a obrázky, které mapu vhodně doplní. Čapek (2015) rovněž poukazuje na důležitost a význam velikosti písma, barev a grafických značek, které umožňují celkově daleko větší míru zapamatování a následně tedy i vybavení učiva. Význam těchto aspektů se také projeví v přehlednosti myšlenkové mapy.

a následně je lepí na tabuli. U této varianty je možnost využití i různých barev lístků, které lze např. seskupit podle příbuzných témat. Lokša a Lokšová (2003) uvádějí další modifikace této metody na podobném principu. Jedná se o pingpongový brainstorming, který je zaměřen na tvorbu a rozvoj nápadů ve dvojici spolužáků. Dále individuální brainstorming nebo metodu 635. Během metody 635 jsou utvořeny skupiny o 6 žácích a každý z nich musí vymyslet alespoň 3 návrhy za časový limit 5 minut.

2.6 Vybrané organizační formy výuky

Tato kapitola je zaměřena na vybrané organizační formy výuky. Je zde uveden jejich popis včetně důležitých rad a informací, jak jednotlivé organizační formy nejlépe použít ve výuce.

2.6.1 Frontální výuka

Průcha, Walterová a Mareš (2013) ve svém pedagogickém slovníku hovoří o frontální výuce jako o nejobvyklejším způsobu vyučování, kde hlavní roli má učitel, který pracuje se svými žáky hromadně, a to jednou společnou formou se stejným obsahem. Kalhous a Obst (2002) dodávají, že je potřeba seskupit žáky do skupiny, tedy třídy dle jejich věku a mentální úrovně, protože jedině tak v případě frontální výuky lze dosáhnout vyšší úrovně vědomostí. Tímto tedy vzniká třída, ve které jsou žáci přibližně stejného roku narození. Uspořádání třídy je klasické, tak jak si ho většina z nás nejspíše pamatuje ze svých školních let. U tabule je umístěna katedra učitele a lavice jsou umístěny v řadách jednotlivě za sebou. Nejčastěji se jedná o tři řady. Lavice nemusí být striktně za sebou v řadách, ale lze je rozmístit např. do obdélníku, což je pro žáky mnohdy příjemnější.

Kotrba a Lacina (2015) vidí hlavní výhody v předávání velkého množství informací za kratší čas a také v časově ne příliš náročné přípravě. S tímto souhlasí i Maňák a Švec (2003). Dodávají, že se zde ale nepočítá s tím, že žák dané učivo nemusí vždy pochopit. Frontální výuka podle nich také zajišťuje pořádek a kázeň ve třídě oproti ostatním organizačním výukovým formám. Naopak nevýhody vidí Kotrba a Lacina (2015) především v pozornosti žáků, která během frontální výuky velmi rychle upadá. Také zaujmout žáky pro tento typ výuky není snadné, a i když se to povede, tak v průběhu

vyučovací hodiny mohou žáci zájem velmi rychle ztratit. Další nevýhodou i zároveň velkým problémem je předávání pouze již hotových poznatků.

Frontální výuka má stále ve výuce své místo, ale rozhodně by neměla být převažující, neboť plně neodpovídá výchovně-vzdělávacím cílům dnešní doby, na které je v posledních letech kladen stále větší důraz. Jedná se především o všestranný rozvoj osobnosti, a to po stránce aktivity, samostatnosti i týmové práce a tvořivosti. Z toho vyplývá, že je nutné uplatňovat rozmanité metody a organizační formy výuky (Maňák & Švec, 2003).

2.6.2 Skupinová práce

Sitná (2013) hovoří o skupinové výuce jako o aktivní spolupráci žáků, kteří jsou rozděleni do pracovních týmů, ve kterých se učí pod vedením učitele. Maňák a Švec (2003) říkají, že ideální velikost pracovního týmu, tedy skupiny, je 3–5 žáků, což záleží na různých faktorech, jako je např. počet žáků ve třídě, jejich znalosti, zkušenosti, cíl výuky a mnohé další. Velikost skupiny tedy záleží na rozhodnutí učitele. Sitná (2013) je toho názoru, že skupinová práce je také velmi účinným nástrojem v osvojení a rozvoji řady klíčových kompetencí, a to zejména kompetencí personálních, sociálních, občanských, komunikativních, k učení a řešení problémů. Skupinová práce má také pozitivní dopad na výsledky studentů. Jedná se tedy o velice efektivní způsob výuky. Z tohoto důvodu jsou stále více zařazovány do výuky (Hattie, 2008).

Skupinová práce má i svá omezení. Petty (2008) upozorňuje na skupinu jako na prostor, kde někteří žáci upřednostňují pasivitu a práci raději přenechají ostatním členům skupiny. Dále zmiňuje dominantního jedince skupiny, který může lehce ovlivnit názory ostatních, což může způsobit, že skupina jeho vlivu podlehne. Během skupinové práce také mohou probíhat různé neshody mezi žáky. Tomuto negativnímu jevu je možné předejít vhodným rozdělením do skupin. Podmínkou je, že učitelé musí třídu a žáky dobře znát. K tomu jim může také posloužit sociometrický dotazník, který učiteli vyobrazí podstatné informace o vzájemných vztazích žáků v rámci třídy. Ráda bych se také zmínila o rozmístění do skupin dle Gudjonse (2003), který zmiňuje skupiny homogenní a heterogenní. Homogenní skupiny se skládají z žáků přibližně stejného prospěchu. Jsou vhodné, pokud náročnost úkolu odpovídá téměř stejné výkonnosti žáků. V heterogenních skupinách jsou žáci s rozdílným prospěchem a nejvhodnější je volit jednoho žáka výkonnějšího a dva méně výkonné, tím lze zaručit, že spolupráce ve skupině bude

mnohem efektivnější. Je tedy na učitelích, zda budou provádět rozmístění do skupin náhodně nebo záměrně. Sitná (2013) uvádí několik způsobů, jak můžeme žáky rozmístit do skupin. Pokud je cílem náhodné rozmístění, tak doporučuje využít převládající barvy oblečení, výšku žáků, měsíce narození, lístečky s barvami nebo číslicemi, obrázky či různé příchutě bonbonů. Tyto způsoby můžeme modifikovat a záměrně žáky rozmístit do skupin. Lístečky, obrázky či bonbony jsou žákům přiděleny záměrně.

Na závěr této podkapitoly budou shrnuty fáze skupinové práce. V první řadě se jedná o přípravnou fázi, kdy učitel stanovuje cíl výuky, přemýšlí o úkolu, jeho realizaci a rozmístění žáků do skupin. Další fází, je fáze realizační, kdy se žáci rozmístí do skupin a pracují na zadaném úkolu. Důležité je nezapomínat na pravidla skupinové práce, která by měl učitel mít nastavené se svými žáky. Je tedy vhodné si je před započítím práce připomenout. Učitel v této fázi pozoruje práci ve skupinách, podporuje spolupráci žáků, může žákům v případě potřeby pomoci a má také prostor se věnovat slabším skupinám. Následuje fáze prezentační, kdy jednotlivé skupiny prezentují svoji práci. Nakonec dochází ke zhodnocení práce (Maňák & Švec, 2003).

2.6.3 Kooperativní výuka

Principy kooperativní výuky jsou založeny na práci ve skupinách, ale na rozdíl od skupinové práce se zde klade důraz na zodpovědnost každého žáka, jehož přínos je i přínosem celé skupiny. Z toho vyplývá, že úspěch celé skupiny závisí na úspěšnosti všech členů. Je zde tedy obrovská míra spolupráce při dosahování cílů (Červenková, 2013). Spolupráce by neměla být pouze mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učitelem (Kasíková, 1997). Mezi další významné atributy kooperativní výuky řadíme vhodné zvolení úkolu, který by měl být pro skupinu vhodný a srozumitelný. Dále je to struktura úkolů, která by v žácích měla vzbudit pocit, že úkol zvládnou pouze společnými silami (Crosse & Walker-Knight in Hájková & Strnadová, 2010). Johnson & Johnson (2008) dodávají k atributům skupiny, že by ji ideálně měli tvořit 2 či 4 žáci, neboť toto uspořádání zvyšuje efektivitu kooperativního učení.

Role učitele je zde stejná jako u skupinové práce. Je tedy moderátorem, průvodcem a rádcem, jak tomu bylo ve výše zmíněné podkapitole. To samé se týká i jednotlivých fází výuky, které jsou opět podrobněji popsány v téže podkapitole (Maňák & Švec, 2003). Na závěr je nutno říci, že žáci se do kooperativní výuky zapojují mnohem raději než do výuky s konkurenčními prvky a převládají u nich pozitivní pocity z celé

výuky. Z toho také vyplývá, že jejich zájem pro výuku je vyšší, a tím pádem roste i efektivita tohoto typu výuky (Johnson & Johnson, 2008).

2.6.4 Partnerská výuka

Maňák a Švec (2003) hovoří o partnerské výuce jako o vzájemné spolupráci dvou žáků, během které žáci řeší zadané úlohy, diskutují o svých názorech, srovnávají své postoje a společně si pomáhají v obtížných situacích. Čapek (2015) zmiňuje, že na rozdíl od skupinové práce tato výuka učí žáky vzájemnému kompromisu. V partnerské výuce není tedy možné někoho přehlasovat, jako je tomu např. u práce skupinové. Maňák a Švec (2003) ve své publikaci zmiňují vhodné využití, a to zejména k dialogu, ke spolupráci při výtvorech nebo pokusech, zpracovávání informací nebo také pro hru ve dvojici (Maňák a Švec, 2003).

Průběh je velmi podobný jako během práce ve skupinách. Jedná se o přípravu, kdy si učitel stanoví cíle, vybere vhodné aktivity, promyslí průběh, kritéria, hodnocení a v neposlední řadě promyslí uspořádání párů. Velmi často je využívána spolupráce žáků, kteří spolu sedí v lavici (Červenková, 2013). Jistě z toho plynou určité výhody, protože se žáci velmi dobře znají a jsou většinou velmi dobrými kamarády, ale je důležité volit i jiná uspořádání. Žáky je možné rozmístit do párů pomocí kartiček s pojmy, číslicemi, obrázky apod. Opět se může jednat o náhodné či záměrné rozmístění. Je tedy pouze na učiteli, jak se rozhodne, a který způsob rozmístění bude pro vybranou aktivitu preferovat. Velmi zajímavý způsob rozmístění do náhodných párů uvádí ve své publikaci Kotrba a Lacina (2015). Učitel si připraví stejně dlouhé provázky, které uchopí uprostřed a vyzve žáky, aby každý uchopil konec provázku. Vyučující provázky pustí a dvojice, která drží jeden provázek je nyní párem pro řešení úkolu. Hájková a Strnadová (2010) upozorňují učitele na to, aby při rozdělování rolí v páru stereotypně nespojovali chlapce s vůdčí rolí. Po této fázi následuje realizace, kdy se žáci rozmístí do párů a spolupracují na zadání, a nakonec je zde fáze prezentační spolu s vyhodnocením (Maňák & Švec, 2003).

Červenková (2013) je toho názoru, že partnerská výuka může přinášet jistá pozitiva oproti ostatním organizačním formám, a to z důvodu, protože tvoří jakýsi přechod mezi samostatnou a skupinovou prací, která umožňuje daleko těsnější komunikaci a kooperaci.

2.6.5 Samostatná práce žáků

Samostatná práce žáků je definována jako učební aktivita, během které žáci získávají poznatky vlastním úsilím, tedy nezávisle na pomoci ostatních, a to zejména samostatným studiem, řešením problémů či vypracováním rozmanitých úkolů (Maňák & Švec, 2003). Červenková (2013) říká, že tento způsob práce je nejen vhodný pro osvojování nových poznatků a dovedností, ale také k opakování, fixaci a procvičení již probraného učiva. Rovněž může být zařazena do všech fází vyučovací hodiny.

Pro tuto práci musí být žáci vhodně motivováni. Učitelé mohou využívat řadu prostředků. Maňák a Švec (2003) na základě zkušenosti učitelů sestavili 4 stupně aktivity, které zaznamenávají cestu, po níž žáci dosahují neustále vyšší úrovně svého rozvoje. Tyto stupně učitelé pomáhají ve sledování a diagnostice žáka vzhledem k dosahování neustále vyšších cílů.

Stupně aktivity jsou následující:

1. vynucená
2. navozená
3. nezávislá
4. angažovaná

Podobně jako tomu bylo u stupňů aktivity, tak Maňák a Švec (2003) sestavili stupně samostatnosti, na jejichž základě učitelé mohou podporovat a usměrňovat celkové zrání a osamostatňování žákovy osobnosti.

Stupně samostatnosti jsou následující:

1. napodobující
2. reprodukcující
3. produkující
4. přetvářející

Výhodou samostatné práce je, že žák má možnost pracovat dle své vlastní učební strategie a pracovního tempa, které mu vyhovují. Také během samostatné práce má možnost realizovat své nápady, což jednoznačně podporuje jeho kreativitu.

Bonusem je také prostor, ve kterém se učitel může věnovat některým žákům. Rovněž jako pozitivum je zmíněna zodpovědnost za svoji odvedenou práci (Červenková, 2013; Čapek 2015). Naopak Maňák a Švec (2003) zmiňují nevýhody této práce. Jedná se především o absenci komunikace, spolupráce a sociálních vztahů. To vše je ale vynahrazeno kombinací různých organizačních forem výuky, které lze do výuky zařadit.

2.6.6 Projektová výuka

Podstatou projektové výuky je řešení určitého problému, který je mnohem komplexnější než ostatní metody založené na problému a zároveň je zde přesah do praxe (Maňák & Švec, 2003). Tento způsob výuky se v posledních letech uplatňuje mnohem častěji a nachází oblibu u učitelů i žáků. Jedním z důvodů je, že se jedná o dlouhodobější úkoly, které významně propojují teorii s praxí, což je žádoucí (Červenková, 2013). Projektová výuka také vede žáky k dokonalejšímu pochopení problematiky, k sebekontrolě a odpovědnosti za své učení. Podněcuje tvořivost, řešení problémů, i komunikativní dovednosti.

Kvalitní projektové výuce předchází pečlivá příprava učitele, která je časově nákladná. Příprava by neměla být podceněna, protože právě na přípravě učitele z velké míry závisí úspěch žáků. Sitná (2013) zmiňuje vhodný výběr tématu. Nutno podotknout, že výběru tématu se mohou účastnit i žáci, neboť tento krok zvýší jejich motivaci. Následuje stanovení cílů, zvážení vhodných prostorů, času, techniky a vybavení. Nutné je také zvážit připravenost žáků, jejich dosavadní znalosti a zkušenosti. Po celkovém zvážení všech aspektů doporučuje sepsat si pracovní postup, kde si učitel připraví schéma práce a úkolu a znovu se ujistí, že touto cestou stanoveného cíle dosáhne. Nikdy by neměla být opomíjena motivace žáků, která je obzvláště v tomto případě velmi důležitá. Žáky lze namotivovat jim blízkým tématem, dát jim možnost vyzkoušet si dovednosti v praxi, propagovat jejich práci a mnohé další. Před zahájením práce učitel musí jasně a srozumitelně definovat a vysvětlit úkol, stanovit pravidla práce a kritéria hodnocení. Během práce žáků učitel poskytuje pracovní konzultace, které žákům dají průběžnou zpětnou vazbu o jejich práci. Následuje prezentace, vzájemná žakovská kontrola a hodnocení.

2.6.7 Otevřené vyučování

Otevřené vyučování je řazeno k novějším strategiím usilujících o celkovou změnu výchovy i vzdělávání na školách (Zormanová, 2012). Skalková (2007) se ve své publikaci snaží vystihnout hlavní rysy otevřené výuky. Hovoří o prostředí třídy, které prochází proměnou. V prostoru třídy vznikají učební zóny dle předmětů a nesmíme zapomenout na odpočinkovou zónu, která je podmínkou. Lavice jsou uspořádány tak, aby co nejlépe byla umožněna vzájemná komunikace mezi žáky. Z tohoto důvodu klasické uspořádání lavic za sebou nemají v otevřeném vyučování své místo. Je patrné, že takto přizpůsobené prostředí bude podporovat pozitivní atmosféru, což je jeden z dalších důležitých aspektů otevřeného vyučování. Holotová (2012) doplňuje, že je zde kladen větší důraz na mezipředmětové vztahy. Novinkou jsou také týdenní plány žáků, což jsou úkoly, které mají žáci během týdne splnit, a to svým vlastním tempem. Upouští se od tradičního klasického známkování a v popředí je širší slovní hodnocení. Důležitá je i spolupráce s rodiči, neboť je základem pro splnění vzdělávacích i výchovných cílů ve škole.

Maňák a Švec (2003) v souvislosti s otevřeným vyučováním podrobněji vysvětlují pojem „otevřené“. Podle nich se jedná o otevřenost pro aktivní a samostatnou práci žáků. Otevřenost výuky, což označuje spolupráci a provázanost mezi ostatními předměty. Nakonec je zde otevřenost samotné školy vůči prostředí, tedy rodičům a společnosti, se kterými probíhá spolupráce.

Badergruber (1997) ve své publikaci navrhuje tyto postupy, které jsou charakteristické pro otevřené vyučování. Zmiňuje rozhovor či diskusi v kruhu, volný výběr pracovního místa, řízenou a volnou práci ve skupině, volné řazení úloh, interakční hry, komunitní kruhy a mnohé další.

Převzetí zodpovědnosti za úkoly a plánování vlastního učení je jednoznačným pozitivem. Žák je tedy veden k samostatnosti a zároveň ke spolurozhodování. Podle nich je největším pozitivem bezpodmínečně spolupráce školy ať už s rodiči, obcí či širší společností (Maňák & Švec, 2003).

3 Učitel

Tato kapitola je zaměřena na jednoho z velmi důležitých aktérů vyučovacího procesu, kterým je učitel. V první řadě kapitola pojednává o profesi učitele a jeho osobní charakteristice. Dále je zde popis profesní dráhy učitele včetně jednotlivých etap, a to od volby tohoto důležitého povolání až po učitele konzervativního.

3.1 Profese učitele

Každý z nás si prošel školními léty a na první pohled se zdá, že pojem učitel je naprosto jednoznačný a každému dobře známý. Pro veřejnost je učitelem jednoduše ten, kdo vyučuje předměty ve škole. V odborné terminologii již není tato odpověď takto jednoduchá a jednoznačná (Průcha, 2002). Podle pedagogického slovníku je učitelem ten, kdo vykonává povolání učitele a zároveň má potřebné vzdělání. Je to osobnost, která významně ovlivňuje vzdělávací proces a také se podílí na výsledku vzdělávání. To vše se odvíjí od kvality učitelů (Průcha *et al.*, 2013). Učitel má bezprostředně zásadní roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Právě učitel si volí obsah vyučovací hodiny včetně metod, díky kterým žáci dosahují předem stanovených cílů. Podílí se nejen na vzdělávání, ale také na obsahu výchovy, která je nedílnou součástí celého procesu. Dále dokáže žáky motivovat k učení, což je velmi důležitou součástí, bez které by vyučovací proces nedával smysl. Učí je vědomostem, dovednostem, návykům a také spoluutváří jejich postoje. Pokusy, které spočívaly v náhradě učitele potvrdily, že je možné nahradit pouze určitou část funkce učitele. Nikdy však nenahradily jeho plnohodnotnou úlohu. Toto shrnutí o učitelské profesi dle Pařízka (1988) je možné i v současné době považovat za platné a aktuální. Mnozí z učitelů se o tom jistě přesvědčili na vlastní kůži během oficiálního uzavření škol během koronavirové krize.

3.2 Osobnostní charakteristika (vlastnosti) učitele

Obzvláště u učitelské profese jsou osobnostní charakteristiky považovány za velmi důležité. Tohoto si byli lidé vědomi již za dob antiky, kdy se kladly žádoucí požadavky a rysy osobnosti učitelů (Průcha, 2013). S postupem času jsou nároky na osobnost učitele stále vyšší, protože učitelova osobnost velkou měrou ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Také výsledky výchovně vzdělávacího procesu jsou do jisté míry závislé právě na osobnosti učitele. Tento činitel je natolik významný, že zejména

v posledních letech dochází k velkému rozvoji vědy, která se nazývá tzv. pedeutologie. Tato pedagogická disciplína se zabývá právě učitelem a zejména jeho osobností (Průcha, 2013; Spousta, 2003).

Podle Jůvy (2001) by osobnost učitele neměla rozhodně postrádat zaujetí pro pedagogickou činnost, tvořivost, pedagogický takt a klid, zásadový morální postoj, organizační schopnosti a bezpodmínečně spravedlnost, kterou i samotní žáci považují za jeden z nejdůležitějších rysů, které by měl učitel mít. Tyto faktory jsou pro výchovně vzdělávací proces velmi důležité, ale samotné nestačí k úspěšnému výchovně vzdělávacímu procesu. Dalším důležitým faktorem, který by měl učitel bezpodmínečně splňovat je vzdělání. Nejedná se pouze o pedagogické vzdělání, ale také o všeobecné vzdělání v různých oborech jako je např. věda, kultura a politika. Mikšík (2007) upozorňuje na nutnost psychické flexibility a odolnosti, jež by učitel rovněž neměl postrádat. Dále se zmiňuje o schopnosti efektivní komunikace a o empatii. Holeček (2003) dále charakteristiku rozvádí o následující poznatky: dobrý vztah k dětem, nadání a talent.

Stejně tak jako osobnost každého z nás, tak se i osobnost učitele postupem času neustále vyvíjí. Toho si lze i povšimnout v jednotlivých fázích učitelské profese, které budou podrobněji popsány v následující podkapitole.

3.3 Vývoj profesní dráhy učitelů

Zejména u učitelské profese je možné pozorovat jisté vývojové etapy, které jsou pro tento obor charakteristické. Jedná se o jasně dané etapy, kterými si projdou téměř všichni zástupci konkrétně dané skupiny. Podobně je tomu ale i u jiných oborů. Vývojové etapy v profesní dráze učitelů jsou odpověďmi na to, jak se učitelé vyvíjí během svého působení na školách, nebo kterými vlastnostmi se liší začínající učitelé naopak od těch zkušenějších. (Průcha, 2002 & Průcha, 2013). Jednotlivé etapy vyskytující se během učitelské kariéry jsou poměrně dobře prozkoumaným tématem. To dokazují mnohé odborné články i monografie od autorů jako je například prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., nebo např. Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Popis jednotlivých etap je velkým přínosem pro samotné učitele, kteří se tak lépe zorientují v jednotlivých fázích jejich profesní kariéry a mohou přispět k případnému

odrazu vyhoření. Vidím zde i určitý přínos pro nadřízené učitelů, kteří tímto způsobem mohou lépe pochopit práci učitele a podat mu pomocnou ruku obzvláště v případech začínajícího učitele nebo při začínajících projevech syndromu vyhoření.

Alan (1989) a Fessler & Ingram (2003) uvádějí, že jednotlivé etapy profesního vývoje učitelů bývají vysvětlovány jako určitý proces, který je bezpodmínečně provázaný s životním cyklem a je ovlivňován organizačním i osobním prostředím. Fessler & Ingram (2003) říkají, že některé etapy se mohou během učitelova vývoje vyskytnout vícekrát nebo naopak se nemusí objevit dokonce ani jednou. Tímto důvodem je prostá definice z psychologického slovníku, která říká, že každá osobnost je jedinečná a odlišná (Hartl, 2004).

Jedná se o následující etapy:

- příprava na učitelskou profesi
- zahájení učitelské profese
- osvojování (získávání) kompetencí
- profesní růst
- období frustrace
- období stability
- ukončování kariéry
- odchod z profese

Jiný způsob členění uvádí (Huberman *et al.*, 1997):

- období přežití/objevování
- období stabilizace
- období experimentování a aktivity
- období pochybování
- období vyrovnanosti/hořkosti
- období konzervatismu
- období odpoutávání

Etapy profesního vývoje v učitelství lze podle Průchy (2013) uvést takto:

- volba učitelství
- profesní začátky
- profesní adaptace
- profesní růst
- profesní stabilizace
- profesní konzervatismus (vyhasínání)

Z výše uvedeného výčtu jednotlivých etap v učitelství si lze povšimnout, že každý autor tuto problematiku vnímá trochu jinak a etapy se do jisté míry mírně liší. Jedno mají ale tyto etapy společné. V různě pojatých etapách je vždy naznačen začátek pedagogické praxe, určitý rozvoj učitele ve zkušenějšího pedagoga, který se postupem času stává více konzervativním. S tímto se také ztotožňuje Průcha (2013). Podle něho na základě výše uvedených etap dochází k rozlišení začínajícího, zkušeného a konzervativního neboli vyhasínajícího učitele.

Autoři jako Sikes P., Measor L. a Woods, P. (1985) nopak jednotlivé etapy rozdělují podle věku s ohledem na osobní a profesní vývoj a změny.

- 21–28 let
- 28–33 let
- 33–40 let
- 40–50/55 let

3.3.1 Volba učitelství

Zájem o učitelství je i v současné době stále vysoký. Problémem však je, že velké množství uchazečů o studium na pedagogických fakultách si mnozí volí na poslední chvíli, nebo je pouze druhou možností či dokonce krajní variantou, pokud se nedostanou na preferovanou vysokou školu. Z toho vyplývá, že motivace pro studium a setrvání v této profesi není příliš velká. K tomu nepřispívá ani fakt, že finanční ohodnocení za tuto profesi není adekvátní. Kombinace těchto faktorů spolu s náročností pedagogické profese vede často k tomu, že část absolventů pedagogických fakult do práce ve školství ani nenastoupí, nebo po krátké zkušenosti s učitelstvím profesi opouštějí (Havlík, 1995 & Průcha, 2013).

V této primární fázi již na vysokých školách se studenti začínají setkávat s přímým vyučovacím procesem z pozici učitele, nikoliv žáka nebo studenta, jako tomu bylo doposud. Studenti pedagogických fakult získávají své první zkušenosti v roli učitele a začínají se seznamovat s výukou a vedením vyučovací hodiny. To vše jim je umožněno právě na povinných pedagogických praxích. Je tedy patrné, že správně vedené pedagogické praxe jsou pro studenty přínosem, ať už se studenti setkají s pozitivními či negativními zkušenostmi (Steffy *et al.*, 2000). Bendl *et al.*, (2011) se v souvislosti s pedagogickými praxemi zmiňuje o motivační funkci. Neboť právě motivace je velmi silným faktorem pro setrvání v této nelehké profesi. Je tedy důležité pedagogické praxe přizpůsobit tak, aby se potenciální učitelé častěji dostávali na půdu školy, kde vykonávají své praxe a pomalu ale jistě se učili být dobrými učiteli. Z toho také vyplývá, že pedagogické praxe by měly být uzpůsobeny tak, aby byly pro studenty pedagogických fakult motivační nikoliv demotivační. Steffy *et al.*, (2000) se domnívají, že během této celé počáteční etapy včetně pedagogických praxí se studenti učitelství mohou setkávat nejen se samými pozitivními zážitky a zkušenostmi, ale také s nejistotou a také nedostatkem znalostí, které jsou potřebné pro vedení třídy a výchovně-vzdělávacího procesu.

3.3.2 Začínající učitel

Tato etapa bývá považována za jedno z nejdůležitějších období, obzvláště během prvního roku učitelské profese, kdy dochází k utváření profesních dovedností a znalostí, které jsou potřebné pro vedení výchovně-vzdělávacího procesu. Během tohoto období si učitelé vytváří svůj vlastní styl vedení tohoto procesu. K tomu mohou sloužit vzpomínky na vlastní školní léta. Každý z nás měl jistě svého oblíbeného učitele, od kterého se lze inspirovat. Naopak si také lze vzpomenout na učitele, jehož přístup a styl nám není blízký a chceme se ho vyvarovat. Je jisté, že pro utváření vlastního stylu slouží příklady dobré i špatné praxe. V tomto postupném procesu utváření si vlastního stylu vyučování se u začínajících učitelů velmi často uplatňuje metoda pokus-omyl (Průcha, 2002 & Sikes *et al.*, 1985). Brekelmans a Créton (1993) o této etapě říkají, že začínající učitelé jsou více přátelští a vstřícnější, než jejich starší kolegové. Toto tvrzení je opodstatněno jejich nižším věkem. Na druhé straně dominance učitele je v této etapě nízká a začíná si ji postupem času a zkušenostmi budovat.

Dalším charakteristickým rysem je pro tuto etapu zejména šok z reality neboli tzv. profesní náraz, se kterým se setká téměř každý začínající učitel (Průcha, 2002).

Ve svých začátcích mají začínající učitelé často zkreslené a idealistické představy o tom, že každého žáka je schopen naučit probíranou látku a také ho zvládnout po výchovné stránce (Lukas, 2008). S tímto tvrzením také souhlasí Šimoník (1994), který říká, že tento problém týkající se žáků s horším prospěchem a nekázní je pro začínající učitele nejtěžším oříškem. To však neznamená, že zkušenější učitelé nemají žádné problémy s kázní a špatným prospěchem svých žáků.

S profesním nárazem je také spjato např. nedostatečné materiální vybavení škol, velké množství administrativních povinností, vyučování neaprobovaného předmětu, komunikace a setkání s rodiči, rozpory o představě výuky mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli nebo nedostatečné finanční ohodnocení (Podlahová, 2002 & Průcha, 2002).

Na druhou stranu Podlahová (2004) uvádí, že ne vždy musí být učitel nepříjemně překvapen a zažít profesní náraz. S tímto tvrzením naprosto souhlasím i ze své vlastní zkušenosti, když jsem nastoupila do ZŠ Hrochův Týnec. Byla jsem velmi mile překvapena vstřícným a skvělým kolektivem a kvalitním vedením školy.

Je patrné, že situace pro začínajícího učitele je značně nelehká a složitá. Z tohoto důvodu jsou pro snadnější start učitelů zavedeni tzv. uvádějící učitelé. Uvádějícím učitelem zpravidla bývá zkušený kolega, který pomáhá začátečníkům se lépe zorientovat v administrativních povinnostech nebo také po stránce metodické (Bajtoš & Honzíková, 2007). Podlahová (2002) dodává, že se lze dokonce setkat s nepřítomností uvádějícího učitele nebo s jeho nefunkčností. Tento faktor rovněž způsobuje výše zmíněný šok z reality.

Toto období bývá také velmi často spojováno právě s odchodem z učitelské profese. Jednou z příčin je již zmíněný šok z reality. Dalším důvodem může být samotný věk začínajících učitelů, jenž je označován za průzkumné období. Charakteristické je zkoušení nových možností a výzev. Z tohoto důvodu značná část učitelů opouští svoji profesi a začínají budovat kariéru v jiném odvětví (Juklová, 2013 & Průcha, 2002). O odchodu z učitelské profese se také zmiňuje Steffy, *et al.*, (2000). Podle nich je odchod spojován se stavem, ve kterém učitel už nevěří, že dokáže žáky něčemu naučit a dostatečně je motivovat.

3.3.3 Zkušený učitel

Pokud si učitel projde etapou začínajícího učitele a nasbírání dostatek zkušeností, tak přibližně po pěti či více letech se z něho stává zkušený učitel (Průcha, 2002). Kdy však přesně tento přelom nastává? Jedná se o moment, kdy učitel nepotřebuje odbornou pomoc, jakož, tomu bylo při uvádění do jeho praxe, a začíná se soustředit na své další vzdělávání v profesi učitele a zdokonaluje se (Průcha, 2013).

Tato fáze profesní dráhy bývá spojována s profesními kompetencemi učitele, které učitel bez problémů ovládá. Kyriacou (1996) ve své publikaci uvádí, že zkušený učitel dokáže korigovat třídu, plánovat, utvářet dobré klima třídy, zvládat kázeň, diagnostikovat žáka a být schopen sebereflexe.

Za zmínku v této etapě jistě stojí také sebevědomí učitele. Zatímco začínající učitelé mají nízké sebevědomí, tak v této profesní etapě dochází ke zlomu. Učitelé mají vyšší sebevědomí a díky tomu dokáží improvizovat v různých situacích. Vztah s žáky se také začíná měnit. Učitel se více soustředí na své žáky a jejich vztah je tím pádem více kvalitní a upevněný. Mezi těmito stranami dochází k vzájemnému respektu a žáci mají ve svého učitele důvěru. I z tohoto důvodu se ne nadarmo o této etapě říká, že jde o proces stabilizace (Sikes *et al.*, 1985 & Průcha, 2002 & Lukas, 2008). Proces stabilizace v této etapě také zaznívá u autorů jako Brekelmans a Créton (1993), kteří ho zmiňují v souvislosti s dominantností. Růst dominance v profesní dráze učitele probíhá především v první desítce let během jeho pedagogického působení a na konci této dekády v etapě zkušeného učitele dochází k ustálení, tedy stabilizaci.

Jak bylo výše zmíněno, tak v této etapě učitel dokáže bez problému využívat své znalosti a dovednosti a má již svůj ustálený styl ve vedení třídy a vyučovací hodiny. Pokud tomu tak je, tak učitel začíná zkoušet nové postupy a popřípadě měnit svůj styl vyučování. V pracovním procesu jsou obvykle jejich cíle postupem času vyšší. Dokonce někteří chtějí získat další role v rámci školy jako např. školní metodik prevence a další. Také se snaží docílit různých změn na školách, kde působí. Pár vybraných jedinců se začíná soustředit na postup do vedoucích pozic. Pokud nedojde k naplnění, učitel začíná svoji práci přehodnocovat a velmi často se přehoupne do poslední etapy konzervativního učitele (Sikes *et al.*, 1985 & Huberman, 1997 & Long, 1999).

3.3.4 Konzervativní učitel

Jedná se o poslední etapu v učitelství, která přichází na scénu přibližně po dvaceti pěti a více letech pedagogické praxe. V přepočtu na věk učitele se jedná přibližně o 50 a více let života (Bajtoš, Honzíková, 2007). Během této etapy učitel většinou začíná rezignovat na své veškeré snahy o změnu na škole nebo na nové modernější přístupy, které lze využívat při vedení výchovně vzdělávacího procesu. Bere zkrátka realitu takovou, jaká je a nesnaží se nyní nic měnit. Oproti předchozím etapám jsou jeho postoje více konzervativní. Odtud tedy pramení i název samotné učitelství etapy. Jeho snaha o další sebevzdělávání a zdokonalování se ve své profesi také značně klesá. Vztahy s jeho žáky se rovněž začínají měnit. Učitel se na žáky nesoustředí v takové míře, jako tomu bylo v předchozích etapách. Naopak si začíná udržovat určitý odstup. To samé lze říci i o jeho pracovním kolektivu, ke kterému také chová odstup (Long, 1999 & Průcha, 2013).

Lazarová (2005) se domnívá, že výše uvedené skutečnosti mohou mít spojitost se zvyšujícím se věkem, ke kterému bezpodmínečně patří patřičné fyzické a někdy i psychické problémy. Long (1999) uvádí, že tento výčet skutečností neplatí rozhodně pro všechny učitele. Někteří na nové metody nezanevřeli a stále se inspirojí a čerpají nové poznatky, které jsou přínosné pro jejich povolání. Jednoznačně lze říci, že učitelé s dlouholetou praxí a elánem pro své povolání jsou inspirací nejen pro nás, ale i pro své kolegy. Steffy *et al.*, (2000) říkají, že učitelé tohoto rázu se stávají velmi uznávanými a mohou ovlivnit řadu rozhodnutí, které se váží například k samotné výuce.

Pokud hovoříme o této konečné etapě před důchodovým věkem, řada z nás si vybaví syndrom vyhoření (burnout syndrom), který je v této souvislosti často diskutován a s touto etapou spojován. Podle toho také Průcha (2013) ve své literatuře tuto etapu označuje jako etapu tzv. vyhasínajícího učitele (Průcha 2002 & Průcha 2013).

4 Syndrom vyhoření

V souvislosti s předchozí kapitolou je zde zařazena kapitola s názvem Syndrom vyhoření, jež velmi úzce souvisí s profesí učitele a vývojem jeho profesní dráhy. Kapitola čtenáře seznamuje s vysvětlením pojmu syndromu vyhoření, ale i s příznaky, vývojovými fázemi a prevencí. Jsou zde také uvedeny výsledky výzkumů, které se vztahují k syndromu vyhoření právě v učitelské profesi, a to od českého i zahraničního autora.

4.1 Vymezení pojmu

V učitelské profesi je stále častěji skloňován pojem syndrom vyhoření, jež je v literatuře popisován termínem burnout syndrom. Jedná se o psychický stav, při kterém je pocíťováno celkové vyčerpání a únava. Tento nepříznivý psychický stav se stále více objevuje zejména u profesí, jejichž nedílnou součástí je práce s lidmi, kde je důležité hodnocení výkonu (Švíglová, 2006). Matoušek (2003) dodává, že syndrom vyhoření se neobjeví hned, ale až po nějakém čase, kdy lidé zažívají dlouhodobou zátěž během práce s lidmi, která není žádným způsobem vynahrazena. S tímto také souhlasí autoři Hennig a Keller (1996), kteří jsou přesvědčeni, že pokud na osoby dlouhodobě působí různé stresové situace a zároveň nedochází k odfiltrování psychické a tělesné zátěže, tak výsledkem je pravděpodobně s určitostí právě syndrom vyhoření. Rovněž uvádějí, že takový výsledek se dostaví až po několika letech, nikoliv okamžitým nástupem.

4.2 Syndrom vyhoření a pedagogové

Závažnost syndromu vyhoření potvrzuje také Křivohlavý (1998). Podle něho jsou tímto syndromem často postiženi učitelé na základních a středních školách. Výjimkou nejsou ani učiliště. Ve větší míře se syndrom objevuje u speciálních pedagogů, jejichž náplní je často práce s postiženými či jinak znevýhodněnými žáky. Autoři Hennig a Keller (1996) zjistili, že 15–20 % učitelů se řadí do vysokého stádia syndromu vyhoření a předpokládají, že se procento bude v budoucnu stále zvyšovat. Také zmiňují, že se převážně jedná o učitele, kteří působí na školách s vyššími počty problémových žáků.

Jeden z nejnovějších výzkumů týkajícího se syndromu vyhoření u učitelů na českých základních školách přinesl zajímavé výsledky. Výzkumu se účastnilo 2394 pedagogů a 53,2 % pedagogů zmínilo, že jejich práce je pro ně dlouhodobým stresem, který vede k vyhoření. 15,2 % pedagogů v dotazníku uvedlo, že pocíťují střední až

dokonce těžkou depresi. Výjimkou je 16 % pedagogů, kteří v dotazníku uvedli nepřítomnost syndromu vyhoření. Dalším zajímavým prvkem, který je výsledkem výzkumu, je, že u mužů i žen nebyly zaznamenány výrazné rozdíly v míře syndromu vyhoření. Rozdíl mezi pohlavími se lišil v tom, že u mužů byla zjištěna vyšší míra emocionálního vyhoření, a naopak u žen bylo zjištěno vyšší fyzické vyhoření (Ptáček *et al.*, 2018). Z výše uvedených výsledků je tedy patrné, že syndrom vyhoření se v naší společnosti vyskytuje stále častěji a je čím dál tím větší hrozbou.

4.3 Příznaky

Tento syndrom však není lehké odhalit, neboť řada příznaků jako například bolest hlavy, zad či únava je dobře známá a není tedy předpokládáno, že se může jednat o něco vážného jako je právě syndrom vyhoření (Carneige, 2011). Pokud jde o odhalení syndromu vyhoření, tak je dobré se důkladněji zaměřit na jednotlivé symptomy či využít různé metody testování jako jsou dotazníky MBI (Maslach Burnout Inventory) či BM (Burnout Measure).

Existuje vícero rozdělení příznaků syndromu vyhoření. Podle Křivohlavého (2001) se příznaky rozdělují na objektivní, mezi které je řazena celková snížená výkonost, jež lze pozorovat v řádech měsíců. Tyto příznaky jsou velmi dobře pozorovatelné právě pro blízké, kolegy či dokonce žáky takto postižené osoby. Tento autor také zmiňuje příznaky subjektivní, které zahrnují celkový negativismus, problémy se soustředěním, koncentrací a únavou. Také bylo pozorováno snížené sebehodnocení, jež pramení z představy snížené profesní kompetence. Velmi často jsou příznaky děleny do skupin podle toho, kde se příznaky objevují. Příznaky tedy mohou být děleny do úrovně fyzické, psychické a sociálních vztahů (Venglářová *et al.*, 2011; Ptáček *et al.*, 2013). Mezi fyzické příznaky tohoto syndromu patří únava a nedostatek energie, které si žádají vyšší potřebu spánku. Spánek bývá ale velmi často nekvalitní. Koloběh výše zmíněných faktorů tedy způsobuje chronickou únavu. Dále se objevuje bolest hlavy či svalů a poruchy zažívání, ke kterým se váže kolísání hmotnosti (Bartošiková, 2006; Bártová, 2011; Venglářová *et al.*, 2011). Takto postiženého jedince provází pesimismus až negativismus, který je během jeho práce znatelný. Také se u něho objevuje nezodpovědnost a zapomětivost, které u něho nebyly dříve typické. Dochází ke ztrátě motivace, profesního zájmu, a dokonce postrádá smysluplnost života. Během své práce už odmítá zkoušet cokoliv nového a uplatňuje pouze své zažité postupy či metody. Psychické obtíže mohou být

dokonce natolik závažné, že může docházet až k sebevražedným myšlenkám (Bartošíková, 2006; Bártová, 2011). Bártová (2011) také tvrdí, že v oblasti sociální se lidé se syndromem vyhoření spíše straní. Dochází k omezení kontaktů, a to v profesním i osobním životě. Často jsou také zdroji konfliktů.

4.4 Fáze

Jak bylo výše zmíněno, syndrom vyhoření vzniká postupem času a stejně tak se vyvíjí i jeho fáze s určitou dynamikou. V literatuře je uveden různý výčet jednotlivých fází. Z tohoto důvodu zde uvedu jen některé z nich.

Velmi zdařilý popis jednotlivých fází je uveden v publikaci Kraska-Lüdecke (2007). V první fázi převažuje nadšení z nové práce, která dává učiteli smysl. Svoji práci provádí s nadšením, inspiruje se a využívá nové nápady. Pro tuto fázi je také charakteristická poměrně velká motivace. Učitel se postupem času dostává do další fáze, kdy začíná ztrácet nadšení ze své práce a může se dostavit lehká frustrace, která však jeho pracovní výkon nesnižuje, ale naopak zvýší. Postupem času je na řadě 3. fáze, kde se objevuje frustrace v daleko vyšší míře. Učitel se zabývá otázkami, které se týkají smysluplnosti jeho práce. Práce je pro něho vším a upouští od svého osobního a rodinného života, což je velkým problémem. Během této fáze je tedy učitel osamocený a je přesvědčen, že je na vše sám spolu se svými problémy. Po této fázi dochází k přelomu, kdy učitel začíná pociťovat beznaděj. Jeho práce je pro něho nutnou rutinou. V poslední fázi své místo nachází vyčerpání, bezmoc a negativismus. Dokonce se učitel straní veškerých pracovních povinností. Jednotlivé fáze mají i své pojmenování, které pro přehled uvádím zde: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a vyhoření.

Existuje i rozsáhlejší model jednotlivých fází syndromu vyhoření, a to model dle Herberta J. Freudembergera. Tento model se skládá ze dvanácti fází: nutkání prosadit se, intenzivní nasazení, drobné zanedbání vlastních potřeb, potlačení konfliktů potřeb, nová interpretace hodnot, intenzivní popírání vyskytujících se problémů, stažení se, pozorovatelné změny chování, ztráta citu pro vlastní osobnost, vnitřní prázdnota, deprese a úplné vyčerpání z vyhoření (Poschkamp, 2013).

4.5 Prevence

Stock (2010) říká, že dlouhodobé stresové události v zaměstnání a v osobním životě jsou mnohdy spouštěči syndromu vyhoření, a to zejména pokud není udržena určitá rovnováha mezi zátěží pro organismus a jeho následná relaxace. Z tohoto tvrzení je patrné, že je důležité umět naplno využít volný čas a také relaxovat. Ohledně této problematiky byly zjištěny tyto další informace, které pomohou preventivně předcházet syndromu vyhoření. Bylo zjištěno, že rodina a manželství jednoznačně působí pozitivně proti syndromu vyhoření (Maizdi, 2017). Celkově nedodržování zdravého životního stylu a nezdavé návyky jako je například konzumace alkoholu nebo krátký spánek přispívají k syndromu vyhoření. Je tedy nutné se tohoto vyvarovat. To samé se potvrdilo i u učitelů, kteří nemají čas na svoji rodinu a své koníčky. Je tedy patrné, že učitelé, kteří dokáží svůj volný čas vhodně využít, a to například věnovat se svým zálibám a rodině, mají daleko nižší míru syndromu vyhoření. Z toho také vyplývá, že u učitelů je velmi důležité, aby dokázali oddělit svůj osobní život a práci (Ptáček *et al.*, 2018). Dále Křivohlavý (2010) uvádí vhodné relaxační typy, které mohou rovněž pomoci. Jako první zmiňuje procházku, a to ideálně přírodou. Dále zmiňuje relaxační cvičení jako je jóga či Jacobsonova relaxace a v neposlední řadě brániční dýchání.

5 Praktická část

V této kapitole bude popsáno výzkumné šetření, kterého se účastnili učitelé ZŠ a víceletých gymnázií v Pardubickém a Královéhradeckém kraji. Cílem této kapitoly je seznámit s cíli, hypotézami a metodikou výzkumného šetření včetně způsobu sběru dat. Následně jsou zde uvedeny grafy a tabulky, které interpretují odpovědi zúčastněných respondentů. V samém závěru jsou uvedeny výsledky hypotéz a interpretace výsledků výzkumu.

5.1 Cíle výzkumu

V praktické části této diplomové práce bude realizováno výzkumné šetření, jež je zaměřené na výukové metody tradiční, inovativní a organizační formy výuky v předmětu Výchova k občanství. Cílem je identifikovat, jak často vybrané metody učitelé na 2. stupni ZŠ a víceletých gymnázií používají, a to vzhledem k délce jejich praxe a místu výskytu školy, ve které učí, a nakonec podle aprobační k předmětu Výchova k občanství. Zároveň by výzkum měl poskytnout přehled o vztahu vyučujících k různým metodám výuky.

Hypotézy:

H1: Učitelé s pedagogickou praxí 20 a více let při výuce Výchovy k občanství používají častěji metody tradiční než učitelé s kratší pedagogickou praxí.

H2: Používání metod tradičních a inovativních bude závislé na místě výskytu školy (malé či velké obce).

H3: Učitelé, jejichž aprobační je Výchova k občanství, budou častěji využívat metody inovativní než učitelé bez aprobační.

H4: U učitelů s pedagogickou praxí 20 a více let ve výuce Výchovy k občanství převládá frontální výuka.

5.2 Metodika

Pro praktickou část mé diplomové práce jsem si zvolila dotazníkové šetření. Hendl (2005) říká, že dotazník je považován za jednu z hlavních technik v kvantitativním výzkumu. Vacek (2017) uvádí, že díky dotazníku můžeme získat velké množství dat od více respondentů během poměrně krátkého času. O této metodě výzkumu se také ve své publikaci zmiňuje Chráska (2016), který dotazník chápe jako soubor kvalitně připravených a zformulovaných otázek, jejichž upořádání není náhodné, ale jsou smysluplně seřazeny. Na tyto otázky respondenti odpovídají písemnou formou.

Dotazník se skládá celkem z 29 otázek. Použila jsem otázky uzavřené, kde měli respondenti na výběr z různých možností, a otázky otevřené, kde mohli respondenti vyjádřit svůj názor ohledně dané problematiky. Dotazník byl zcela anonymní. Z tohoto důvodu se 1. část dotazníku zabývala zařazením respondenta do určité skupiny dle pohlaví, věku, délky pedagogické praxe, kraje, okresu a místa výskytu školy ohledně počtu obyvatel v obci. 2. část byla zaměřena na metody a organizační formy ve výuce.

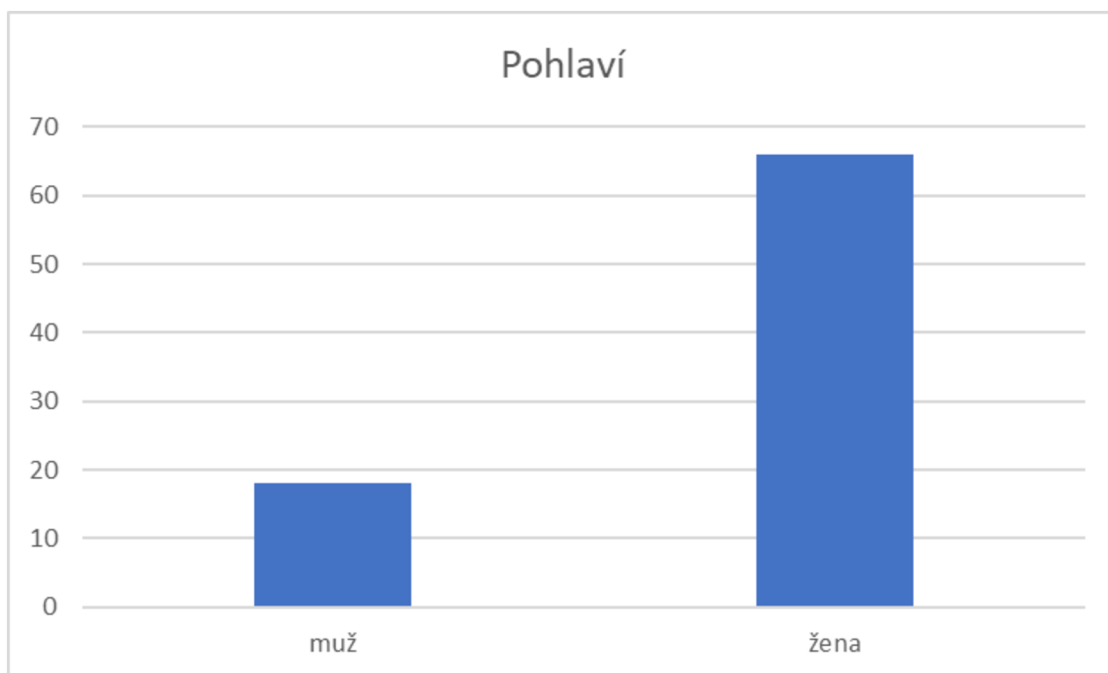
Dotazník byl určen pro učitele předmětu Výchovy k občanství na 2. stupni základních škol či víceletých gymnázií ve dvou vybraných krajích. Pro výzkum jsem si zvolila Pardubický a Královéhradecký kraj. Oslovila jsem všechny základní školy s 2. stupněm a víceletá gymnázia. Osobně jsem vyhledala kontakty přímo na učitele cíleného předmětu a dotazníky jim odeslala. V případě, kdy nebylo možné vyhledat kontakt přímo na vyučující, oslovila jsem ředitele či zástupce konkrétní školy s prosbou o přeposlání dotazníku vyučujícím předmětu Výchovy k občanství. V Pardubickém kraji se mi podařilo oslovit přímo 79 učitelů ZŠ a 24 učitelů víceletých gymnázií. Dále 58 ZŠ a 7 víceletých gymnázií skrze vedení. V Královéhradeckém kraji byla situace následující. Přímou jsem oslovila 128 učitelů ZŠ a 19 na víceletých gymnázií. Skrze vedení jsem oslovila 67 ZŠ a 10 víceletých gymnázií. Již na první pohled lze vidět, že se jedná poměrně o vysoké počty vyučujících tohoto předmětu. Velmi často jsem se ale setkávala s nešvarem, kdy např. na jedné škole vyučovalo Výchovu k občanství i 7 učitelů, a to většinou třídních učitelů. Dotazník si zobrazilo 180 učitelů a vyplnilo jej 84 učitelů. Úspěšná návratnost tedy činila 46,7 %. Nižší návratnost může pravděpodobně souviset s obdobím distanční výuky, kdy učitelé i ředitelé škol vynakládají velké úsilí pro zajištění kvalitní distanční výuky. I přes nižší návratnost si myslím, že vzorek z pouhých dvou krajů, který činí 84 učitelů, je pro tento výzkum dostatečný.

5.3 Analýzy a Výsledky výzkumu

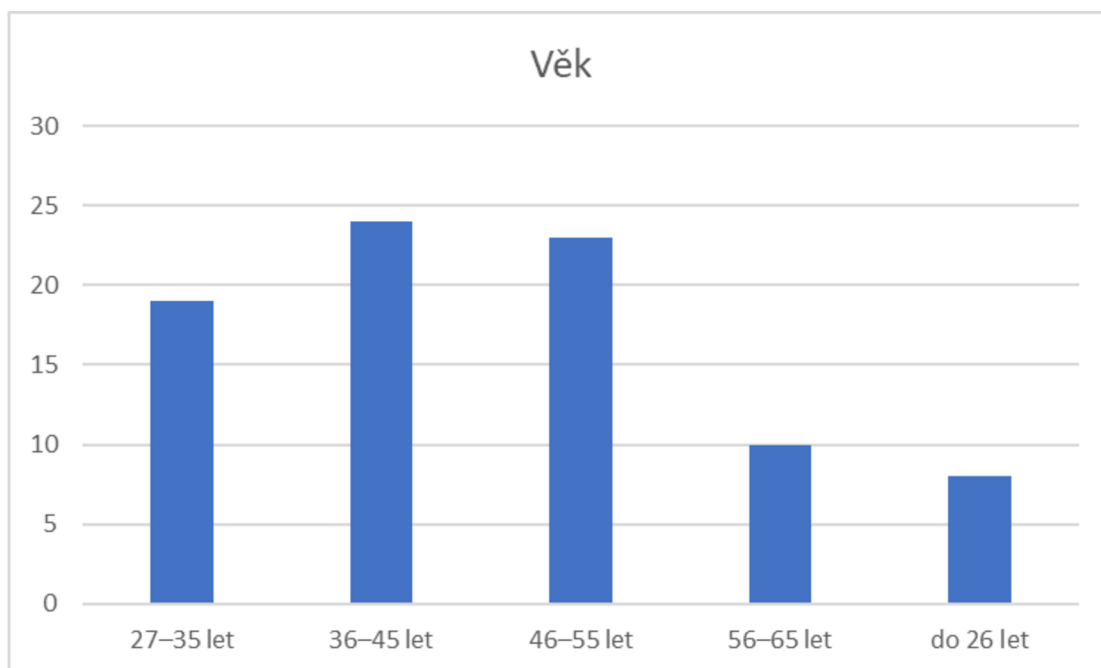
V této části je uvedena tabulka s identifikačními a základními otázkami výzkumného šetření včetně jednotlivých grafů. U těchto grafů není záměrně uveden popis, a to z důvodu jasně viditelných výsledků. Výsledky grafů složitějšího charakteru jsou naopak popsány.

Tabulka 2-Identifikační a základní otázky

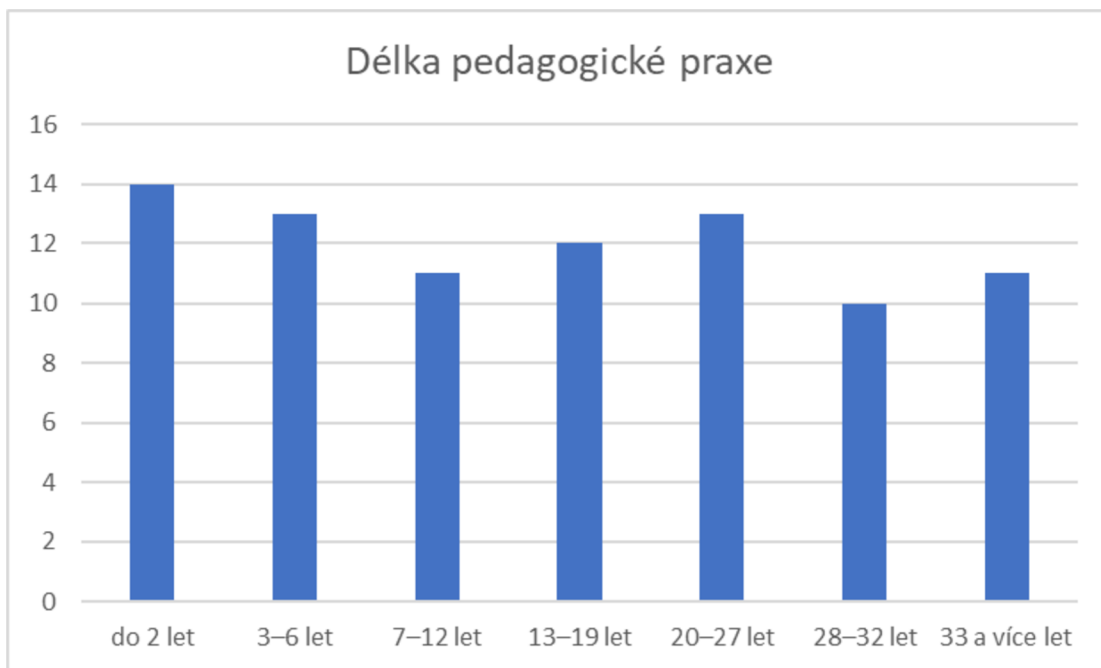
Dílčí cíl výzkumného šetření	Tazatelské otázky (TO)
Zjistit základní identifikační údaje pro následné zpracování dat vzhledem k používaným výukovým metodám a organizačním formám výuky.	TO 1: Jaké je Vaše pohlaví? TO 2: Jaký je Váš věk? TO3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? TO 4: V jakém kraji se nachází škola, ve které učíte? TO 5: V jakém okresu se nachází škola, ve které učíte? TO 6: Škola, na které učíte, je státní ZŠ, soukromá ZŠ či víceleté gymnázium? TO 7: Jaký přibližný počet žáků má škola, ve které učíte? TO 8: Jaký je přibližný počet obyvatel v obci, kde se vyskytuje škola, na které učíte? TO 9: Je Výchova k občanství Vaším vystudovaným oborem? TO 10: Používáte při své výuce pouze tradiční výukové metody? TO 11: V jakém složení jsou Vaše vyučovací hodiny vzhledem k používaným metodám?



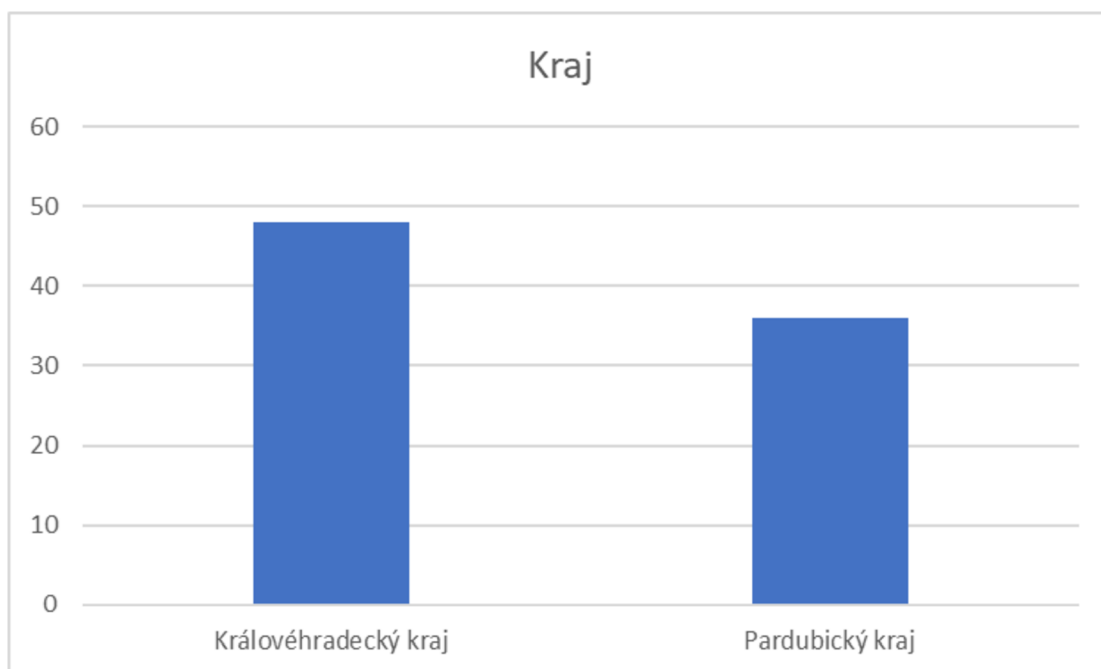
Graf č. 1: Pohlaví respondentů (TO 1)



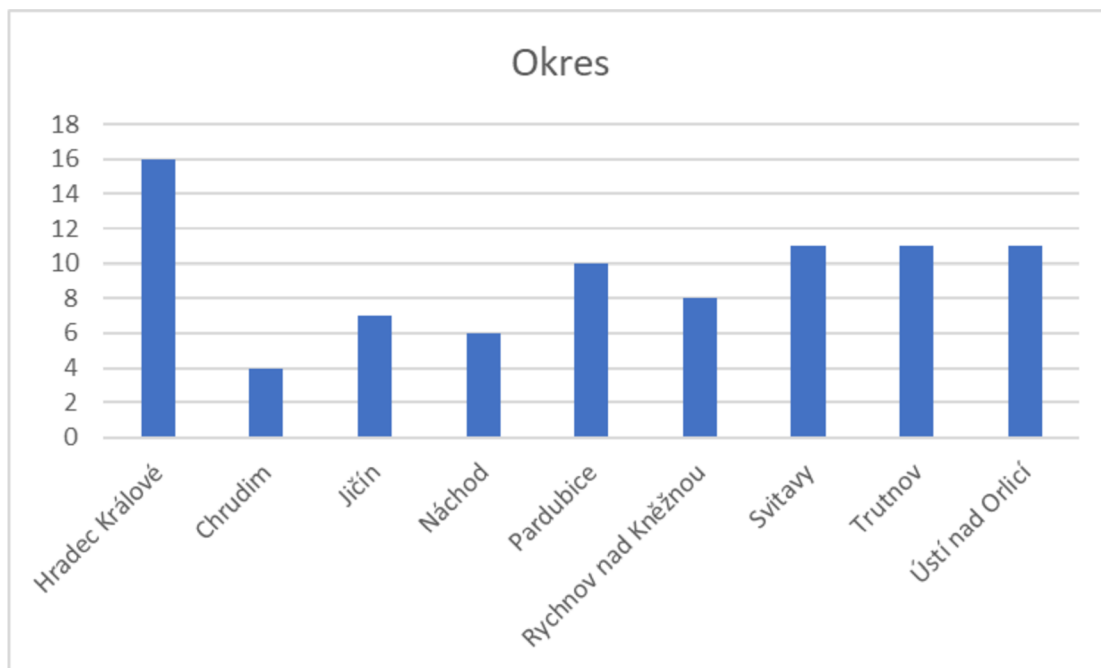
Graf č. 2: Věk respondentů (TO 2)



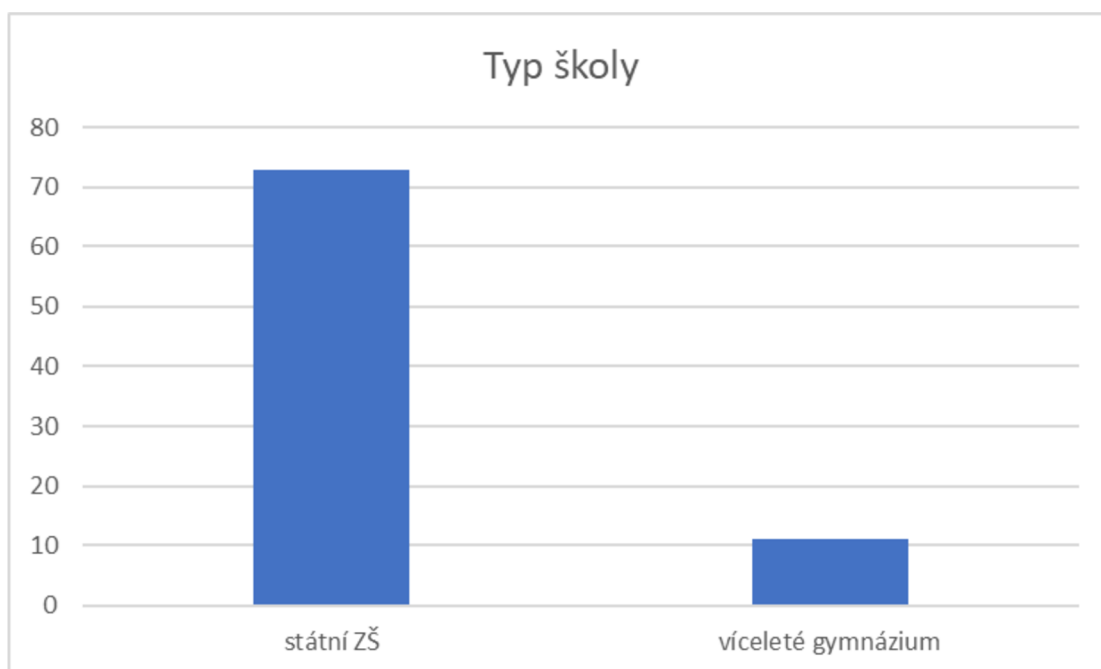
Graf č. 3: Délka pedagogické praxe respondentů (TO 3)



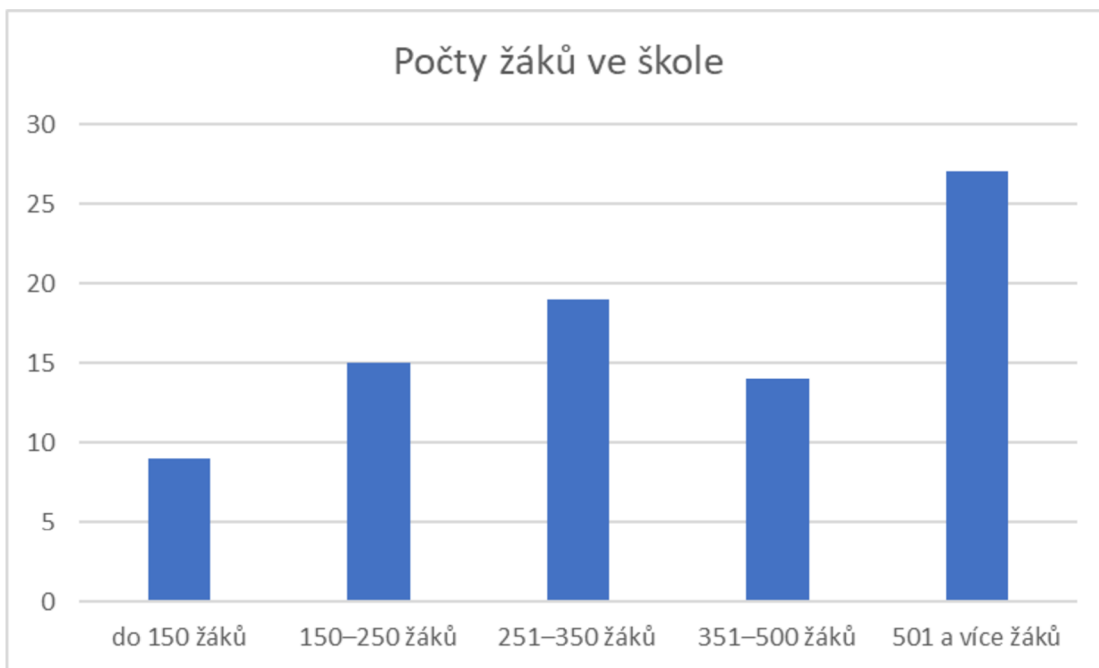
Graf č. 4: Počty respondentů dle kraje (TO 4)



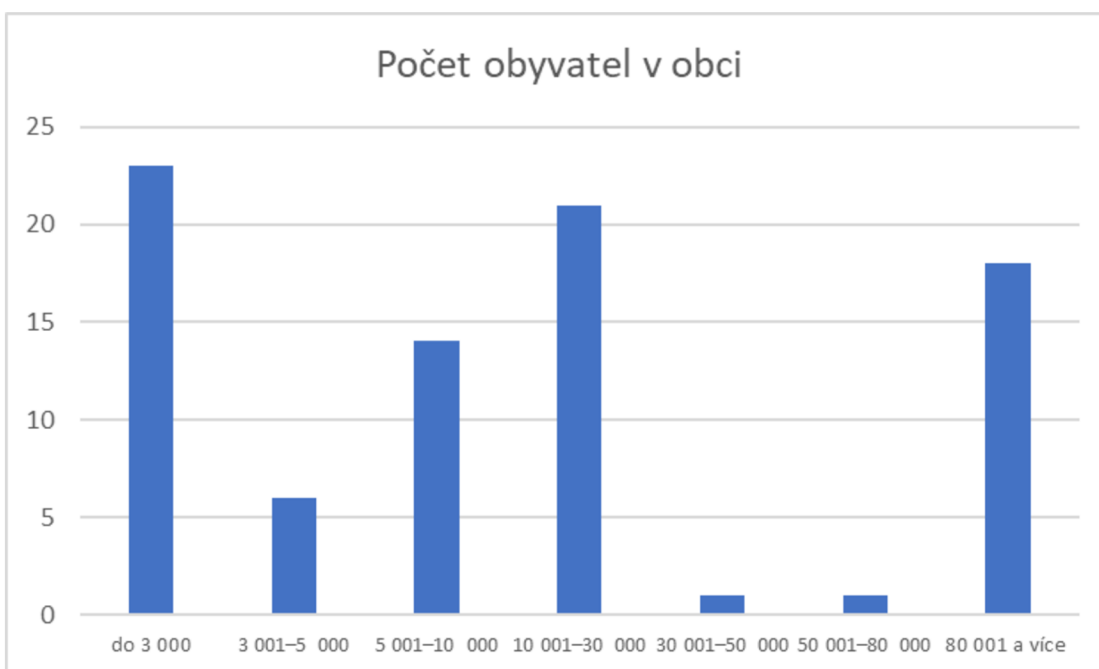
Graf č. 5: Počty respondentů dle okresu (TO 5)



Graf č. 6: Typ školy (TO 6)

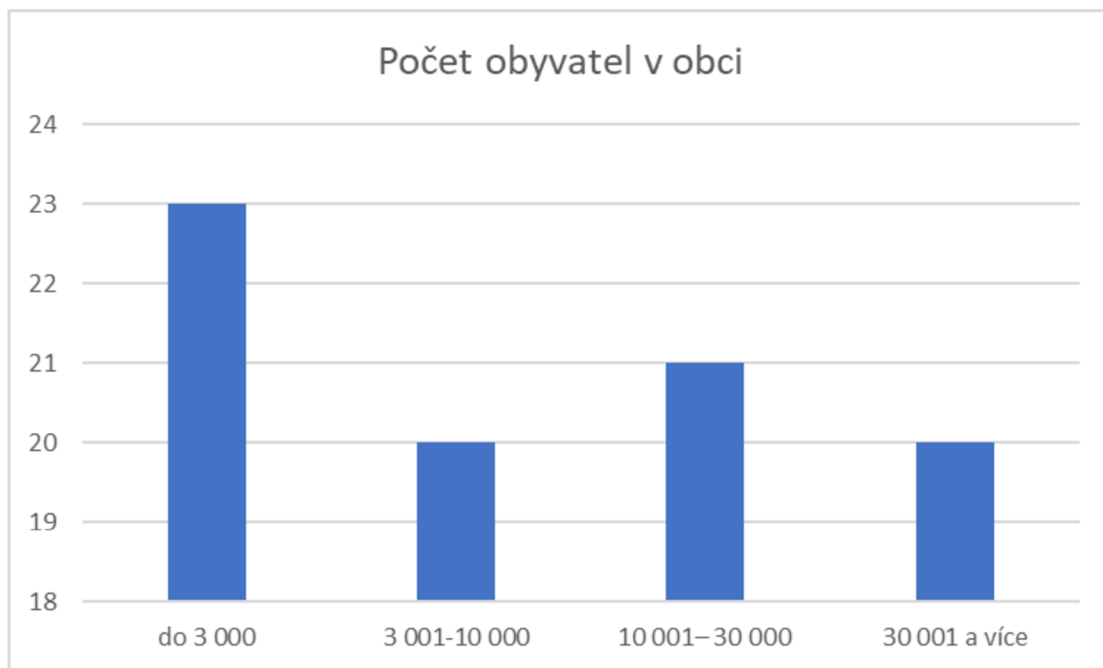


Graf č. 7: Počty žáků ve škole (TO 7)



Graf č. 8: Počet obyvatel v obci I (TO 8)

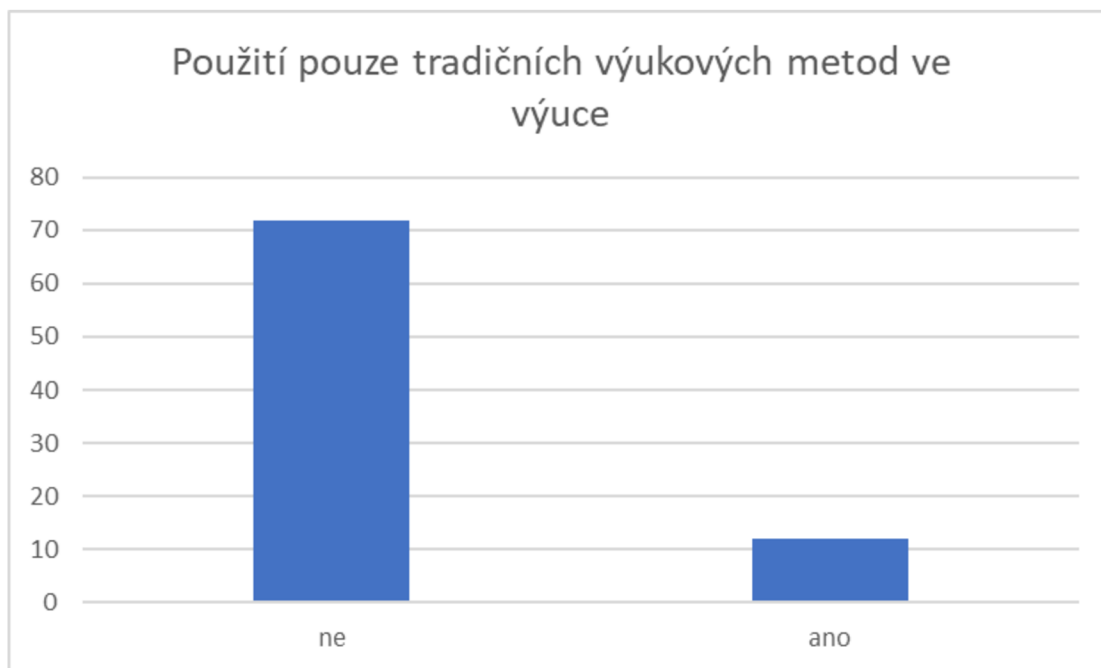
Z důvodu malého počtu odpovědí v kategoriích 30 001–50 000 a 50 001–80 000 byly kategorie upraveny a graf přepracován.



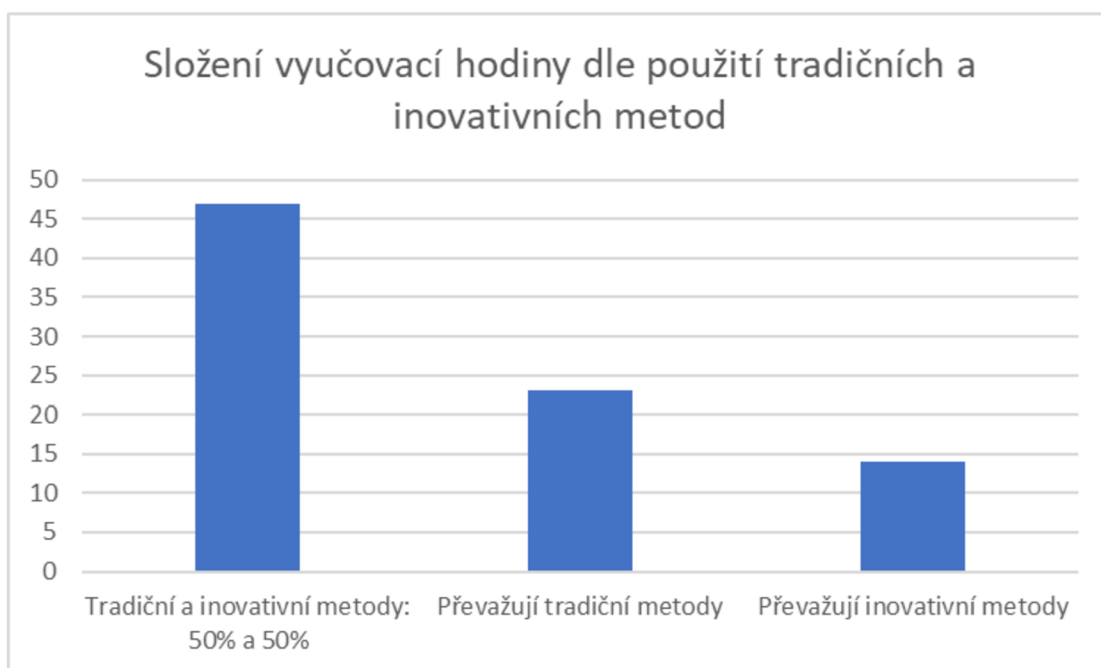
Graf č. 9: Počet obyvatel v obci 2 (TO 8)



Graf č. 10: Aprobace předmětu Výchova k občanství (TO 9)



Graf č. 11: Používání pouze tradičních metod ve výuce (TO 10)



Graf č. 12: Složení vyučovací hodiny dle použití tradičních a inovativních metod (TO 11)

V této části budou uvedeny následující otázky výzkumného šetření s konkrétními grafy včetně popisů.

Otázka č. 12: U vybraných metod označte, jak často danou metodu využíváte.

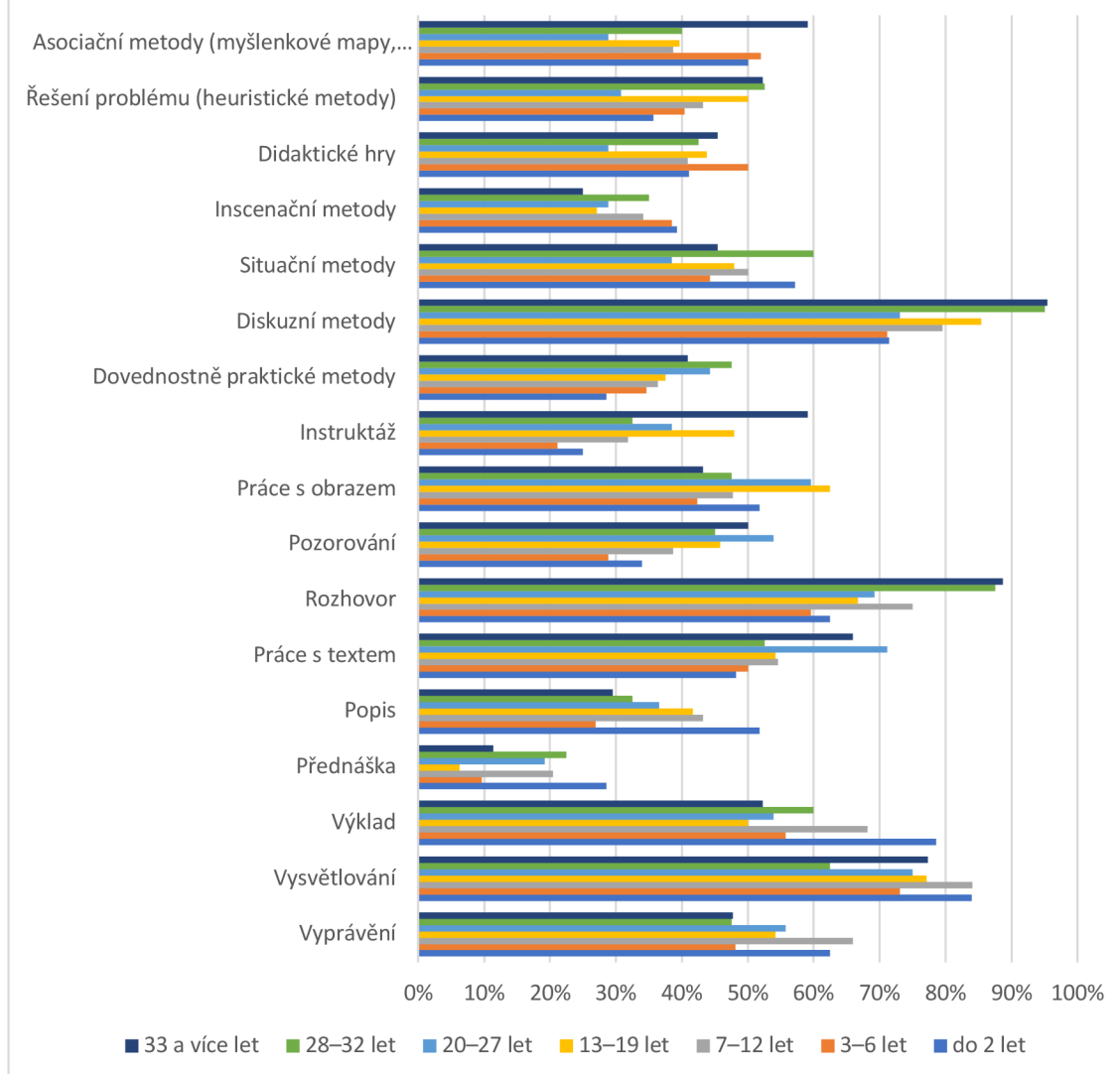


Graf č. 13: Používání výukových metod ve výuce

Následujícího graf ukazuje, že respondenti používají nejméně přednášku, inscenační metody a instruktáž. Naopak nejvíce do svých hodin zařazují metody diskuzní, vysvětlování, rozhovor a výklad.

Na výukové metody jsem se také zaměřila z hlediska délky pedagogické praxe, velikosti obce, rozdílu ZŠ a víceletých gymnázií a v poslední řadě z hlediska aprobace vyučujících k předmětu Výchova k občanství. Z tohoto důvodu příkládám následující grafy.

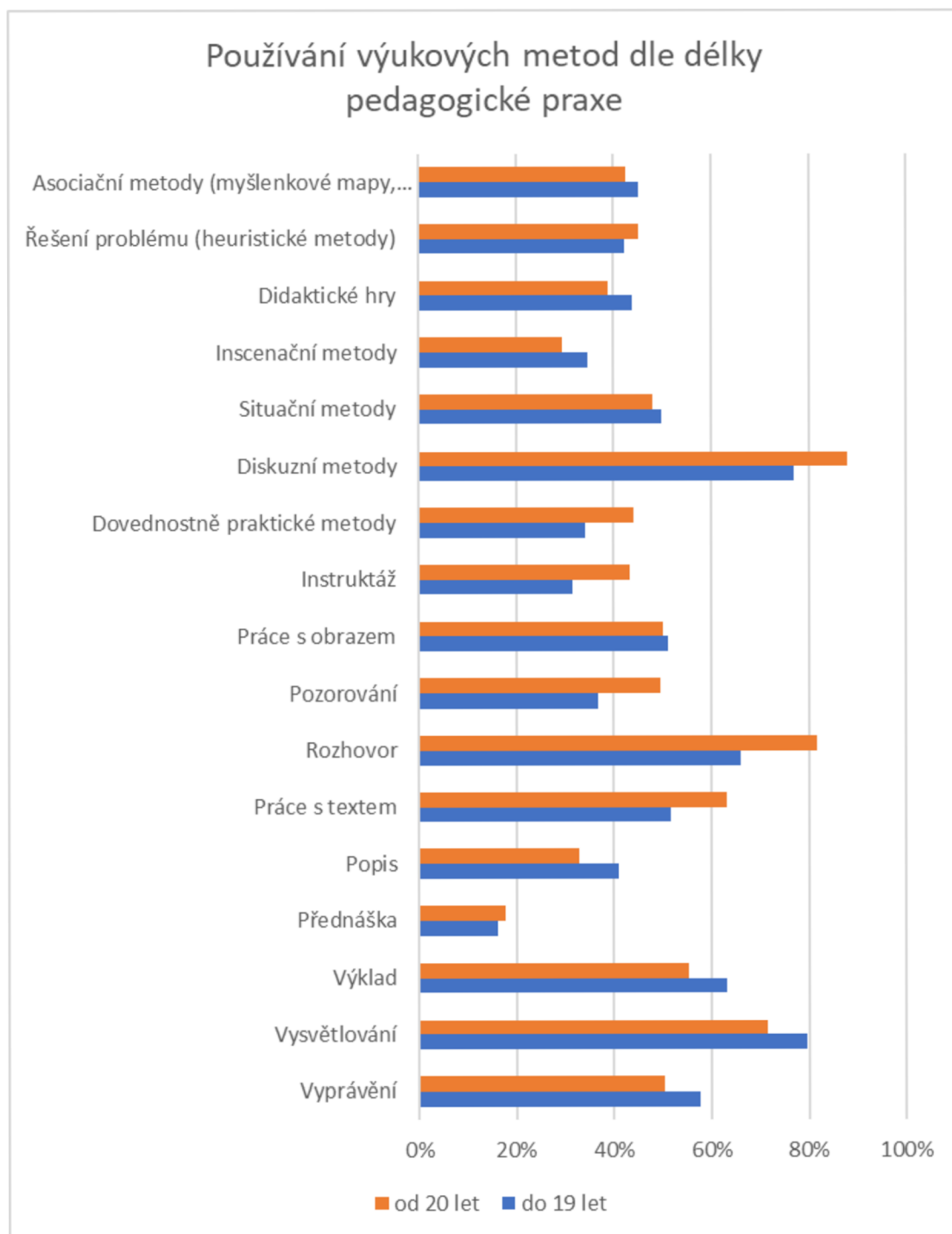
Používání výukových metod dle délky pedagogické praxe



Graf č. 14: Používání výukových metod dle délky pedagogické praxe 1

V tomto grafu jsou podrobně znázorněny kategorie pedagogické praxe vzhledem k používání jednotlivých výukových metod. Z grafu je patrné, že asociační metody, řešení problémů a diskuzní metody využívají nejčastěji učitelé s nejdelší pedagogickou praxí, a to v kategorii s délkou 33 a více let, což je překvapující výsledek. Dále je zde zaznamenáno, že u asociačních metod, řešení problému, didaktických her i u metod situačních se nejhůře umístila kategorie s pedagogickou praxí 20–27 let. Naopak tradiční metody jako je vysvětlování, výklad, přednáška a popis převládají u kategorie s délkou pedagogické praxe do 2 let. Dle výpočtů respondenti v kategorii 28–32 let a v kategorii 33 a více let používají inovativní metody nejčastěji, a to v 54 % jejich výuky. Nejvyšší propad byl zaznamenán u kategorie 20–27 let. Respondenti z této kategorie používají

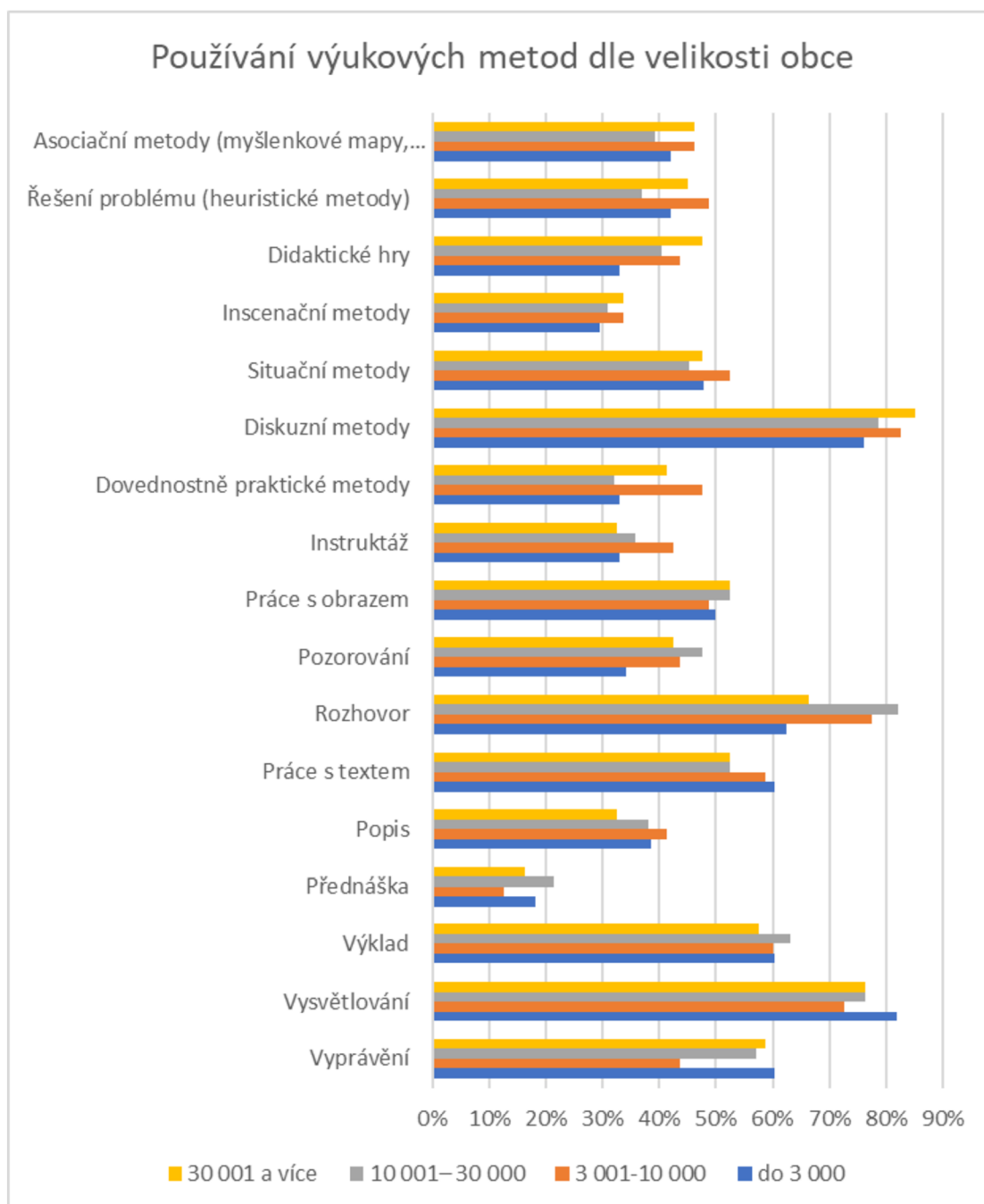
v průměru inovativní metody ve 41 % výuky. Zbylé kategorie se pohybují kolem 50 %. Pro přesnost zde uvádím graf, který odpoví na hypotézu H1: Učitelé s pedagogickou praxí 20 a více let při výuce Výchovy k občanství používají častěji metody tradiční, než učitelé s kratší pedagogickou praxí.



Graf č. 15: Používání výukových metod dle délky pedagogické praxe 2

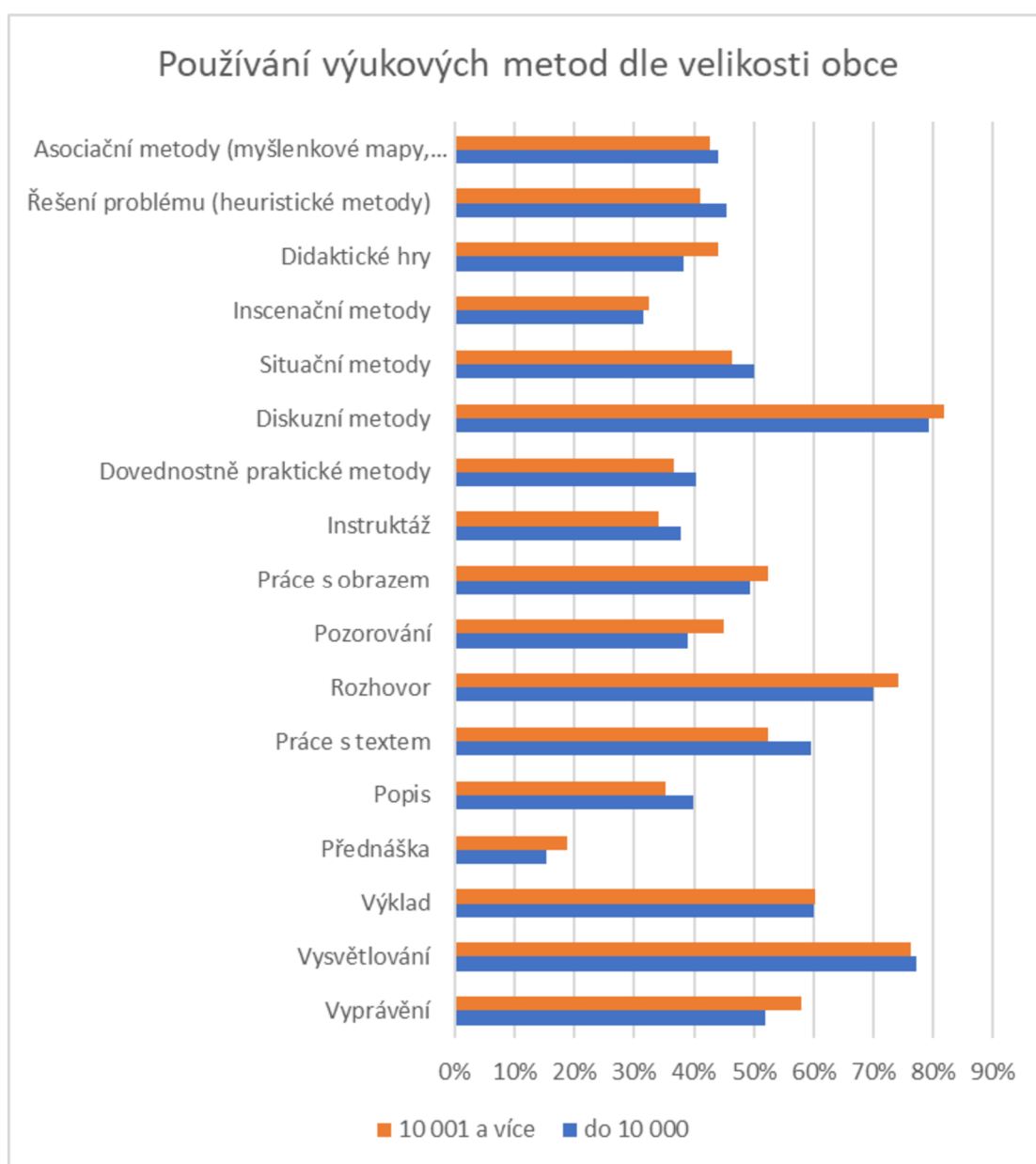
V tomto grafu délku pedagogické praxe zastupují pouze dvě kategorie, a to do 19 let praxe a od 20 let a více. U inovativních metod ve dvou případech převažují

kategorie od 20 let a více a ve zbylých 4 případech převažuje kategorie do 19 let praxe. Rozdíl v tomto případě není nijak výrazný, jedná se v průměru o 4 %. Obě kategorie v průměru využívají metody inovativní ve 49 % výuky. V průměru metody tradiční o 1 % využívají více respondenti s praxí 20 let a více. Hypotéza H1: Učitelé s pedagogickou praxí 20 a více let při výuce Výchovy k občanství používají častěji metody tradiční, než učitelé s kratší pedagogickou praxí je v tomto zkoumaném vzorku potvrzena, ale rozdíl je tak velmi malý, že nelze tento výsledek vztahovat na tyto skupiny obecně.



Graf č. 16: Používání výukových metod dle velikosti obce I

Z grafu je patrné, že rozdíly v používání jednotlivých výukových metod se mezi obcemi s různým počtem obyvatel příliš neliší. Inovativní metody jsou nejčastěji používány na školách, které se nacházejí v obcích s počtem obyvatel 3 001–10 000 a v další kategorii 30 001 a více obyvatel. Pro lepší přehlednost o používání jednotlivých metod je zpracován následující graf, kde jsem zvolila pouze 2 kategorie, které mezi sebou odlišují obce s nižším a vyšším počtem obyvatel.

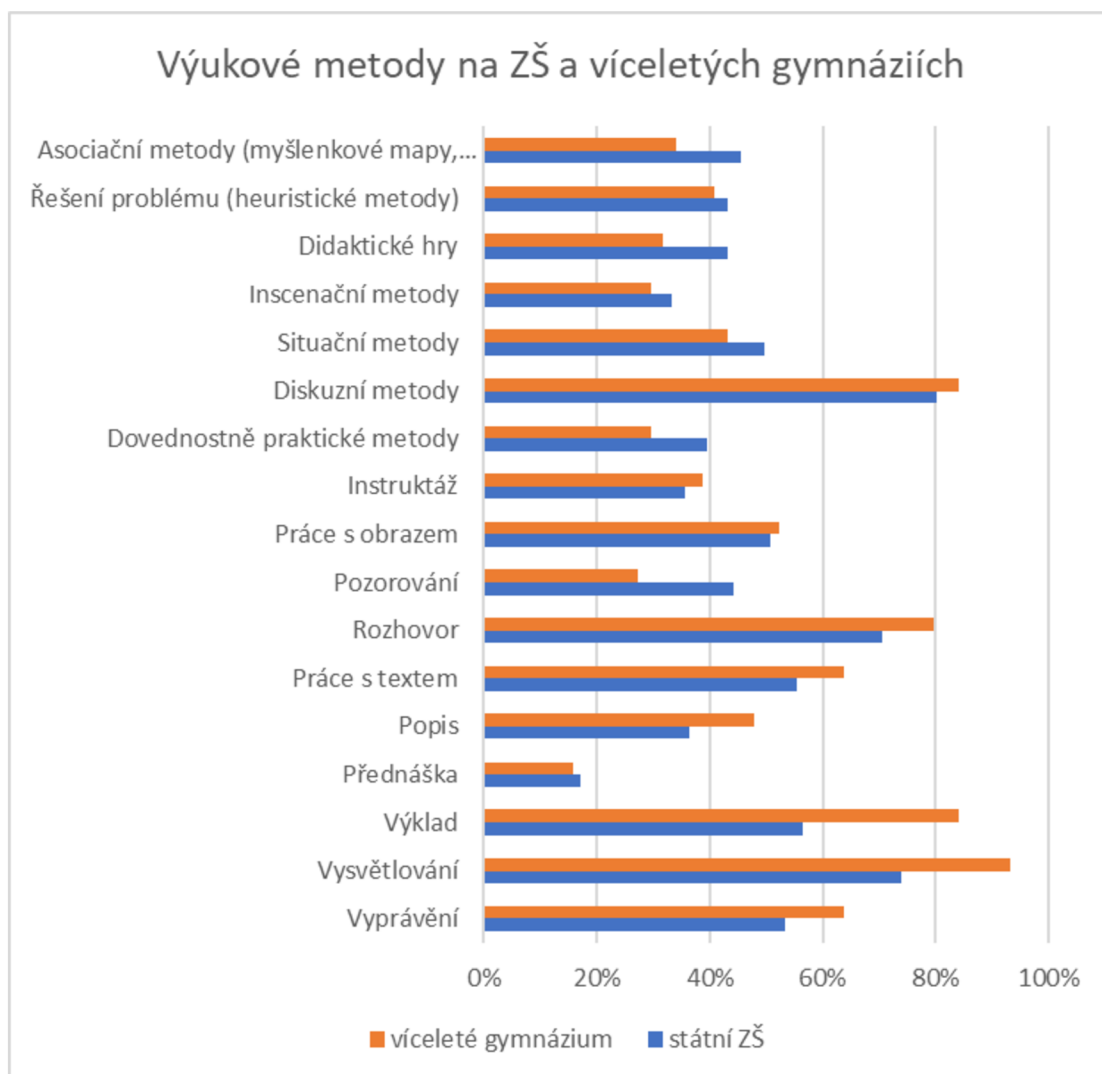


Graf. č. 17: Používání výukových metod dle velikosti obce 2

Bylo zjištěno, že ve školách, které se nacházejí v obcích s počtem obyvatel do 10 000, tak učitelé v průměru používají inovativní metody ve 48 % svých vyučovacích hodin. Stejně výsledky byly zjištěny i u kategorie obce s počtem obyvatel 10 001 a více.

Tradiční metody jsou používány v průměru ve 49 % vyučovacích hodin ve školách, které spadají mezi obě kategorie. Hypotéza H2: Používání metod tradičních a inovativních bude závislý na místě výskytu školy (malé či velké obce) se tímto nepotvrdila.

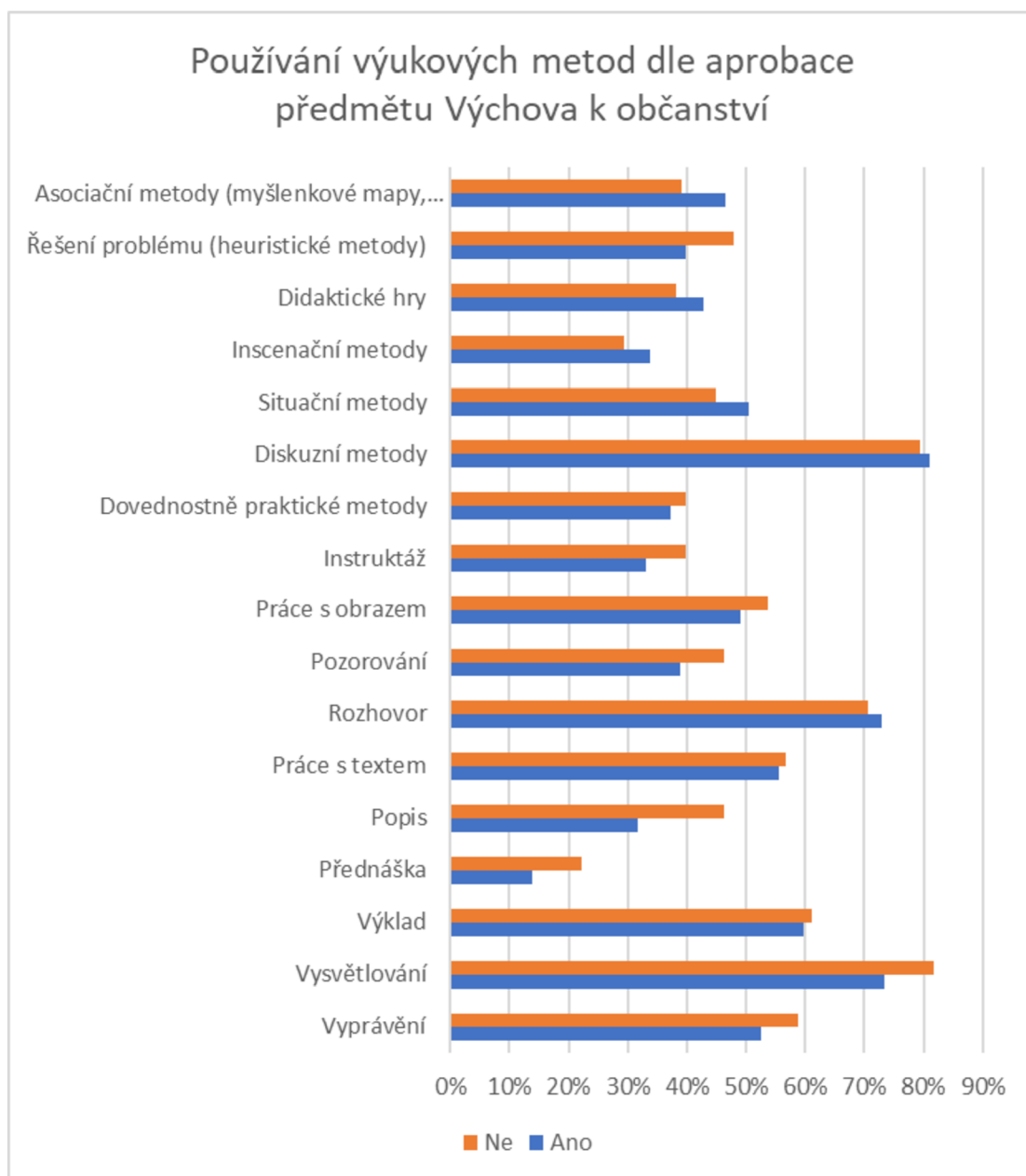
Také jsem se zabývala rozdílem v používání výukových metod na ZŠ a víceletých gymnáziích či rozdílem mezi neaprobovanými a aprobovanými učiteli k předmětu Výchova k občanství. Zde uvádím grafy s výsledky.



Graf č. 18: Výukové metody na ZŠ a víceletých gymnáziích

Z výsledků je patrné, že ZŠ oproti víceletým gymnáziím více inklinují k inovativním metodám, jako jsou např. metody asociační, didaktické hry nebo metody situační. Víceletá gymnázia upřednostňují spíše metody tradiční. Na prvních příčkách se umístilo vysvětlování, které používají učitelé v průměru 93 % svých hodin, na ZŠ je to o 19 % méně. Dále se jedná o výklad, který tvoří v průměru 84 % jejich hodin, což je o 27 % více než na ZŠ. Pozitivní je, že na víceletých gymnáziích je kladen důraz také na

diskuzní metody, které učitelé v průměru využívají v 84 % vyučovacích hodin spolu s rozhovorem, který je využíván v průměru v 80 % hodin. Na víceletých gymnáziích se nejméně používá přednáška, pozorování, dovednostně praktické metody a metody inscenační. Na ZŠ se při Výchově k občanství nejvíce používají metody diskuzní, a to v průměru v 80 %. Dále vysvětlování v průměru 74 % a rozhovor v 71 %. Nejméně se využívá opět přednáška, inscenační metody, instruktáž a popis. Bylo zjištěno, že inovativní výuka převládá spíše na ZŠ.

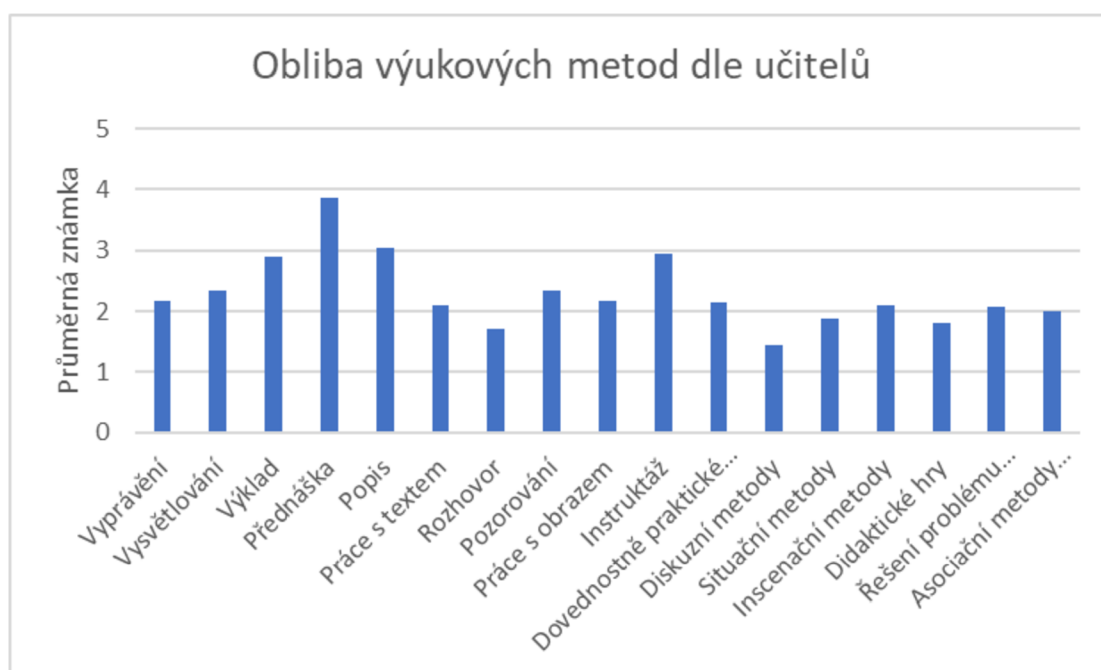


Graf č. 19: Používání výukových metod dle aprobace předmětu Výchova k občanství

Z následujícího grafu vyplývá, že učitelé, kteří vystudovali předmět Výchova k občanství, používají ve svých hodinách v předmětu Výchova k občanství více

inovativní metody než učitelé bez aprobase. Asociační metody, didaktické hry, inscenační metody, situační metody a diskuze převládá u aprobovaných učitelů. Jediná výjimka byla zaznamenána u řešení problémů, kde převažovali respondenti bez aprobase. Aprobovaní respondenti používají inovativní metody v průměru ve 49 % svých vyučovacích hodin. Neaprobovaní učitelé využívají inovativní metody v průměru ve 46 % svých vyučovacích hodin. Naopak tradiční výukové metody aprobovaní učitelé používají v průměru ve 47 % výuky a neaprobovaní v průměru v 52 % výuky. Hypotéza H3: Učitelé, jejichž aprobační je Výchova k občanství, budou častěji využívat metody inovativní než učitelé bez aprobase je tedy potvrzena, ačkoliv odchylky mezi aprobovanými a neaprobovanými učiteli nejsou příliš velké.

Otázka č. 13: Ohodnoťte Vaši oblibu jednotlivých výukových metod jako ve škole 1–5 (1=velmi oblíbená; 5=velmi neoblíbená).

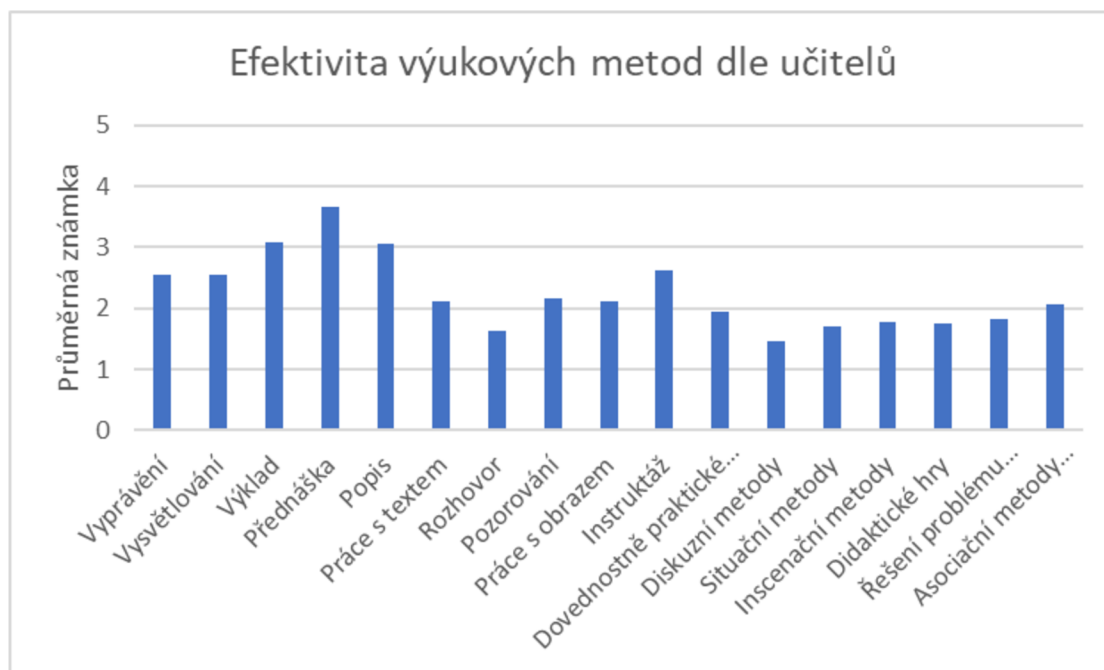


Graf č. 20: Obliba výukových metod dle učitelů

Mezi nejoblíbenější metody se řadí diskuzní metody s průměrnou známkou 1,4. Mezi oblíbené metody je také řazen rozhovor, který obdržel průměrnou známkou 1,7 a didaktické hry se známkou 1,8. Paradoxem je, že i když jsou didaktické hry u učitelů oblíbené, tak je oproti ostatním metodám používají daleko méně. V otázce č. 12 se didaktické hry umístily dokonce až na 11. místě spolu s pozorováním. Mezi nejméně oblíbené metody se řadí přednáška, která získala průměrnou známkou 3,9. Další méně oblíbenou metodou je popis s průměrnou známkou 3,1. Instruktaž získala průměrnou

známku 3 a nakonec zmíním výklad s průměrnou známkou 2,9. Výklad se tedy řadí mezi neoblíbené metody, ale přesto ho učitelé velmi často používají (viz graf č. 13).

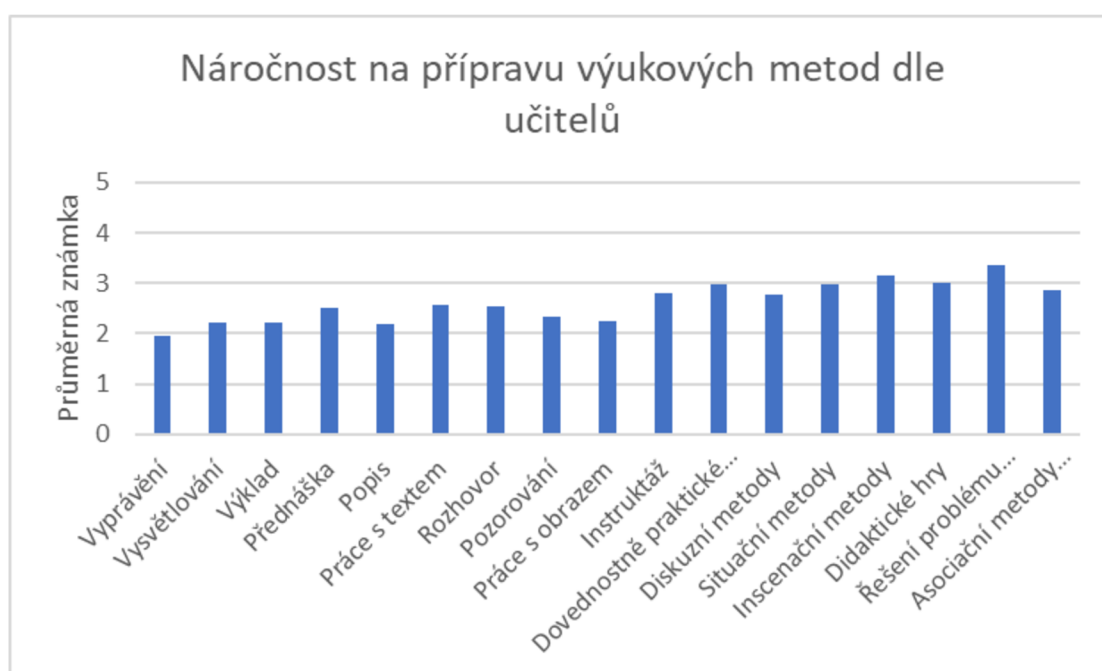
Otázka č. 14: Ohodnoťte efektivitu jednotlivých výukových metod jako ve škole 1–5 (1=velmi efektivní; 5=velmi neefektivní).



Graf č. 19: Efektivita výukových metod dle učitelů

Data z grafu říkají, že respondenti považují inovativní metody za více efektivní než metody tradiční. Nejefektivnější metodou dle respondentů jsou metody diskuzní s průměrnou známkou 1,5. Jako další se umístil rozhovor, který získal průměrnou známku 1,6. Velmi dobře jsou hodnoceny i situační metody s průměrnou známkou 1,7. Známkou 1,8 získaly didaktické hry, metody řešení problémů spolu s inscenačními metodami. Respondenti považují přednášku jako neefektivní metodu, která získala průměrnou známku 3,7. Dále se jedná o výklad a popis s průměrnou známkou 3. Opět narážím na problém, že výklad respondenti považují za metodu neefektivní, a přesto je do výuky velmi často zařazována (viz graf č. 13). Za méně efektivní je dle respondentů považována také instruktáž, vyprávění a vysvětlování, které obdržely průměrné hodnocení 2,6.

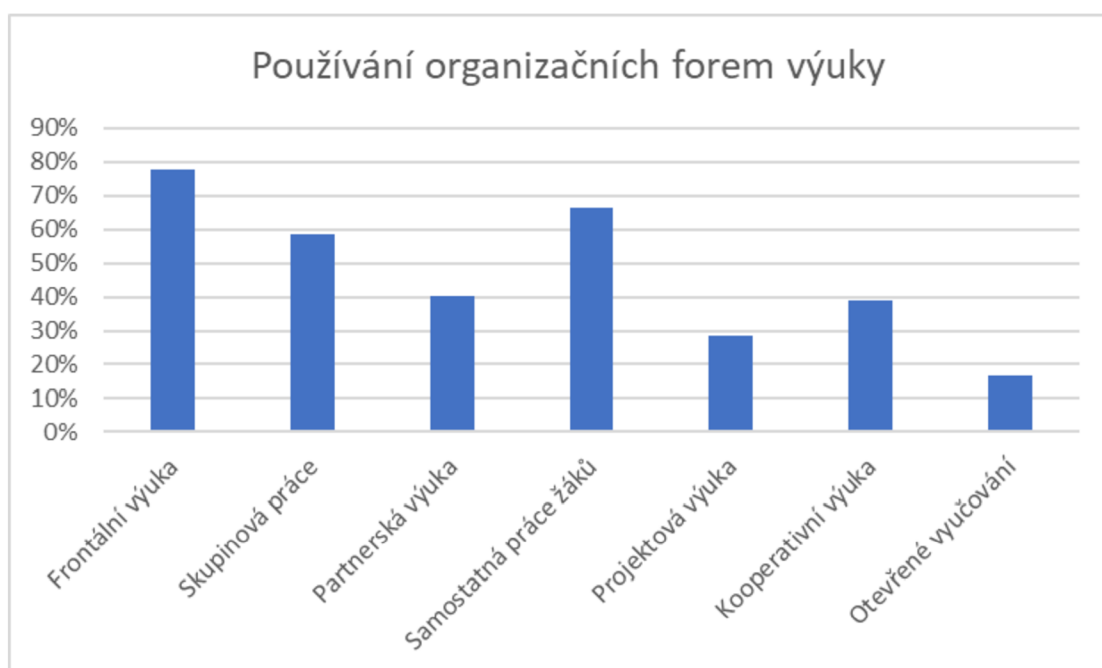
Otázka č. 15: Ohodnoťte náročnost na přípravu jednotlivých výukových metod jako ve škole 1–5 (1=velmi nenáročná; 5=velmi náročná).



Graf č. 20: Náročnost na přípravu výukových metod dle učitelů

Celkově byla náročnost na přípravu inovativních metod hodnocena průměrnou známkou 3. Nejvíce náročná příprava je dle respondentů u řešení problémů, inscenačních metod a didaktických her. Z grafu vyplývá, že tradiční metody jsou méně náročné na přípravu. Výsledná průměrná známka u náročnosti přípravy tradičních metod je 2,4. Respondenti považují vyprávění, výklad a popis za nejméně náročné metody z pohledu přípravy učitele.

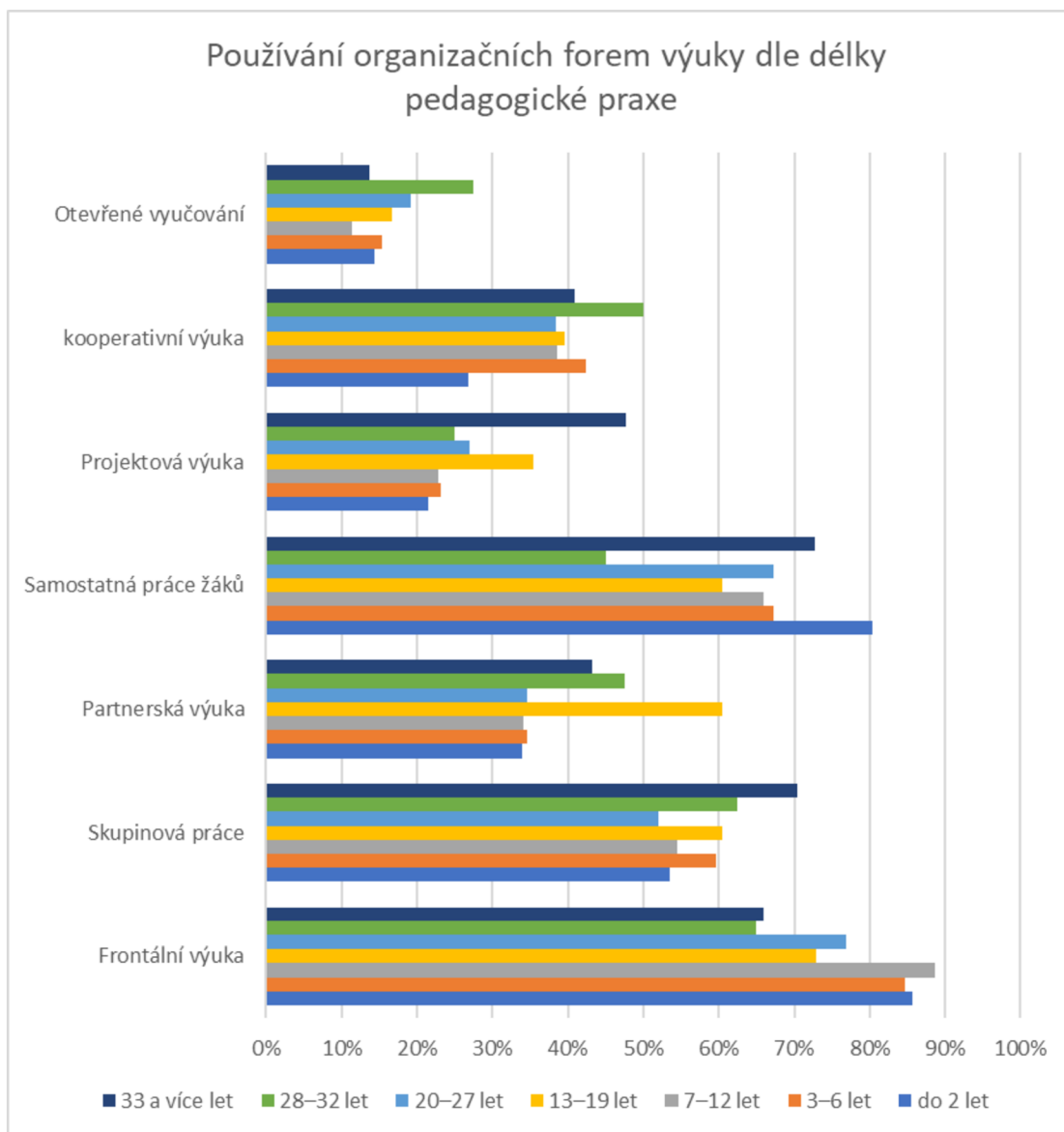
Otázka č. 16: Jak často používáte jednotlivé organizační formy výuky během vyučovací hodiny?



Graf č. 21: Používání organizačních forem výuky

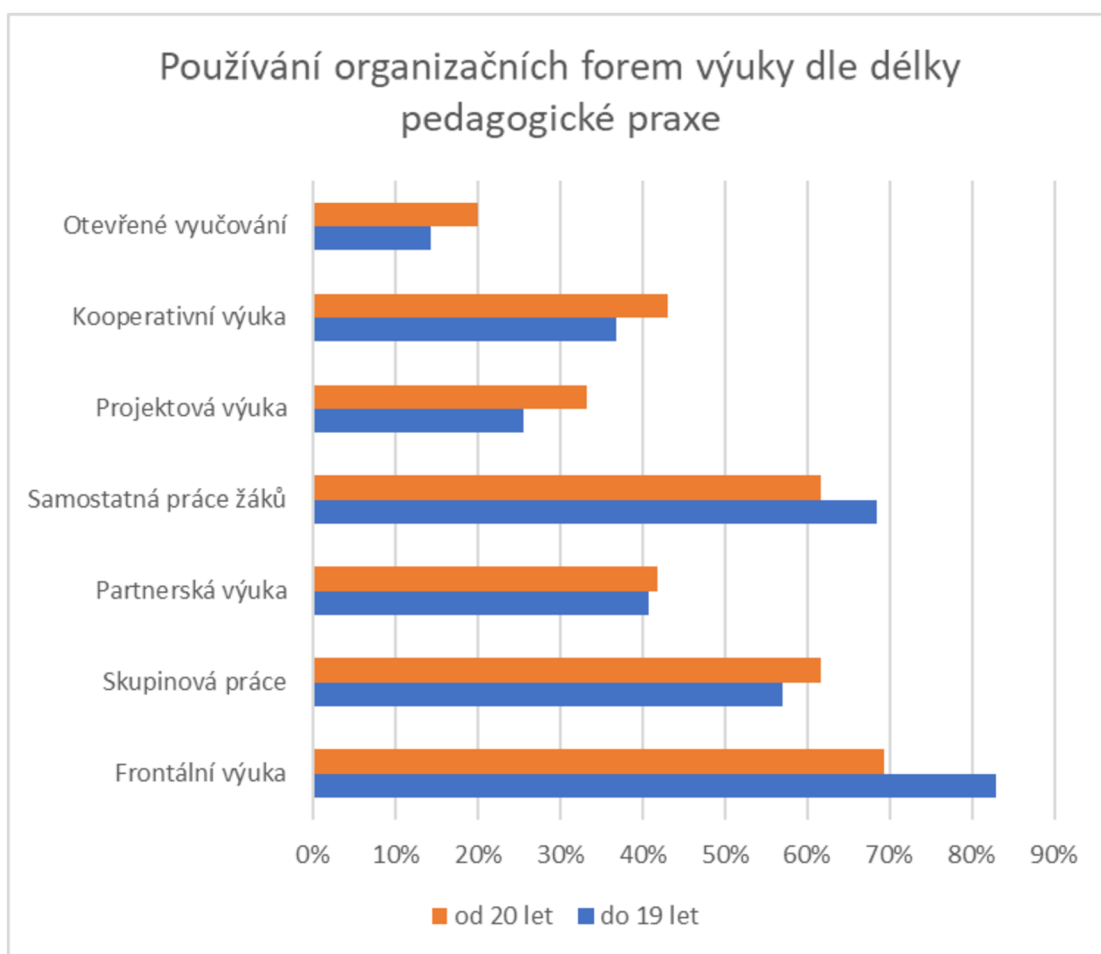
Nejpoužívanější organizační metodou je dle respondentů frontální výuka, která je v průměru využívána v 78 % výuky. Tento výsledek je alarmující. Následuje samostatná práce žáků (66 %) a skupinová práce (59 %). Nejméně používané je otevřené vyučování (17 %).

Na organizační formy výuky jsem se také opět zaměřila z hlediska délky pedagogické praxe, velikosti obce, rozdílu ZŠ a víceletých gymnázií a v poslední řadě z hlediska aprobace vyučujících k předmětu Výchova k občanství. Z tohoto důvodu přikládám následující grafy.



Graf č. 22: Používání organizačních forem výuky dle délky praxe

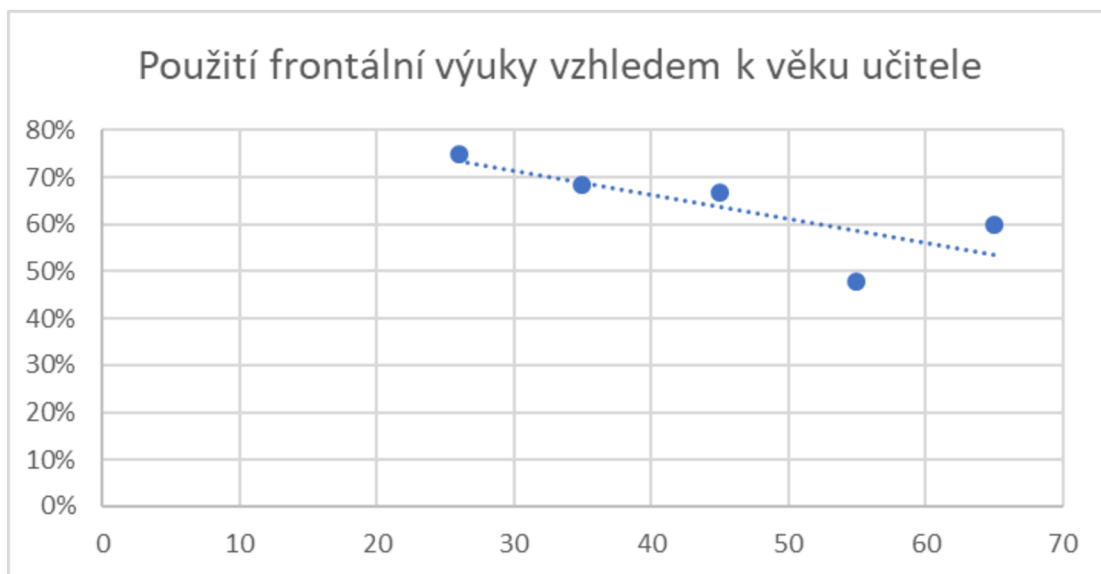
Respondenti z kategorie 33 a více let včetně kategorie 28 až 32 let častěji používají organizační výukové metody jako je kooperativní výuka, skupinová práce. Naopak frontální výuku používají nejméně. Samostatná práce a frontální výuka dominuje u začínajících učitelů



Graf č. 23: Používání organizačních forem výuky dle délky pedagogické praxe

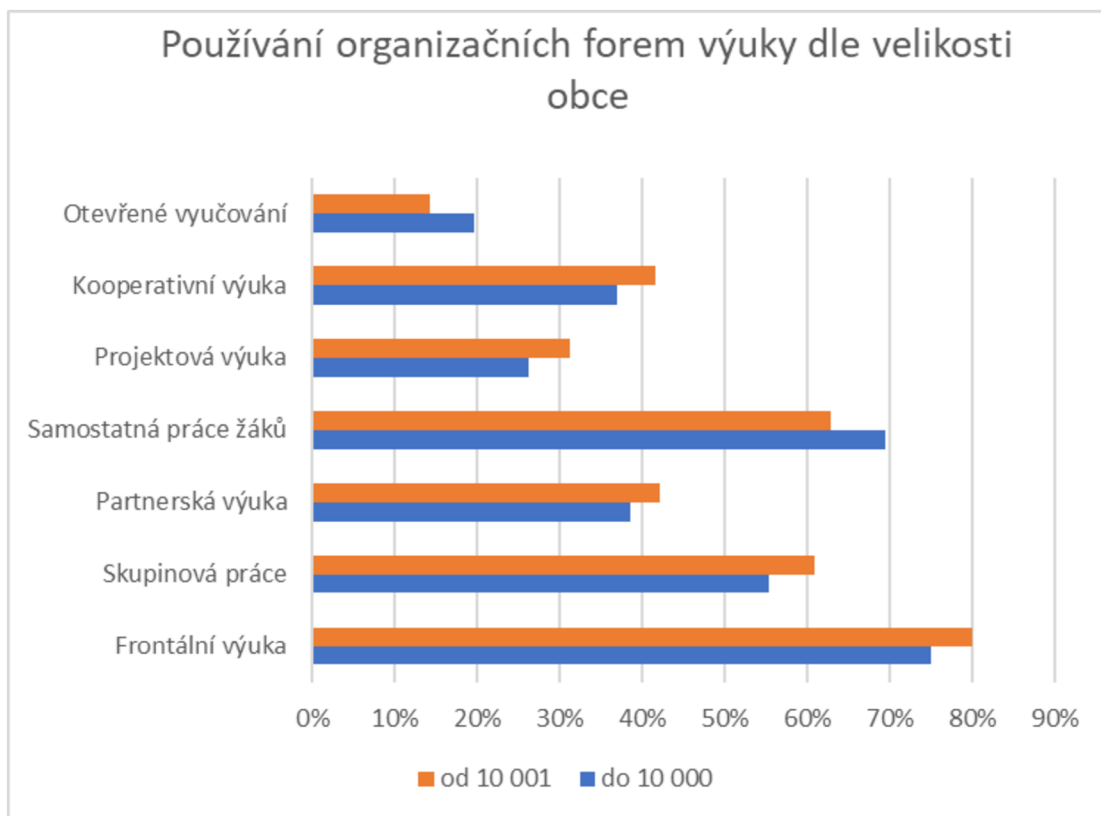
Frontální výuku a samostatnou práci žáků častěji používají respondenti do 19let pedagogické praxe. Respondenti s pedagogickou praxí 20 a více let volí spíše rozmanitější organizační formy výuky jako je skupinová práce, kooperativní výuka, partnerská výuka, projektová výuka a otevřené vyučování. Hypotéza H4: U učitelů s pedagogickou praxí 20 a více let ve výuce Výchovy k občanství převládá frontální výuka, je tímto vyvrácena. Frontální výuka značně převládá u učitelů s pedagogickou praxí do 19 let.

Z grafů č. 21 a 22 je vidět, že frontální výuka je nejpoužívanější organizační metodou a zároveň je nejvíce používána začínajícími učiteli. Na druhé straně ji nejméně používají starší učitelé. Z tohoto důvodu uvádím následující graf.



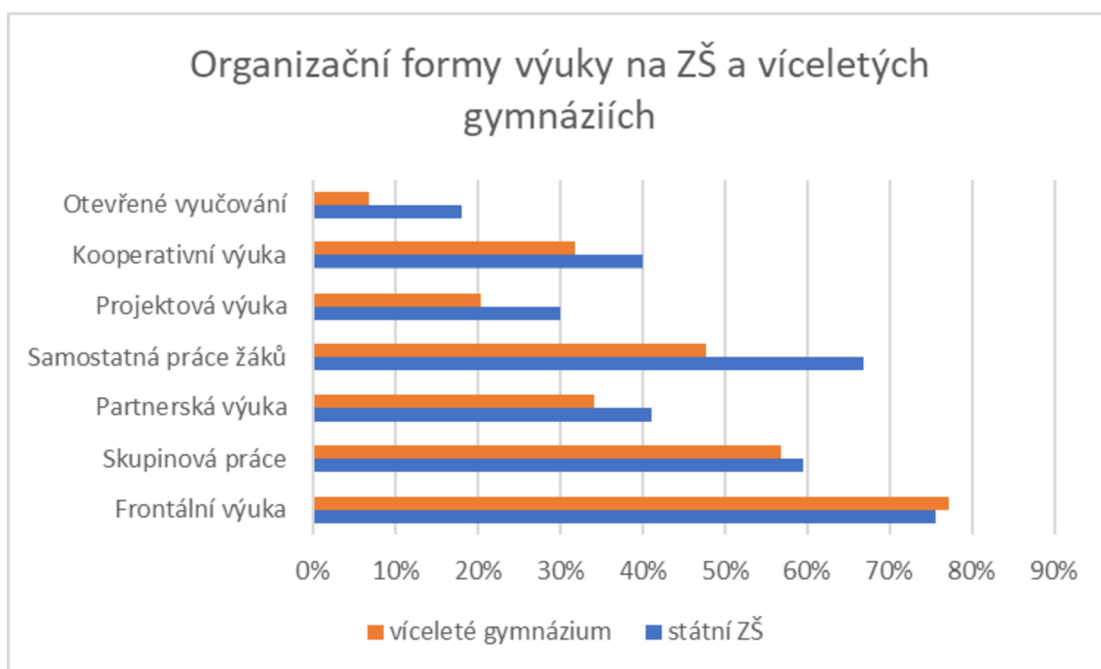
Graf č. 24: Použití frontální výuky vzhledem k věku učitele

Na tomto grafu je znázorněn vztah mezi věkem učitele a používáním frontální výuky. Mladší učitelé (do 26 let) používají frontální výuku mnohem častěji než jejich starší kolegové, a to v průměru až v 75 % výuky. Ve věkové kategorii 27–35 let je frontální výuka v průměru používána v 68 %. Věková kategorie respondentů 36–45 let používá frontální výuku v průměru v 67 % výuky. Vyšší pokles je zaznamenán v kategorii 46–55 let, kdy je tento způsob výuky používán v průměru v 48 %. Poslední kategorie 56–65 let frontální výuku používá v průměru v 60 % výuky. Lze tedy předpokládat, že čím je učitel starší, tím méně zařazuje frontální výuku do svých vyučovacích hodin.



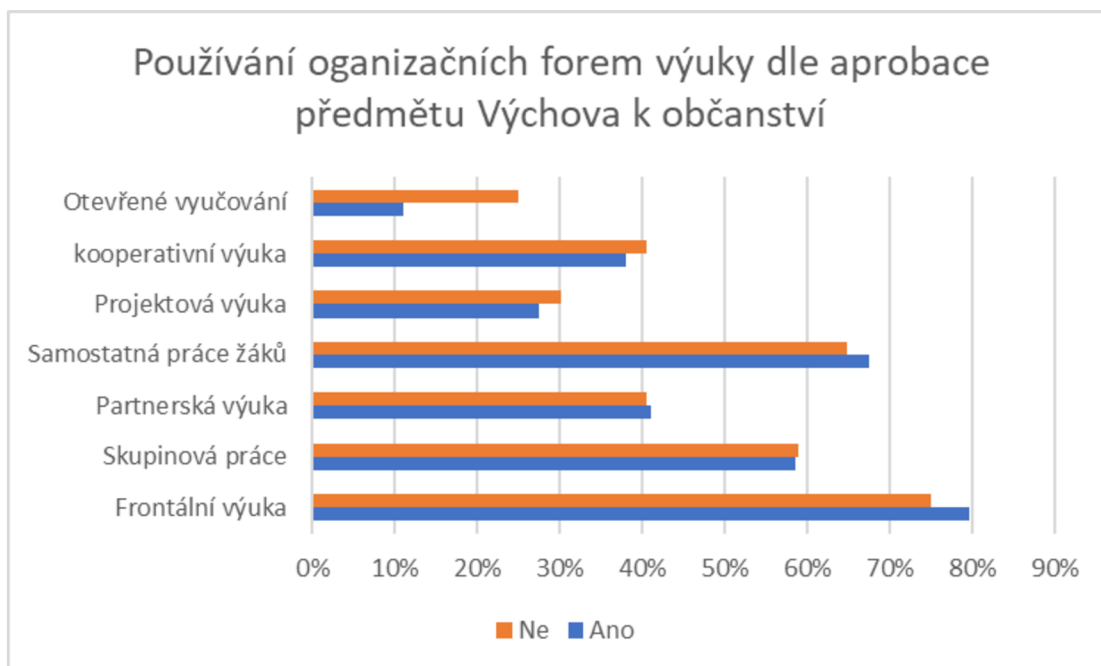
Graf č. 25: Používání organizačních forem výuky dle velikosti obce

Otevřené vyučování a samostatná práce žáků převládá ve školách, které jsou umístěny v obci, které mají maximálně do 10 000 obyvatel. Frontální výuka převládá u kategorie obec s počtem obyvatel od 10 001 a více. Ostatní organizační metody jako kooperativní, projektová, partnerská výuka nebo skupinová práce také převládají u kategorie 10 001 a více obyvatel. Rozdíly nejsou nijak výrazné. Rozdíl mezi obcemi s menším a větším počtem obyvatel je v průměru 5 %.



Graf č. 26: Organizační formy výuky na ZŠ a víceletých gymnáziích

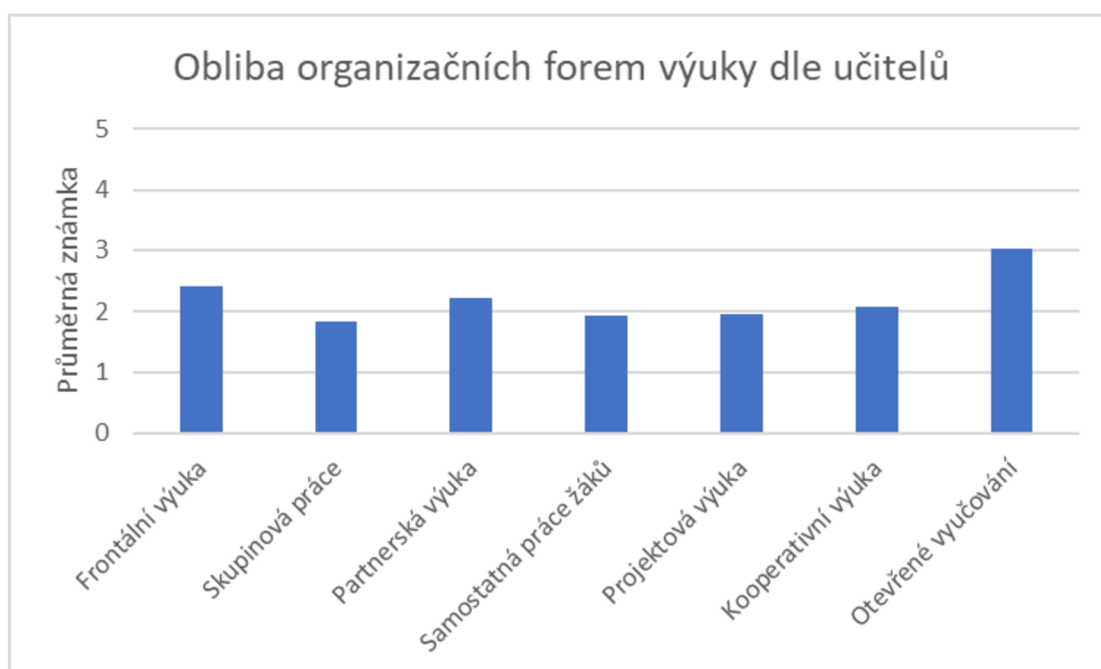
Na víceletých gymnáziích převládá frontální výuka. S ostatními organizačními metodami se častěji setkáme na ZŠ. Na víceletých gymnáziích se nejčastěji uplatňuje právě frontální výuka spolu se skupinovou a samostatnou prací. Na ZŠ se jedná o frontální výuku, samostatnou práci a skupinovou práci žáků. Zajímavé je, že např. otevřené vyučování je na ZŠ používáno v průměru o 11 % více než na víceletých gymnáziích.



Graf č. 27: Používání organizačních forem výuky dle aprobační předmětu Výchova k občanství

Respondenti bez aprobační i s aprobační nejčastěji používají frontální výuku, samostatnou a skupinovou práci žáků. Frontální výuku v průměru o 5 % častěji používají učitelé bez aprobační. Rozdíly mezi aprobovanými a neaprobovanými respondenty u ostatních organizačních metod jsou v průměru 3 %. Jediný větší rozdíl nastává v otevřeném vyučování, které častěji využívají respondenti bez aprobační, a to v průměru o 14 % více než učitelé s aprobační.

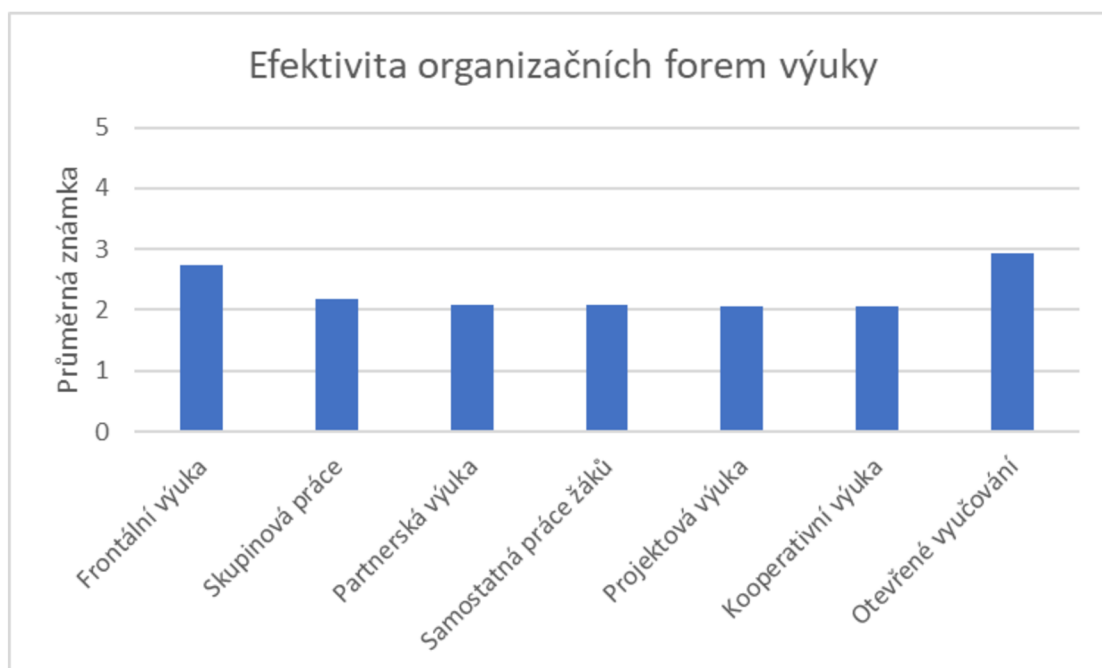
Otázka č. 17: U vybraných organizačních forem výuky ohodnoťte Vaši oblibu jako ve škole 1–5 (1=velmi oblíbená; 5=velmi neoblíbená).



Graf č.28: Obliba organizačních forem výuky dle učitelů

Organizační formy výuky se pohybují kolem průměrné známky 2. Nejlépe byla hodnocena skupinová práce s průměrnou známkou 1,8. Dále samostatná práce žáků s průměrnou známkou 1,9 a projektová výuka, která obdržela průměrnou známku 2. Mezi nejméně oblíbenou organizační metodu řadí respondenti bezpochyby otevřené vyučování, které v průzkumu obdrželo průměrnou známku 3. Tato organizační metoda je také respondenty nejméně využívána (viz graf č. 21). Za otevřeným vyučováním se umístila frontální výuka s průměrnou známkou 2,43. Paradoxem je, že ač je frontální výuka u respondentů neoblíbená, tak ji používají nejčastěji (viz graf č. 21).

Otázka č. 18: U vybraných organizačních forem výuky ohodnoťte efektivitu jako ve škole 1–5 (1=velmi efektivní; 5=velmi neefektivní).



Graf č. 29: Efektivita organizačních forem výuky

Respondenti považují za nejméně efektivní otevřené vyučování, které získalo průměrnou známku 2,9. Frontální výuka je také hodnocena jako méně efektivní. Obdržela průměrnou známku 2,7. Zbylé organizační metody se pohybují kolem průměrné známky 2. Z toho byla nejlépe hodnocena kooperativní a projektová výuka s průměrnou známkou 2,1.

Otázka č. 19: U vybraných organizačních forem výuky ohodnoťte náročnost na přípravu pro učitele jako ve škole 1–5 (1=velmi nenáročná; 5=velmi náročná).



Graf č. 30: Náročnost organizačních forem výuky dle učitelů

Respondenti označili otevřené vyučování jako náročné na přípravu. V tomto ohledu získalo průměrnou známku 3,7. Za poměrně náročnou je také označena projektová výuka s průměrnou známkou 3,6 a kooperativní výuka, jež získala průměrnou známku 3,3. Za nejméně náročnou je považována frontální výuka, která má průměrnou známku 2,1 a samostatná práce žáků s průměrnou známkou 2,3. Tyto dvě organizační metody jsou také ve výuce nejčastěji zastoupeny (viz graf č. 21).

Otázka č. 20: V čem vidíte nevýhody inovativních metod?

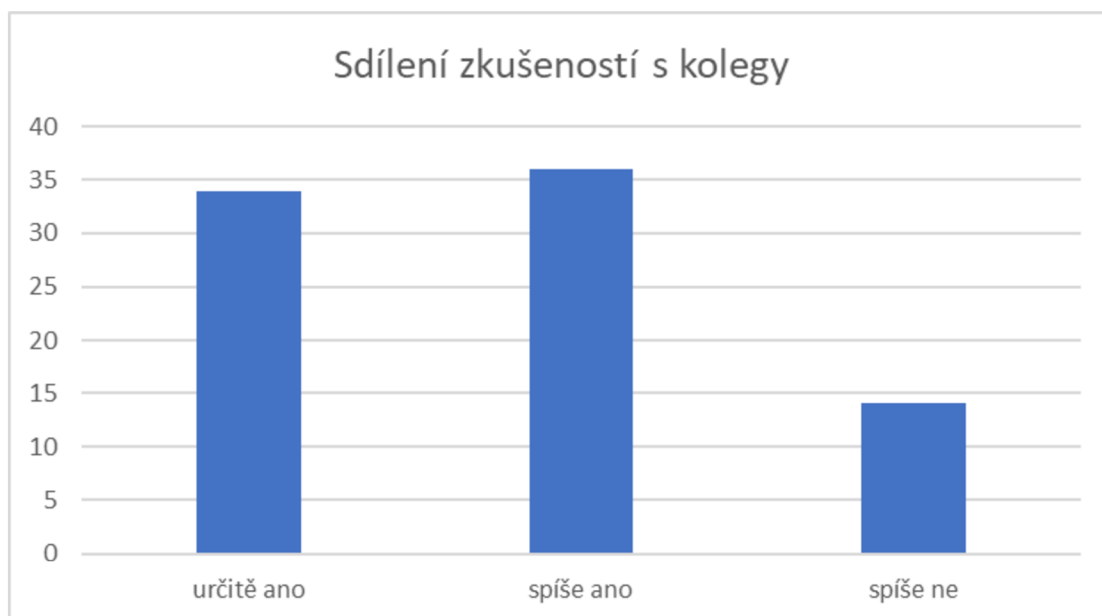
V této otevřené otázce respondenti nejčastěji zmiňovali náročnou přípravu a náročné provedení v hodinách. Dále zmiňovali nekázeň žáků, málo volně dostupných materiálů a velké počty žáků ve třídě.

Otázka č. 21: Používáte stále stejné metody, nebo občas zařadíte do výuky Vámi doposud nepoužívanou metodu?



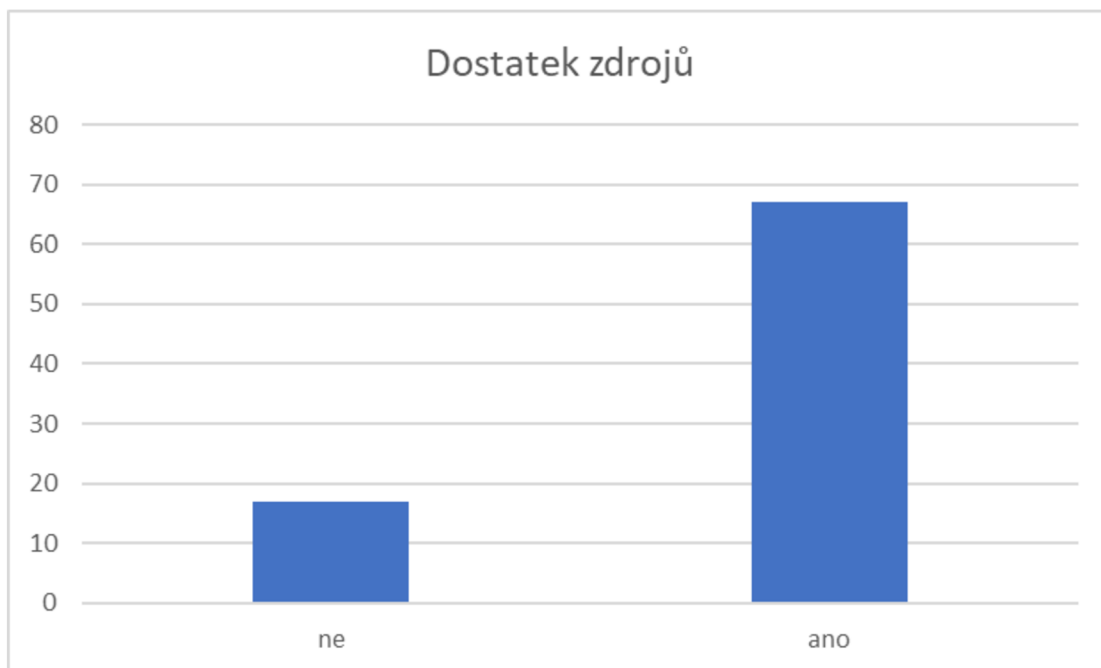
Graf č.31: Zařazování nových výukových metod do výuky

Otázka č. 22: Sdělujete si s kolegy poznatky a zkušenosti o používání výukových metod?



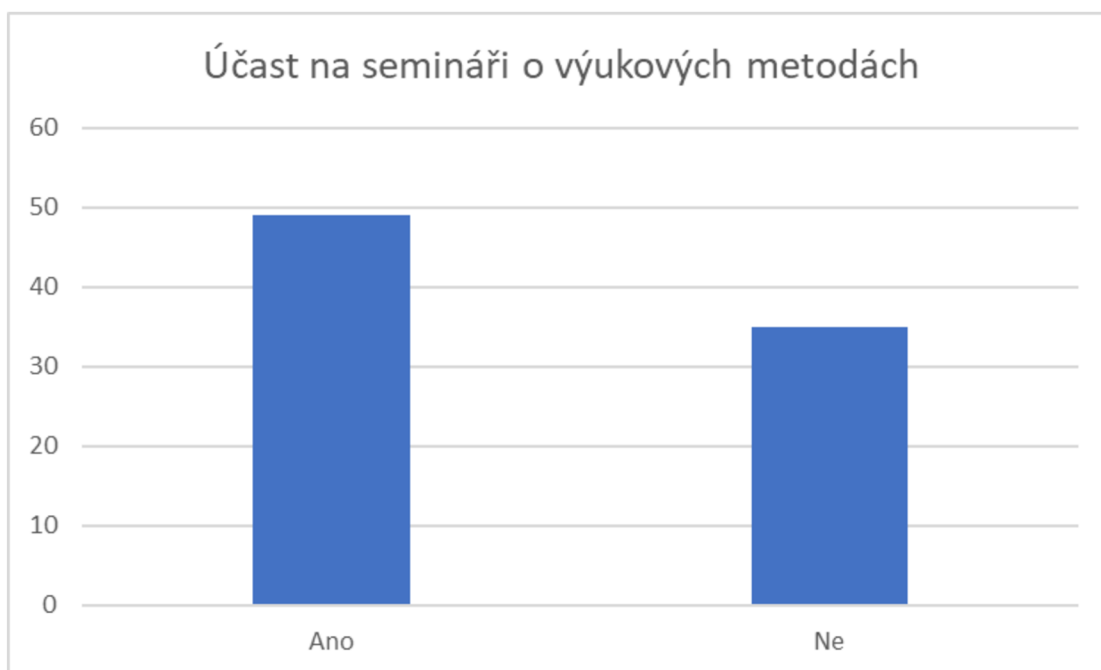
Graf č. 32: Sdílení zkušeností ohledně výukových metod s kolegy

Otázka č. 23: Myslíte si, že máte k dispozici dostatek zdrojů k používání tradičních i inovativních metod?



Graf č.33: Dostatek zdrojů s tématikou výukových metod

Otázka č. 24: Byl/a jste někdy účastníkem kurzu či semináře, který se týkal výukových metod?

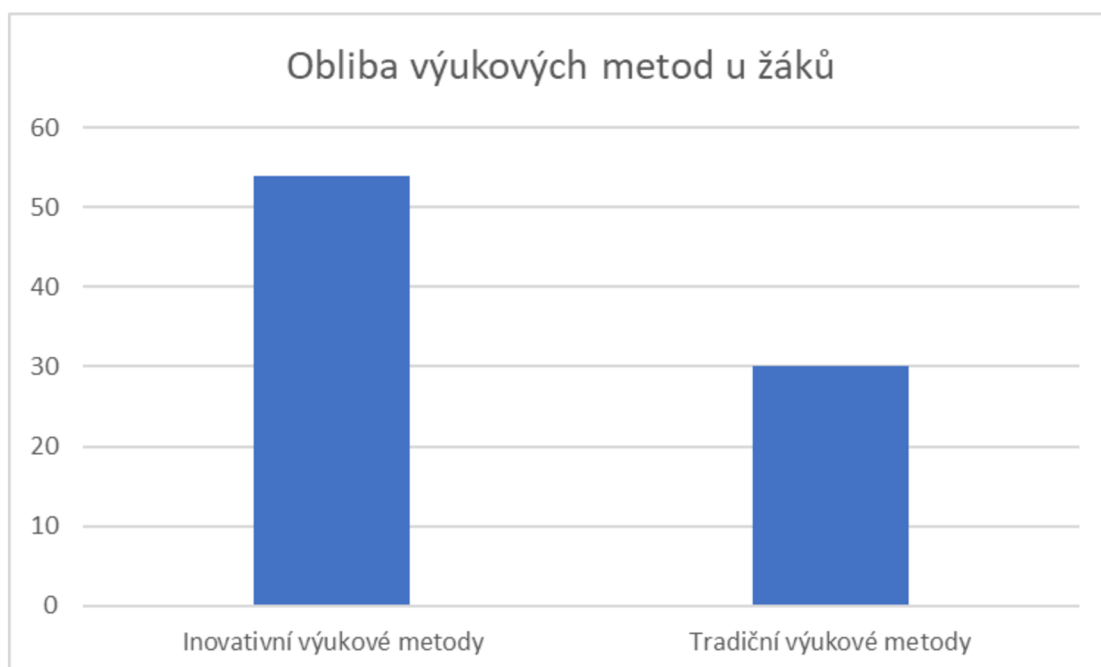


Graf č. 34: Účast na semináři s tématem výukové metody

Otázka č. 25: Za jakých okolností a podmínek byste častěji používal/a inovativní metody?

V této volné otázce byly odpovědi respondentů velmi rozmanité. Respondenti nejčastěji zmiňovali nižší počty žáků ve třídě a jejich ochotu spolupracovat (problémy s kázní). Další velmi početnou skupinou bylo vyučovat v jedné třídě Výchovu k občanství častěji než jednou v týdnu. Ideálně by se měly tedy zavést dvouhodinovky. K této změně bohužel nejspíš nedojde, protože v nově upraveném RVP byla dotace v oblasti Člověk a společnost, kam řadíme Výchovu k občanství spolu s Dějepisem, z původních 11 vyučovacích hodin snížena na 10. Dále respondenti zmiňovali, že jsou velmi často zahlcováni velkým množstvím administrativy a nezbývá jim čas na práci, která je spojena s přípravou a častějším používáním různých výukových metod. Respondenti se také zmiňovali, že by snížili úvazek a zvýšili počet hodin na přípravu, protože se přípravám často věnují ve svém osobním čase, což je pro ně demotivující. Část respondentů uvedla vyšší platové ohodnocení pro zvýšení motivace. V neposlední řadě někteří respondenti říkají, že nejprve potřebují získat více zkušeností.

Otázka č. 26: Jaké typy výukových metod mají Vaši žáci raději?

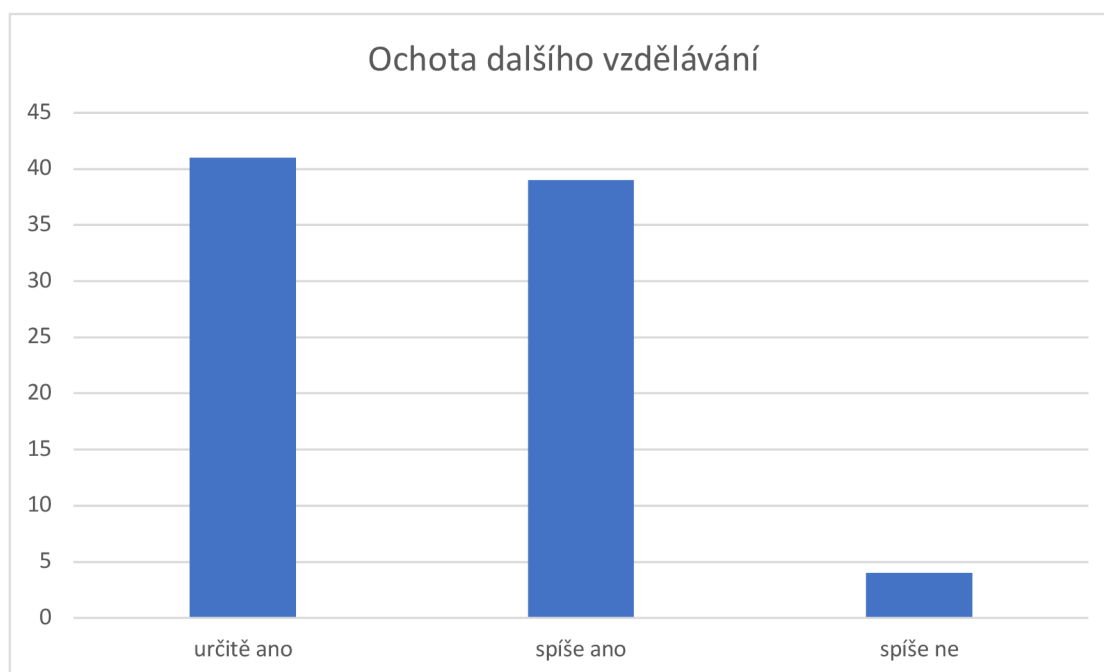


Graf č.35: Obliba výukových metod u žáků dle učitelů

Otázka č. 27: Setkáváte se s podporou vedení školy s používáním nových metod ve výuce?

V této otevřené otázce 78 respondentů (93 %) sdělilo, že jejich vedení podporuje učitelé v používání nových výukových metod. Zbývající část 6 respondentů (7 %) sdělila, že jejich vedení je nepodporuje v používání nových metod. Podle nich dokonce někteří ředitelé nepovažují předmět Výchovu k občanství za důležitý, je tedy zbytečné používat nové metody ve výuce.

Otázka č. 28: Jste ochotni se v této oblasti výukových metod dále vzdělávat?



Graf č. 36: Ochota dalšího vzdělávání respondentů v oblasti výukových metod

Otázka č. 29: Jaká forma by Vám v sebevzdělávání v oblasti výukových metod připadala jako nejúčinnější?

V této otevřené otázce respondenti nejčastěji zmiňovali semináře s praktickými ukázkami, videoukázky, hospitace v jiných hodinách či sdílení s kolegy. Semináře by uvítalo (92 %) respondentů. Důležitým požadavkem ale byly praktické ukázky, zapojení účastníků semináře, možnost vyzkoušet si výukové metody. Respondenti by tedy uvítali semináře, které jsou zaměřeny spíše na praxi než teoretické poznatky.

5.4 Výsledky hypotéz a interpretace výsledků výzkumu

H1: Učitelé s pedagogickou praxí 20 a více let při výuce Výchovy k občanství používají častěji metody tradiční než učitelé s kratší pedagogickou praxí.

Tato hypotéza se mi potvrdila. Rozdíl byl ale mezi zkoumanými skupinami pouhé 1 %.

H2: Používání metod tradičních a inovativních bude závislé na místě výskytu školy (malé či velké obce).

Tato hypotéza se nepotvrdila. Používání metod inovativních a metod tradičních není závislé na tom, zda je škola umístěna v malé či velké obci.

H3: Učitelé, jejichž aprobací je Výchova k občanství, budou častěji využívat metody inovativní než učitelé bez aprobace.

Tato hypotéza je na základě výzkumu potvrzena. Učitelé, jejichž aprobací je Výchova k občanství, používají častěji metody inovativní než učitelé bez aprobace.

H4: U učitelů s pedagogickou praxí 20 a více let ve výuce Výchovy k občanství převládá frontální výuka.

Tuto hypotézu musím vyvrátit, protože frontální výuka značně převládala u učitelů s pedagogickou praxí do 19 let.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak často vybrané metody učitelé na 2. stupni ZŠ a víceletých gymnáziích používají, a to vzhledem k délce jejich praxe, umístění školy, ve které učí, a nakonec podle aprobace k předmětu Výchova k občanství. Dalším cílem bylo zjistit vztah vyučujících k různým metodám ve výuce.

Na základě dotazníku jsem zjistila, že učitelé v předmětu Výchova k občanství nejčastěji využívají diskuzní metody, vysvětlování, rozhovor a výklad. Z metod tradičních nejčastěji používají vysvětlování, rozhovor a výklad. Za skupinu inovativních metod to jsou metody diskuzní, situační a asociační. Nejméně učitelé používají tyto tradiční metody: přednášku, instruktáž a popis. Tyto inovativní metody jsou využívány velmi málo: inscenační metody, didaktické hry a řešení problémů (viz graf č. 13).

Dále jsem se zaměřila na výukové metody tradiční a inovativní vzhledem k délce pedagogické praxe, kde bylo zjištěno, že inovativní metody nejčastěji používají starší učitelé s pedagogickou praxí 28–32 let a 33 a více let. Asociační metody, řešení problémů a diskuzní metody jsou u nich využívány nejčastěji. U skupiny s pedagogickou praxí 28–32 let jsou to dokonce i metody situační. Učitelé z těchto kategorií používají inovativní metody v průměru v 54 % jejich výuky. Nejvyšší propad byl zaznamenán u kategorie s pedagogickou praxí 20–27 let. Jedná se o propad na 41 %. Zbylé kategorie používají inovativní výukové metody v průměru v 50 % jejich výuky. V této souvislosti jsem se také zabývala hypotézou H1, kde bylo zjištěno, že tradiční výukové metody používají o pouhé 1 % více učitelé s pedagogickou praxí 20 a více let (viz grafy č. 14 a 15). Rozdíl je tedy nepatrný.

V další části jsem se zabývala inovativními a tradičními metodami vzhledem k umístění školy. Tedy, zda má vliv, pokud je škola umístěna ve velké či malé obci. Bylo zjištěno, že inovativní metody se nejčastěji využívají v obcích s počtem obyvatel 3 001–10 000 a 30 001 a více. V další fázi, v níž byly kategorie členěny pouze na 2 skupiny a to do 10 000 a 10 001 a více obyvatel, bylo zjištěno, že velikost obce dle počtu obyvatel nemá vliv na používání inovativních a tradičních metod. Tímto byla také vyvrácena hypotéza H2 (viz grafy č. 16 a 17).

Mezi další zkoumanou oblast patří aprobace učitelů k předmětu Výchova k občanství. Dotazníku k diplomové práci se zúčastnilo 40 % respondentů, kteří nemají vystudovanou Výchovu k občanství, což je poměrně velké zastoupení. Bylo zjištěno,

že učitelé, již mají vystudovanou Výchovu k občanství, častěji využívají ve svých hodinách metody inovativní, čímž se potvrdila hypotéza H3 (viz graf č. 19).

V porovnání ZŠ a víceletých gymnázií byly zjištěny tyto největší rozdíly. Na víceletých gymnáziích používají tradiční metodu vysvětlování v průměru v 93 % výuky, což je o 19 % více než na ZŠ. Výklad je na víceletých gymnáziích také velmi často zastoupen, a to v průměru v 84% výuky, což je o 27 % více než na ZŠ. V celkovém porovnání bylo zjištěno, že ZŠ častěji využívají metody inovativní než víceletá gymnázia (viz graf č. 18).

Nyní se zaměřím na pohled respondentů na tradiční a inovativní metody v souvislosti s jejich oblibou, efektivitou vybraných metod a náročností na přípravu. Mezi nejoblíbenější metody respondenti řadí diskuzní metody (průměrná známka: 1,4). Mezi oblíbené metody je také řazen rozhovor (1,7) a didaktické hry (1,8). Paradoxem je, že i když jsou didaktické hry u učitelů oblíbené, oproti ostatním metodám je používají daleko méně. Umístily se dokonce až na 11. místě spolu s pozorováním. Mezi nejméně oblíbené metody se řadí přednáška (3,9). Další méně oblíbenou metodou je popis (3,1), instruktáž (3) a nakonec výklad (2,9). Výklad se tedy řadí mezi neoblíbené metody, ale přesto ho učitelé velmi často používají (viz grafy č. 13 a 20). Respondenti považují inovativní metody za více efektivní než metody tradiční. Za velmi efektivní metody považují metody diskuzní (1,5), rozhovor (1,6) a metody situační (1, 7). Nejméně efektivní je přednáška (3,7), výklad (3) a popis (3). Opět zde narážím na problém, že výklad respondenti považují za metodu neefektivní, a přesto je do výuky velmi často zařazován. To zřejmě souvisí s tím, že výklad je považován za metodu, která je velmi nenáročná na přípravu, a to stejně jako vyprávění nebo popis. Naopak řešení problémů, metody inscenační a didaktické hry jsou považovány za velmi náročné metody ohledně jejich přípravy. Celkově respondenti hodnotili inovativní metody jako náročné na přípravu a metody tradiční jako méně náročné (viz grafy č. 13, 19 a 20).

V další části dotazníku jsem se zabývala vybranými organizačními formami výuky. Bylo zjištěno, že nejpoužívanější organizační metodou je dle respondentů frontální výuka, která je v průměru využívána v 78 % výuky. Následuje samostatná práce žáků (66 %) a skupinová práce (59 %). Nejméně používané je otevřené vyučování (17 %).

Bylo zjištěno, že respondenti s pedagogickou praxí 33 a více let včetně 28 až 32 let častěji používají organizační výukové metody jako je kooperativní výuka a skupinová práce. Naopak frontální výuku používají nejméně. Samostatná práce a frontální výuka dominuje u začínajících učitelů. Podrobněji jsem se zabývala frontální výukou, kde se ukázalo, že čím jsou učitelé mladší, tím častěji využívají frontální výuku a u jejich starších kolegů je tomu naopak. Tím se tedy také vyvrátila hypotéza H4, kde bylo vyvráceno, že učitelé s pedagogickou praxí 20 a více let častěji používají frontální výuku než jejich kolegové s kratší pedagogickou praxí.

Pokud se zaměřím na organizační formy výuky v souvislosti s počtem obyvatel v obcích, tak pouze otevřené vyučování a samostatná práce žáků převládá ve školách, které jsou umístěny v menších obcích s maximálním počtem 10 000 obyvatel. Především frontální výuka, dále kooperativní, projektová, partnerská nebo skupinová výuka převládají ve školách, které se nacházejí v obcích s počtem obyvatel 10 001 a více. Rozdíly mezi obcemi s vyšším a nižším počtem obyvatel nejsou příliš velké, a to 5 %.

Respondenti bez aprobace i s aprobací nejčastěji používají frontální výuku, samostatnou a skupinovou práci žáků. Frontální výuku v průměru o 5 % častěji používají učitelé bez aprobace. Rozdíl mezi aprobovanými a neaprobovanými respondenty u ostatních organizačních metod jsou v průměru 3 %. Jediný větší rozdíl nastává v otevřeném vyučování, které častěji využívají respondenti bez aprobace, a to v průměru o 14 % více než učitelé s aprobací.

Na víceletých gymnáziích se nejčastěji uplatňuje frontální výuka spolu se skupinovou a samostatnou prací. Stejně tak je tomu i na ZŠ. Na víceletých gymnáziích převažuje pouze frontální výuka a ZŠ se více zaměřují na různé organizační formy výuky. Zejména otevřené vyučování je na ZŠ používáno v průměru o 11 % více než na víceletých gymnáziích.

Respondenti považují otevřené vyučování za nejoblíbenější a nejefektivnější organizační metodu, které je podle nich velmi náročná na přípravu. Z tohoto důvodu je také patrně nejméně používána. Nejméně oblíbenou organizační metodou je skupinová práce a nejméně efektivní je dle respondentů kooperativní výuka. Nejméně náročná je frontální výuka, která je hojně používána (viz grafy č. 28, 29 a 30).

Je vidět, že ve školách v předmětu Výchova k občanství neustále převládá frontální výuka a tradiční metody jako je výklad nebo vysvětlování. Pozitivem je, že jsou do výuky poměrně často zařazovány diskuzní metody. Současná situace by se měla změnit, jelikož pro rozvoj žáků je třeba využívat vhodné kombinace rozmanitých výukových metod, ať už tradičních nebo inovativních. To samé se týká organizačních forem výuky, protože žáci musí umět pracovat samostatně, ale i v rámci týmu. Toho dosáhneme opět pouze vhodnou kombinací organizačních forem ve výuce. Je tedy důležité poskytnout učitelům vhodné materiály, které jim pomohou k zařazení rozmanitých výukových metod do výuky. Mohlo by se jednat např. o online ukázky konkrétních metod přímo ve výuce, což zaznělo přímo i v dotazníkovém šetření. Je třeba využít toho, že celých 95 % respondentů je ochotna se v této oblasti dále vzdělávat.

Diskuze

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit současnou situaci ohledně využívání jednotlivých výukových metod a organizačních forem výuky v předmětu Výchova k občanství na ZŠ a víceletých gymnáziích v Pardubickém a Královéhradeckém kraji.

Tradiční a inovativní výukové metody jsou z hlediska úspěšnosti žáků sporné. Bylo zjištěno, že žáci z rodin s horší socioekonomickou situací mají vyšší úspěšnost díky tradičním výukovým metodám. Naopak žáci ze vzdělaných rodin mají vyšší úspěšnost díky metodám inovativním (Lavy, 2016). Už jen na základě výše zmíněného zjištění je patrné, že je potřeba, aby na základních školách i víceletých gymnáziích byly zastoupeny tradiční i inovativní metody, a to ve správném rozložení. Také jedině tímto způsobem, čímž je myšlena vhodná kombinace tradičních, inovativních a organizačních forem výuky, lze dosáhnou rozvoje žáků v oblasti dovedností, vědomostí, prostoju a hodnot, které jsou zapotřebí, aby žáci byli schopni aktivního zapojení do současné společnosti.

Z výzkumu této diplomové práce bylo zjištěno, že 14 % respondentů ve výuce předmětu Výchova k občanství používá pouze tradiční výukové metody. Nejčastěji jsou využívány tyto tradiční metody: vysvětlování, rozhovor a výklad. Ostatní tradiční metody bývají upozadovány. Učitelé velmi často používají metody diskuzní, což je jeden z typů metod inovativních. Ostatní inovativní metody jsou používány v daleko menší míře, což je škoda, obzvláště v předmětu jako je Výchova k občanství, kde se přímo vybízí kombinovat a používat rozmanité výukové metody. Pokud se zaměřím na výukové metody z hlediska délky praxe učitelů, bylo zjištěno, že začínající učitelé, a to zejména s délkou pedagogické praxe do 2 let, používají častěji spíše metody jako je výklad nebo vysvětlování, které postupem s jejich zvyšující se délkou praxe opouštějí a začínají častěji používat rozmanitější metody. To dokládá i Průcha (2002), který ve své publikaci uvádí, že začínající učitelé často využívají metodu pokus-omyl a teprve hledají, co jim během výuky vyhovuje. I přesto tato skupina využívá inovativní metody v průměru v 50 % své výuky. Inovativní metody byly nejčastěji používány u kategorie 28–32 let a 33 a více let. Učitelé s touto délkou pedagogické praxe jsou již zařazováni mezi skupinu konzervativních učitelů. I když tato skupina bývá často charakterizována jako stagnující a neochotná měnit své zaryté metody a postupy, jak uvádí Průcha (2013). Toto rozhodně

neplatí pro respondenty mého výzkumu. Dokonce i Long (1999) uvádí, že výše zmíněné charakteristiky rozhodně neplatí pro všechny učitele a mnozí z nich se stále inspirují a čerpají nové metody. Tito učitelé s dlouholetou praxí a elánem pro své povolání, jsou pro nás, učitele, velkou inspirací. Kategorie s délkou pedagogické praxe 20–27 let používala inovativní metody nejméně. To by mohlo souviset s nenaplněnými představami ohledně postupu např. do vedoucích pozic nebo přehoupnutí se do fáze konzervativního učitele, jak dokládají (Sikes *et al.*, 1985 & Huberman, 1997 & Long, 1999). Velikost obce dle počtu obyvatel neměla vliv na používání metod ve výuce. Výsledky výzkumu ukázaly, že 40 % respondentů nemá vystudovanou Výchovu k občanství, což je poměrně velké číslo. Bylo zjištěno, že aprobovaní učitelé využívají častěji metody inovativní. Rozdíly nejsou ale příliš velké. Ve srovnání ZŠ a víceletých gymnázií výzkum ukázal, že na víceletých gymnáziích se k výuce Výchovy k občanství mnohem častěji používá výklad a vysvětlování než na ZŠ, a to v průměru o 23 % více. Pokud jde o celkové srovnání tradičních a inovativních metod, tak inovativní metody se používají na ZŠ v průměru o 5 % více než na víceletých gymnáziích.

V oblasti organizačních výukových metod bylo zjištěno, že na ZŠ stále převládá nechvalně známý trend v podobě frontální výuky, což dokládá i výroční zpráva České školní inspekce (Zatloukal, *et al.*, 2020). Bylo zjištěno, že frontální výuku častěji používají začínající učitelé než jejich starší kolegové, což se postupem času mění. To může souviset s postupným vývojem učitelské profese a zkušenostmi, které učitelé s léty praxe neustále získávají (Průcha, 2013). Pokud se zaměřím na organizační formy výuky v souvislosti s počtem obyvatel v obcích, tak pouze otevřené vyučování a samostatná práce žáků převládá ve školách, které jsou umístěny v menších obcích s maximálním počtem 10 000 obyvatel. Především frontální výuka, dále kooperativní, projektová, partnerská nebo skupinová výuka převládají ve školách, které se nacházejí v obcích s počtem obyvatel 10 001 a více. Rozdíly mezi obcemi s vyšším a nižším počtem obyvatel nejsou příliš velké, a to 5 %. Na víceletých gymnáziích převažuje pouze frontální výuka, ale výsledek je zanedbatelný, protože se jedná o 2 %. Naopak ZŠ se více zaměřují na různé organizační metody. Zejména otevřené vyučování je na ZŠ používáno v průměru o 11 % více než na víceletých gymnáziích. Frontální výuku v průměru o 5 % častěji používají učitelé bez aproby. Rozdíl mezi aprobovanými a neaprobovanými respondenty u ostatních organizačních forem výuky je v průměru 3 %. Jediný větší rozdíl nastává v otevřeném vyučování, které častěji využívají respondenti bez aproby, a to

v průměru o 14 % více než učitelé s aprobací. To může mít souvislost s tím, že Výchovu k občanství často vyučují třídní učitelé a zařazují do svých hodin komunitní kruhy, které jsou také součástí otevřeného vyučování, jak udává Badergruber (1997). Otevřené vyučování je také považováno za velmi oblíbenou a efektivní organizační metodu, která je však dle respondentů náročná na přípravu. Z tohoto důvodu je také patrně nejméně používána. Nejméně oblíbenou organizační metodou je skupinová práce a nejméně efektivní dle respondentů je kooperativní výuka. Nejméně náročná je frontální výuka, která je hojně používána, což opět dokládá zpráva České školní inspekce (Zatloukal, *et al.*, 2020).

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo poskytnout přehled o výukových metodách, které mohou učitelé ve svých vyučovacích hodinách použít nebo se jimi inspirovat. Jednalo se zejména o metody tradiční, inovativní a o vybrané organizační formy výuky.

Cílem praktické části bylo zjistit, které metody jsou během výuky předmětu Výchova k občanství často používané a které méně. To vše také v souvislosti s délkou pedagogické praxe, umístěním školy, či aprobovaností vyučujících. Kvůli pochopení souvislostí nejvíce a nejméně používaných metod jsem se také zabývala mírou obliby, efektivitě a náročnosti jednotlivých metod dle respondentů.

V závěru mohu říci, že situace ohledně používání tradičních a inovativních výukových metod je poměrně dobrá, neboť obě skupiny jsou ve výuce zastoupeny přibližně ve stejné míře. Méně pozitivní zjištění je, že ve výuce převládají pouze určité typy výukových metod a zbylé jsou upozadovány. Pozitivní zjištění z mého výzkumu bylo, že učitelé s nejdelsí pedagogickou praxí využívají vybrané inovativní metody ve vyšší míře než jejich kolegové. Tito učitelé jsou stále pro své kolegy v mnohém velkou inspirací. Ne příliš pozitivní zprávou je, že stále ve školách převládá nechvalně známý trend v podobě frontální výuky, což by se mělo dle mého názoru změnit. Během mého výzkumu jsem dospěla ke zjištění, že mnozí učitelé předmětu Výchovy k občanství se v minulosti účastnili seminářů s tematikou výukových metod. Nemohu také opomenout fakt, který mě velmi mile překvapil, a to že většina učitelů sdílí své zkušenosti ohledně výukových metod se svými kolegy a především celých 95 % respondentů je ochotna se v této oblasti dále vzdělávat. Toho je třeba využít, a to nejen pro zkvalitnění výuky předmětu Výchovy k občanství.

V celkovém závěru bych chtěla říci, že je velmi důležité hledat nové cesty a metody, jak výuku zkvalitnit, zpestřit, a tím pádem i více motivovat naše žáky.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník (Výukové metody ve Výchově k občanství a délka praxe učitelů)

Téma: **Výukové metody ve Výchově k občanství a délka praxe učitelů**

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- žena
- muž

2. Jaký je Váš věk

- do 26 let
- 27–35 let
- 36–45 let
- 46–55 let
- 56–65 let
- 66 a více let

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- do 2 let
- 3–6 let
- 7–12 let
- 13–19 let
- 20–27 let
- 28–32 let
- 33 a více let

4. V jakém kraji se nachází škola, ve které učíte?

Pardubický kraj
Královéhradecký kraj

5. V jakém okrese se nachází škola, ve které učíte?

Pro Pardubický kraj: Pardubice, Chrudim, Svitavy, Ústí nad Orlicí

Pro Královéhradecký kraj: Hradec Králové, Jičín, Náchod, Rychnov nad
Kněžnou, Trutnov

6. Škola, na které učíte je:

- státní ZŠ
- soukromá ZŠ
- víceleté gymnázium

7. Jaký přibližný počet žáků má škola, ve které učíte?

- do 150 žáků
- 150–250 žáků
- 251–350 žáků
- 351-500 žáků
- 501 a více žáků

8. Jaký je přibližný počet obyvatel v obci, kde se vyskytuje škola, na které učíte?

- do 3000
- 3 001-5 000
- 5 001-10 000
- 10 001-30 000
- 30 001 - 50 000
- 50 001 - 80 000
- 80 001 a více

9. Je Výchova k občanství Vaším vystudovaným oborem?

- ano
- ne

Tradiční výukové metody: vyprávění, vysvětlování, výklad, přednáška, popis, práce s textem, rozhovor, dialog, práce s obrazem, předvádění a pozorování, instruktáž, metody dovednostně praktické (výroba předmětu)

Inovativní výukové metody: diskusní metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry, řešení problémů (heuristické metody), myšlenkové mapy, asociční metody, brainstormingové metody, kritické myšlení

10. Používáte při své výuce pouze tradiční výukové metody?

- ano
- ne

11. V jakém složení jsou vaše vyučovací hodiny vzhledem k používaným metodám?

- tradiční a inovativní metody - 50 % a 50 %
- převažují tradiční metody
- převažují inovativní metody

12. U vybraných metod označte, jak často danou metodu využíváte.
(každou hodinu, nejméně dvakrát za měsíc, jednou za měsíc, vůbec)

- vyprávění
- vysvětlování
- výklad
- přednáška
- popis
- práce s textem
- rozhovor
- pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž
- dovednostně-praktické metody
- diskuzní metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry
- řešení problémů (heuristické metody)
- asociační metody (myšlenkové mapy, brainstorming)

13. Ohodnoťte Vaši oblibu jednotlivých výukových metod jako ve škole 1–5
(1=velmi oblíbená, 5=velmi neoblíbená).

- vyprávění
- vysvětlování
- výklad
- přednáška
- popis
- práce s textem
- rozhovor
- pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž
- dovednostně-praktické metody
- diskuzní metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry
- řešení problémů (heuristické metody)
- asociační metody (myšlenkové mapy, brainstorming)

14. Ohodnořte efektivitu jednotlivých výukových metod jako ve škole 1–5 (1=velmi efektivní, 5=velmi neefektivní).

- vyprávění
- vysvětlování
- výklad
- přednáška
- popis
- práce s textem
- rozhovor
- pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž
- dovednostně-praktické metody
- diskuzní metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry
- řešení problémů (heuristické metody)
- asociační metody (myšlenkové mapy, brainstorming)

15. Ohodnořte náročnost na přípravu jednotlivých výukových metod jako ve škole 1–5 (1=velmi nenáročná, 5=velmi náročná).

- vyprávění
- vysvětlování
- výklad
- přednáška
- popis
- práce s textem
- rozhovor
- pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž
- dovednostně-praktické metody
- diskuzní metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry
- řešení problémů (heuristické metody)
- asociační metody (myšlenkové mapy, brainstorming)

Frontální výuka: Jedná se o způsob vyučování, během kterého učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě, a to společnou formou a stejnou činností.

Skupinová práce: Žáci jsou seskupeni do menších celků (skupin), ve kterých společně pracují na úkolu. Učitel je při skupinové práci pro žáky poradcem.

Partnerská výuka: Během partnerské výuky jde o spolupráci dvou žáků, kteří si pomáhají v těžších situacích, srovnávají své postoje nebo názory na řešení různých úloh.

Samostatná práce žáků: Žáci nabývají vědomosti a dovednosti bez pomoci dalších osob.

Projektová výuka: Projektová výuka je propojena s různými oblastmi, a to především s běžnou realitou. Projekt tedy není omezen jen na prostředí školy a je podnikem žáka. Výsledkem je konkrétní produkt, který žáci prezentují.

Kooperativní výuka: Během kooperativní výuky jsou žáci rozděleni do skupin, ve kterých pracují. Podstatou je kooperace-úspěch žáků ve skupině závisí na úspěchu všech členů skupiny. Během kooperativní výuky je také důležitá spolupráce třídy s učitelem.

Otevřené vyučování: Uspořádání třídy podporuje komunikaci mezi žáky a také je zde vytvořena odpočinková zóna. Žáci mají možnost volně pracovat s různými materiály či pomůckami a volně se pohybovat po třídě. Během otevřeného vyučování se také uplatňují výukové, diskuzní či komunitní kruhy.

16. Jak často používáte jednotlivé organizační formy výuky během vyučovací hodiny?

(každou hodinu, nejméně dvakrát za měsíc, jednou za měsíc, vůbec)

- frontální výuka
- skupinová práce
- partnerská výuka
- samostatná práce žáků
- projektová výuka
- kooperativní výuka
- otevřené vyučování

17. U vybraných organizačních forem výuky ohodnoťte Vaši oblibu jako ve škole 1– 5 (1=velmi oblíbená, 5=velmi neoblíbená).

- frontální výuka
- skupinová výuka
- partnerská výuka
- samostatná práce žáků
- projektová výuka
- kooperativní výuka
- otevřené vyučování

18. U vybraných organizačních forem výuky ohodnoťte efektivitu jako ve škole 1–5 (1=velmi efektivní, 5=velmi neefektivní).

- frontální výuka
- skupinová výuka
- partnerská výuka
- samostatná práce žáků
- projektová výuka
- kooperativní výuka
- otevřené vyučování

19. U vybraných organizačních forem výuky ohodnoťte náročnost na přípravu jako ve škole 1–5 (1=velmi nenáročná, 5=velmi náročná).

- frontální výuka
- skupinová výuka
- partnerská výuka
- samostatná práce žáků
- projektová výuka
- kooperativní výuka
- otevřené vyučování

20. V čem vidíte nevýhody inovativních metod?

.....

21. Používáte stále stejné metody, nebo občas zařadíte do výuky Vámi doposud nepoužívanou metodu?

- do výuky zařazují nové metody
- nezařazují do výuky nové metody

22. Sdělujete si s kolegy poznatky a zkušenosti o používání výukových metod?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

23. Myslíte si, že máte k dispozici dostatek zdrojů k používání tradičních i inovativních metod?

- ano
- ne

24. Byl/a jste někdy účastníkem kurzu či semináře, který se týkal výukových metod?

- ano
- ne

25. Za jakých okolností a podmínek byste častěji používal/a inovativní metody?

.....

26. Jaké typy výukových metod mají vaši žáci raději?

- tradiční metody
- inovativní metody

27. Setkáváte se s podporou vedení s používáním nových metod ve výuce?

.....

28. Jste ochotni se v této oblasti výukových metod dále vzdělávat?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

29. Jaká forma by Vám v sebevzdělávání v oblasti výukových metod připadala jako nejúčinnější?

Použitá literatura

- ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.
- BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-137-1.
- BAJTOŠ, Ján., HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Vybrané statě školní pedagogiky*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7043-595-3.
- BARTOŠÍKOVÁ, Ivana. *O syndromu vyhoření pro zdravotní sestry*. Brno: NCO NZO, 2006, ISBN 80-7013-439-9.
- BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.
- BENDL, S. a kolektiv. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.
- BÍLÝ, Jiří. *Základy ekonomie, mezinárodních vztahů, logiky a teorie vědy*. Ostrava: Key Publishing, 2009. ISBN 978-80-7418-012-5.
- BREKELMANS, Mieke., CRÉTON, Hans. Interpersonal Behaviour Throughout the Career. s. 72–91. In: WUBBELST, Theo., LEVY, Jack. (Eds.). *Do You Known What You Look Like? Interpersonal relationship in Education*. London: Falmer Press, 1993. ISBN 0750-70-217-6.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.
- CARNEGIE, Dale. *Jak překonat starosti a stres*. Praha: Práh, 2011. ISBN 978-80-7252-320-7.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÝ, Michal., CHYTKOVÁ, Dagmar. *Myšlenkové mapy pro studenty: učte se efektivně a nastartujte svou kariéru*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0267-8.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Metody výuky a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

DAVID, Roman. *Politologie: základy společenských věd*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 978-80-7182-162-5.

DOPITA, Miroslav., SKOPALOVÁ, Jana. Politika v životě dětí. In NOSÁL, Igor. (eds.) *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister&Principal, 2004, s. 153–167. ISBN 80-86598-80-2.

DOPITA, Miroslav., SKOPALOVÁ, Jitka. *Předmět občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd: pohled vyučujících*, 2004. [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/images/sborniky/2004/Dopita-Skopalova.pdf>.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta., KOLÁŘ, Zdeněk., TVRZOVÁ, Ivana., VÁŇOVÁ, Růžena. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.

FESSLER, Ralph., INGRAM, Rochelle. The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. s. 584–590. In DAVIES, Brent., WEST-BURNHAM, John. (eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003. ISBN 978-0-273-65668-6.

GUDJONS, Herbert. *Didaktik zum Anfassen*. 3. vyd. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003. ISBN 978-3-7815-1269-6.

HÁJKOVÁ, Vanda., STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HATTIE, John. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-203-88733-2.

HAVLÍK, Radomír. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*. 1995 vol. 45, no. 2, s. 154–163. ISSN 2336-2189.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: Aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

HENDL, Jan. *Kvantitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha, Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENNIG, Claudius., KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

HOLEČEK, Václav. Charakteristika osobnosti učitele. s. 100–129. In: PRUNNER, Pavel a kol. (eds.). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.

HOLOTOVÁ, Věra. Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod. *Metodický portál: Články*, 2012. [cit. 2021-01-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/15137/OTEVRENE-VYUCOVANI-JAKO-JEDNA-Z-MODERNICH-METOD.html/>.

HUBERMAN, Michael., THOMPSON, Charles, L., WEILAND, Steven. Perspectives on The Teaching Career. s. 11–78. In: BIDDLE, Bruce J., GOOD, Thomas L., GOODSON, Ivor F. (eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. ISBN 978-94-011-4942-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JOHNSON, Rodger, T., JOHNSON, David, W. Active Learning: Cooperation in the Classroom. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*. 2008, vol. 47, no. 1, s. 29–30. [cit. 2021-01-10]. ISSN 2186-3091. Dostupné z: https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj1962/47/0/47_29/_article/-char/ja/.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové, Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

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

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

KOCHHAR, S. K. *Methods and Techniques of Teaching*. New Delhi: Sterling Publishers Private Limited, 2018. ISBN 978-81-207-0071-0.

KOTRBA, Tomáš., LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce*. Příručka moderního pedagoga. Brno: Barrister&Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3149-0.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 2005. vol. 55, no. 2, s. 102–118. ISSN 2336-2189.

LAVY, Victor. What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*. 2016, vol. 62, no. 1, s. 88–125. 2016. [cit. 2021-02-20]. ISSN 1612-7501. Dostupné z: <https://academic.oup.com/cesifo/article/62/1/88/2365734>.

LOKŠOVÁ, Irena., LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

LONG, Robert. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. *The Internet TESL Journal* [online]. 1999, vol. 5, no. 11. [cit. 2020-08-18]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>

LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (2. část). *Pedagogika*, 2008, vol. 58, no. 1, s. 36–49. ISSN 0031-3815.

MAIZDI, Mohammad., KHOSHBAKHT, Friba., ALBORZI, Mahboobe. A Study of the Relationship Between Demographic Factors and Elementary School Teacher Burnout: The Iranian Case. *Educational Research Quarterly*. 2017, vol. 41, no.1, s. 3–4. ISSN 0196-5042

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

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

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody řízení a sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN: 978-80-246-1312-3.

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

NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.

- PECINA, Pavel., ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETRUSEK, Miloslav a kol. *Sociologie: občanská nauka*. Praha: SPN, 1994. ISBN 80-04-26588-X.
- PIKE, Graham., SELBY, David. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- PÍTHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství*. Praha, AVED, 1992.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student-praktikant-začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0161-6.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel*. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PTÁČEK, Radek., RABOCH, Jiří., KEBZA, Vladimír. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5114-6.
- PTÁČEK Radek., VŇUKOVÁ, Martina., RABOCH, Jiří., SMETÁČKOVÁ, Irena., HARSA, Pavel., ŠVANDOVÁ, Lucie. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie*. 2018, vol. 114, no. 5, s. 199–204. ISSN 1212-0383.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017. [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>.

SCHULZ, Wolfram., AINLEY, John., FRAILLON, Julian., KERR, David., LOSITO, Bruno. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2010. ISBN 978-80-211-0602-4.

SIKES, Patricia, J., MEASOR, Lynda., WOODS, Peter. *Teacher Career: crises and continuities*. London: The Falmer Press, 1985. ISBN 1-85000-066-2.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPOUSTA, Vladimír. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*. 2003, vol. 13, no. 4, s. 3–10. ISSN 1211-4669.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-224-0.

STEFFY, Betty. E., WOLFE, Michael, P., PASH, Suzanne, H., ENZ, Billie, J. *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000. ISBN 0-7619-7539-3.

STUHLÍKOVÁ, Iva., JANÍK, Tomáš. *Oborové didaktiky: vývoj-stav-perspektivy*. Brno. Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVIGALOVÁ, Dana. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VALIŠOVÁ, Alena., KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.

VENGLÁŘOVÁ, Martina., MYŠÁKOVÁ, Ludmila., MAHROVÁ, Gabriela., LAŠTOVICA, Marek. *Sestry v nouzi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3174-2.

WESTWOOD, Peter. *What Teachers Need to Know About Teaching Methods*. Camberwell Victoria: ACER Press, 2008. ISBN 978-14-356-5746-5

ZATLOUKAL, Tomáš., *et al.* *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. Praha: ČŠI, 2020. ISBN 978-80-88087-43-4.

ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Objevování ve škole – heuristická metoda výuky: Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK*. Praha: MFF UK, 2012.

[cit. 2021-01-11] Dostupné z:

https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Heuristicka_metoda_vyuky.pdf.

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