UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Petra Fojtíková

Používání aktivizačních metod ve společenskovědním vzdělávání ve výuce druhého stupně základních škol a gymnázií

Olomouc 2020 Vedoucí diplomové práce: Mgr. Vanda Vaníčková, Ph.D

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Vandy Vaníčkové, Ph.D. a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 1. 7. 2020 …….

Petra Fojtíková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Vandě Vaníčkové, Ph.D. za ochotu vést moji diplomovou práci, velmi si vážím rad, připomínek, fungující komunikace a lidského přístupu. Dále děkuji za podporu svému manželovi, rodině, všem respondentům, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníku a v neposlední řadě mým dvěma kolegyním, které se odhodlaly se mnou nastoupit na navazující studium a byly mou hlavní studijní oporou.

Obsah

Obsah 5

Seznam grafů 6

1. Úvod 7

2. Teoretická část 8

2.1 Vyučovací metody 8

2.2 Funkce a výběr vyučovací metody 10

2.3 Aktivizační metody 11

2.4 Diskuzní metody 14

2.5 Metody heuristické, řešení problémů 15

2.6 Situační metody 16

2.7 Inscenační metody 18

2.8 Didaktické hry 20

2.9 RWCT 22

2.10 Třífázový model učení a myšlení 23

2.11 Vybrané metody kritického myšlení 25

2.12 Příprava vyučování s využitím aktivizačních metod, kritéria pro volbu metod výuky 32

2.13 Předcházení nejčastějším chybám při zavádění aktivizačních metod 34

3. Společenskovědní vzdělávání v České republice 37

4. Praktická část 40

4.2 Výzkumná metoda a její specifikace 40

4.3 Dotazníkové šetření 42

5. Výsledky dotazníkového šetření 43

6. Shrnutí 88

7. Diskuze 97

8. Závěr 99

9. Seznam zkratek 100

10. Zdroje 101

11. Seznam příloh 103

12. Anotace 104

13. Přehledová tabulka respondentů 106

Seznam grafů

Graf 1 - Pohlaví respondenta, Zdroj: vlastní zpracování 43
Graf 2 - Věk respondenta, Zdroj: vlastní zpracování 44
Graf 3 Délka praxe ve společenských vědách, Zdroj: vlastní zpracování 45
Graf 4 Místo výkonu práce respondentů, Zdroj: vlastní zpracování 46
Graf 5 Používání aktivizačních metod, Zdroj: vlastní zpracování 47
Graf 6 Důvody nepoužívání aktivizačních metod, Zdroj: vlastní zpracování 48
Graf 7 Faktory ovlivňující výběr aktivizační metody, Zdroj: vlastní zpracování 49
Graf 8 Četnost používání aktivizačních metod, Zdroj: vlastní zpracování 53
Graf 9 Úspěšná aktivizace žáků, Zdroj: vlastní zpracování 54
Graf 10 Faktory ovlivňující výběr nejčastější aktivizační metody, Zdroj: vlastní zpracování 56
Graf 11 Faktory ovlivňující výběr nejméně používané aktivizační metody, Zdroj: vlastní zpracování 57
Graf 12 Vliv aktivizačních metod na práci v týmu, Zdroj: vlastní zpracování 58
Graf 13 Úspěšnost výměny názorů mezi žáky a učitelem během diskuzních metod, Zdroj: vlastní zpracování 59
Graf 14 Míra zapojení třídy během diskuzních metod, Zdroj: vlastní zpracování, Zdroj: Vlastní zpracování 60
Graf 15 Schopnost žáků zformulovat myšlenky nahlas, Zdroj: Vlastní zpracování 61
Graf 16 Snadnost vymyšlení diskuzní otázky, Zdroj: Vlastní zpracování 62
Graf 17 Zlepšování schopnosti diskutovat, Zdroj: Vlastní zpracování 63
Graf 18 Nárůst významu heuristických metod, Zdroj: Vlastní zpracování 64
Graf 19 Schopnost pedagoga k nabádání žáků k objevování, Zdroj: Vlastní zpracování 65
Graf 20 Problémová výuka jako nejefektivnější heuristická metoda, Zdroj: Vlastní zpracování 66
Graf 21 Vymýšlení náplně hodiny, Zdroj: Vlastní zpracování 67
Graf 22 Schopnost pedagoga připravit hodinu, která motivuje k objevování, Zdroj: Vlastní zpracování 68
Graf 23 Navrhování vhodné problémové situace, Zdroj: Vlastní zpracování 69
Graf 24 Situační metody a zlepšování schopnost žáků reagovat na problémy, Zdroj: Vlastní zpracování 70
Graf 25 Schopnost žáků předkládat svá řešení, Zdroj: Vlastní zpracování 71
Graf 26 Časová náročnost metody, Zdroj: Vlastní zpracování 72
Graf 27 Schopnost žáků pracovat samostatně, Zdroj: Vlastní zpracování 73
Graf 28 Schopnost žáků spontánně reagovat, Zdroj: Vlastní zpracování 74
Graf 29 Osvojování učiva díky inscenačním metodám, Zdroj: Vlastní zpracování 75
Graf 30 Náročnost přípravy výuky s použitím metody, Zdroj: Vlastní zpracování 76
Graf 31 Aplikace varianty hraní ve skupinách, Zdroj: Vlastní zpracování 77
Graf 32 Hodnocení inscenace po skončení metody, Zdroj: Vlastní zpracování 78
Graf 33 Naplňování výchovně vzdělávacího cíle, Zdroj: Vlastní zpracování 79
Graf 34 Spontánnost žáků během didaktických her, Zdroj: Vlastní zpracování 80
Graf 35 Používání interakčních her, Zdroj: Vlastní zpracování 81
Graf 36 Používání simulačních her, Zdroj: Vlastní zpracování 82
Graf 37 Používání scénických her, Zdroj: Vlastní zpracování 83
Graf 38 Znalost konceptu metod RWCT, Zdroj: Vlastní zpracování 84
Graf 39 Používání metod RWCT, Zdroj: Vlastní zpracování 85
Graf 40 Znalost třífázového modelu učení, Zdroj: Vlastní zpracování 86
Graf 41 Používání třífázového modelu učení, Zdroj: Vlastní zpracování 87

1. Úvod

Diplomová práce zkoumá používání aktivizačních metod ve výuce k občanství, tedy metod, které vybízí žáka k aktivnímu zapojení do vyučovacího procesu. Cílem práce je zjistit a zaznamenat, jakým způsobem jsou používány aktivizační metody při výuce společenských věd na základních školách a na nižších gymnáziích. Práce také zkoumá, jak popsané teoretické poznatky a stanoviska ohledně aktivizačních metod korespondují s dojmy a postoji učitelů, kteří aktuálně společenské vědy vyučují, práce se také okrajově věnuje metodám RWCT a třífázovému modelu učení E-U-R.

V prvním úseku teoretické části práce jsou popsány vyučovací metody v obecné rovině, jejich funkce a okolnosti výběru pro konkrétní výukovou jednotku. Poté jsou charakterizovány aktivizační metody jako celek, práce uvádí rozdělení aktivizačních metod dle různých autorů. Jako základní dělení pro tuto práci je určeno členění pana Švece a Maňáka. V další části práce jsou popsány aktivizační metody zvlášť – tedy metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. Jsou přidány metody RWCT, které lze jistě také zařadit mezi aktivizační metody. Úkolem teoretické části práce jistě není detailní popis všech aktivizačních metod a všech faktorů, které se s nimi pojí. Spíše jde o přehledné a ucelené prezentování informací, vztahů, pohledů a příkladů, které se týkají aktivizačních metod.

V praktické části práce je sledována pomocí dotazníkového šetření zpětná vazba učitelů občanské výchovy a společenských věd, kteří vyučují na základních školách a nižších gymnáziích. Tito respondenti vyjadřují pomocí uzavřených, otevřených otázek a Likertovy škály svoje postoje k aktivizačním metodám, sdělují důvody a okolnosti, které je ve vztahu k metodám ovlivňují a s používáním metod úzce souvisejí. Otázky, které jsou v dotazníku použity, se opírají právě o první část práce a veškeré úvahy, předpoklady a podklady jsou čerpány z teoretických zdrojů použitých v této práci.

2. Teoretická část

2.1 Vyučovací metody

Pojmem metoda se označuje postup k cíli, a to postup zdůvodnitelný, správný a promyšlený. Vyučovací metoda potom znamená veškerou záměrnou činnost učitele a žáků, která má za cíl splnit předem dané výchovně vzdělávací cíle. Mluvíme o koordinovaném systému činností učitele, kdy právě výběr vyučovacích metod je v učitelově kompetenci a úspěch či neúspěch celého procesu výuky leží v rukou pedagoga.

Vyučovací metody jsou organizovány v konkrétní organizační formě, což je v našich podmínkách obvykle vyučovací hodina o délce 45 minut, ale samozřejmě lze vyučovat žáky i během jiného časovém celku, například v případě spojení dvou vyučovacích hodin se prostor pro učitele zdvojnásobuje. Metody, prostředky vyučování a organizační formy, determinují průběh a výsledky vyučování jak jednotlivě, tak i v součinnosti všech tří složek. Za pomoci celého uspořádaného systému vyučovacích metod je dosahováno komplexního vzdělávacího cíle.[1]

Metodické jednání učitele vychází z koncepce vyučování, ovlivňuje organizaci výuky a zajišťuje vztah mezi působícími činiteli. Výuková metoda je nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence, poněvadž právě metoda je zásadním faktorem při dosahování edukačních cílů. Metoda nutně funguje v komplexu četných činitelů, které jsou v průběhu výuky ovlivňovány navzájem. Metoda je však zároveň i nositelem a realizátorem postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky.

Výukové metody transformují učivo k žákům a umožňují poznávání a chápání okolního světa, který se postupně stává žákům dějištěm jejich občanských a profesních aktivit. V této souvislosti vstupuje do popředí vztah metody a obsahu výuky a cílů. Stále se udržuje představa, že obsah je pro metodu určující, a že metoda má služební funkci, jelikož funguje především jako zprostředkovatel obsahu. Takové pojetí by bylo v pořádku v případě, kdyby se výuka snažila o pouhé osvojování vědomostí. Pokud však cíle zahrnují i rozvoj dovedností, schopností, samostatného myšlení, vzniku hodnot a postojů, metodu nelze přiřadit k obsahu

[1] NOVÁKOVÁ, Jiřina. Aktivizující metody výuky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. s. 8-9

v lineární jednosměrné závislosti. Konkrétní obsah výuky je vytvářen v součinnosti učitele a žáků a metoda je dále modifikována aktuálními podmínkami výuky.

Výuková metoda nastiňuje především cestu, kterou se žák vydává, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují. V tradičních modelech je výuková metoda mnohdy vnímána jako činnost učitele, který žákovi organizuje práci a směruje cíle a postupy výuky. V opačném případě je výuková metoda ztotožněna s aktivitami žáků a role učitele je až druhořadá. V obou těchto pohledech je problematika výukové metody velmi zjednodušována a ochuzována, nedochází k respektování dialektičnosti vztahu učitele a žáka. K dosažení výchovně – vzdělávacích cílů je naprosto podstatná angažovanost žáka, avšak strukturovaná právě vyučovací metodou.

Přestože je zprostředkování vědomostí a dovedností zásadní funkce výukových metod, nelze zapomínat na ostatní její funkce, neboť by byla výuka ochuzena o rysy, které jsou nutné v zájmu rozvoje osobnosti zajišťovat.

K zmíněné funkci metod je třeba přiřadit aktivizační funkci, skrze kterou jsou žáci motivováni, zdokonalují se v ovládání postupů, úkonů a operací. Funkce komunikační je také velmi zásadním aspektem, který je součástí smysluplné a efektivní pedagogické interakce.

H. Belz a M. Siegrist zdůrazňují klíčové kompetence, které si žáci v každé správně vedené výuce osvojují. Kompetence jsou obsahově neutrální, jejich osvojení je vždy napojeno na konkrétní obsah a žáci si je dokáží osvojit pouze při aktivní činnosti. Klíčovou kompetencí je v současné době považována kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Výukové metody však nerozvíjí jednotlivé kompetence stejnou měrou. Proto je nutné používat ve výuce širokou škálu metod, aby jednotlivé kompetence dostaly prostor k rozvíjení.[2]

[2] [2] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s. 21-25

2.2 Funkce a výběr vyučovací metody

Prostřednictvím vyučovacích metod se uskutečňuje vazba obsahu a cíle pedagogického procesu s jeho výsledkem, tedy s vědomostmi žáka, s jeho osobností, dovednostmi, postoji a s hodnotovou orientací. Přímo na metodě výuky z velké části závisí výsledky vyučování, proto je volba vhodné metody naprosto zásadní. Na vyučovací proces ale samozřejmě působí velké množství faktorů a metoda, která by na jiném místě byla na jednom místě tou nejvhodnější, nemusí dobře fungovat v jiném prostředí a kolektivu. Velmi podstatná je interakce mezi konkrétními žáky a učitelem, která je vždy neopakovatelná a specifická. Právě aspekty, které mají při výběru vhodné metody vliv, je třeba zohlednit a respektovat.

Nejzákladnějšími faktory při výběru vyučovací metody by měly být v prvé řadě výukové cíle, úkoly a smysl příslušného předmětu či probíraného tematického celku. Učitel musí brát v potaz zaměření školy a také způsob interakce, který je na dané škole nejčastější.

Dalším důležitým kritériem je věk žáků, osobní zkušenosti a nadání – například při volbě samostatné práce je podstatné si ověřit, zda jsou žáci schopni zvládnout zadané úkoly, dokáží samostatně pracovat a jsou na takové mentální úrovni, aby porozuměli zadání. Pokud žáci nebudou schopni úkoly splnit, dojde u nich k frustraci a hrozí ztráta motivace se více v předmětu angažovat. Na druhou stranu i u žáků nadaných a vyspělých hrozí problém s motivací, a to právě v případě, že jsou pro ně zadané úkoly až příliš snadné.

Použitelnost metody je tedy závislá na vyspělosti a věku žáků, na specifikách třídního kolektivu a na schopnostech a předpokladech jednotlivců. Na volbu metody mají vliv i materiální a technické vlastnosti třídy a místní podmínky regionu (např. možnost exkurzí nebo výstav). [3]

[3] NOVÁKOVÁ, Jiřina. Aktivizující metody výuky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. s. 15-17

2.3 Aktivizační metody

Výuka, která používá aktivizační metody, se svými cíli neliší od způsobu, jak byly výukové cíle doposud chápány. V současnosti jsou aktivizační metody více vnímány a diskutovány, kladou důraz na větší zapojení studenta při vyučování, a vnímají pedagoga jako podporovatele budování studentovy osobnosti.

Hlavním cílem používání aktivizačních metod je pracovat s žáky a studenty dynamickou formou, kdy jsou vtaženi do diskutované problematiky nenásilně, zvýší se jejich zájem o probírané téma a během výuky se i pozmění jejich vztah s pedagogem, který se nevzdává své dominantní role, ale uvolňuje studentům větší prostor pro jejich realizaci a rozvoj.

Neméně důležitá je snaha o to, aby se studenti naučili lépe spolupracovat s ostatními, podíleli se na rozuzlení problémových úloh, pochopili, že práce v týmu je v mnoha směrech výhodná a potřebná, ale také podporuje vzájemnou provázanost jednotlivých členů skupiny a není nejsnazší skupinu vést a korigovat, respektovat názor druhých a přizpůsobit se. Právě fungování v projektových týmech žáky a studenty učí vzájemné závislosti s ostatními, rozvíjí jejich komunikaci, sebeprezentaci, podporuje umění argumentace, což jsou nepochybně dovednosti, které jsou podstatné nejen v pracovním, ale i v osobním životě. [4]

Již v minulosti J. A. Komenský prosazoval aktivní učení. Aktivizační metody z tohoto přístupu nepřímo vycházejí a vyvyšují osobní prožitek, využívání smyslových orgánů a zažití učiva „na vlastní kůži“. Student si po výuce vedené těmito metody zapamatuje mnohem více než při klasické frontální výuce.

Mezi hlavní důvody, které jsou pro zavádění aktivizujících metod do výuky používány, je snaha, aby se změnil přístup studenta k vyučování, vyburcovat pasivního posluchače k tomu, aby se stal aktivním článkem vzdělávacího procesu a zapojil se plně do výuky. Nesporným přínosem aktivizačních metod je také lepší a interaktivnější forma probíraného učiva, a tyto metody jsou ideální formou výuky k doplnění frontální podoby vyučování, někdy dokonce dokážou klasickou výuku plně nahradit.[5]

[4] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga.2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. s.47-51
[5] Tamtéž, s. 49-50

Aktivizující vyučovací metody jsou všechny metody, které podporují aktivitu žáka v procesu výuky. Nemusí se nutně jednat o metody nové či zcela specifické, vždy záleží předně na kontextu užití dané metody. Každý autor může rozdělovat organizační metody rozdílně, proto se výčet aktivizačních metod liší.

Jarmila Skalová ve své publikaci Obecná didaktika klasifikuje aktivizační metody takto:[6]

1. Diskuzní metody
2. Situační metody
3. Inscenační metody
4. Didaktické metody
5. Specifické metody

Otto Obst aktivizační metody začleňuje do jednoho rámce s metodami participativními a problémovými, avšak píše, že není vždy snadné tyto termíny odlišit. Podle Obsta však není nutné vést terminologický spor, ale podstatné je využití metod k optimalizaci výuky. Jako participativní metody uvádí tyto:[7]

1. Dialog v plénu skupiny
2. Simulovaný dialog
3. Dialog založený na písemných otázkách
4. Dialog v kruhu
5. Situační či případové metody
6. Inscenační metody
7. Brainstormingové metody
8. Ekonomické či jiné tvořivé hry a další

[6] SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. s. 184
[7] OBST, Otto. Obecná didaktika. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 71

Následující rozdělení aktivizujících metod je podle S. Ourody[8]

1. Hry jako metody výuky

2. Diskusní metody

3. Situační metody

4. Inscenační metody

5. Programové vyučování

6. Problémové vyučování

V odborné literatuře se často pracuje s pěti základními skupinami aktivizujících metod, které jsou uskupeny podle autorů Maňáka a Švece. V této práci bude čerpáno právě z tohoto dělení:[9]

1. Diskusní metody
2. Heuristické metody
3. Situační metody
4. Inscenační metody
5. Didaktické hry

[8] OURODA, S. Oborová didaktika. 2. vyd. Brno: MZLU, 2009. s.177
[9] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s.49

2.4 Diskuzní metody

Metoda diskuzní plynule navazuje na metodu rozhovoru a její různé varianty. Lze zaznamenat vývoj od přísně řízených, direktivně vedených typů rozhovoru až k volnějším formám, tedy k dialogu a k diskuzi.

Diskuze představuje v aktivizujících metodách důležité východisko a významný prvek během edukačních situací, ve kterých se žáci aktivně angažují. Diskuze – disputace, rozprava, výměna názorů, beseda – má řadu variant a modifikací, které se vzájemně odlišují způsobem realizace a svými cíli, ale obecně řečeno se vždy jedná o komunikaci ve skupině, při které řeší určitý problém. Na rozdíl od rozhovoru se výuková metoda vymezuje jako forma komunikace učitele s žáky, při níž si navzájem vyměňují názory na konkrétní téma, a to na základě svých znalostí a postojů.

Dobrá diskuze se vyznačuje jasnou zaměřeností na cíl a minimem vedlejších věcí, které se k věci nevztahují. Je naprosto podstatné respektovat, že diskuze je konverzace, nejedná se tedy o monolog nebo sérii otázek na žáky. Je žádoucí, aby se do diskuze zapojili všichni účastníci, není to však nezbytně nutné, protože u žáků může docházet k vnitřní aktivitě právě tím, že pozorně naslouchají. Při diskuzi se musí všichni soustředit na zvolené téma a dokázat projevit na ně svůj názor, přestože nemusí mít jednoznačnou odezvu.

Na rozdíl od monologické metody výkladu diskuze směruje k tomu, aby dokázali aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, snadněji pochopit podstatu problému a dokázat svoje myšlenky zformulovat a vyslovit nahlas. To vše je výborným nástrojem ke změně postoje a chování žáků. Diskuze též efektivně napomáhá ve výcviku žáků v komunikaci, v zaujímání pozitivních sociálních postojů, ale její největší přínos je v uplatňování myšlení a úsudku v praxi, neboť žáci mohou reagovat na protikladné názory ve skupině, tím si sami utříbí myšlení a naučí se více korigovat své názory díky zpětné vazbě, kterou dostávají od svých vrstevníků.

Úspěch diskuze je velmi ovlivněn už jejím řízením. Podnítit diskuzi se často podaří položením provokativní nebo vtipné otázky. Ačkoliv úloha vedoucího velmi důležitá, učitel by v diskuzi neměl mít hlavní slovo a zaujímat dominantní postavení v diskutující skupině. Učitel také může povzbuzovat nesmělejší účastníky, hlídat čas a zastavovat monology jiných žáků.

Velmi účelné je po nějaké době plynutí diskuze shrnout, k jakým výsledkům se skupina dopídila, a na jejich základě formulovat východiska pro další pokračování diskuze.

Přínos diskuze bude růst, pakliže se žáci naučí techniku diskuze a získají s ní zkušenosti. Zkvalitnění diskuze napomáhá kritická sebereflexe. Analýza výsledků diskuze pomáhá rozvíjet myšlení, umění argumentovat, formulovat své myšlenky a také je nahlas prezentovat.[10]

2.5 Metody heuristické, řešení problémů

Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, způsob řešení problémů. Jde o modernější odborný termín, který označuje významný rys lidských bytostí – poznávat, odhalovat a objevovat. V současné výuky se význam heuristických metod výrazně narůstá, protože se od školy očekává větší rozvíjení tvořivé osobnosti žáků. Na rozdíl od tradičních postupů učitel při heuristických metodách sám nesděluje poznatky, ale nabádá žáky k tomu, aby si je sami osvojili.

Prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží získat žáky pro samostatnou a odpovědnou učební činnost technikami, které podporují objevování, hledání a pátrání. Dosahuje toho například kladením problémových otázek, expozicí různých rozporů a problémů nebo seznamováním žáků se zajímavými situacemi a případy.

Tyto strategie podporující heuristický proces, dokáží žáka motivovat, pomáhat mu osvojit si potřebné vědomosti a dovednosti. To však neznamená, že tyto metody dokáží zcela nahradit všechny ostatní metody, protože žáci i kvůli časovým důvodům, nemohou všechno sami objevovat a prozkoumávat.

Právě učení samostatného objevování představuje velmi významný způsob poznávání a osvojování poznatků. Hlavním cílem heuristických postupů je podněcovat u žáků samostatné a tvořivé myšlení. K tomu potřebují ovládat řadu dovedností a návyků, jako například vyhledávání, shromažďování informací nebo jejich uspořádávání.

[10] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s. 108-110

Heuristické výukové metody přizpůsobují přirozený lidský proces poznávání ve výuku za limitujících podmínek vzdělávacích zařízení. Postupné vedení žáka k optimálnímu rozvoji jeho heuristických aktivit představuje základní edukační orientaci pedagoga.

Za nejefektivnější heuristickou výukovou strategii je považována metoda řešení problémů, problémový výuka, které je variantou učení se pomocí pokusu a omylu, kdy se žák učí díky svým úspěchům a selháním. Ústřední kategorií je „problém“, jehož podobu určuje metodické ztvárnění. Řešení problémů je v podstatě objevování a chápání světa, ve kterém žijeme, a potřeba vyznat se v něm. Neznámé jevy jsou spojovány s otázkou proč, u kterých si v této výukové metodě snaží žák odpovědět sám, protože odpověď nedostane naservírovanou tak lehce. [11]

2.6 Situační metody

Situační metody se nevztahují pouze na jeden konkrétní problém, ale vztahují se na širší pojetí problému. Reálné případy ze života potřebují řešení, která jsou plná úsilí a schopnosti rozhodovat se. Vznik této metody je spojen s Harvard Business School, kde byly tyto metody vyučovány nejprve v právních oborech a později i v oborech ekonomických. Situační metody se jeví jako velmi účinné pro výuku dospělých, např. při analyzování situací ze společenské a hospodářské praxe, k nácviku činností spojených s řízením, při uplatňování schopností rozhodnout se během nelehkých situací.

Tyto metody se později začaly uplatňovat také na školách, kde se musely uzpůsobit pro práci s žáky. Jako při každé výuce, metoda musela být adekvátní k mentalitě a potřebám žáků, zvláště pak při volbě vhodné problémové situace. Zastoupení situačních metod ve výuce není kýžené jen proto, že dokážou žákům přiblížit problematické jevy ze života, ale též k tomu, aby nedocházelo jen k pamětnímu učení bez vazeb na reálný život.

Podstatou situačních metod je tedy řešení problémové situace, která se vztahuje k reálné události, zahrnuje komplexní vztahy a okolnosti, střety nižších zájmů.

[11] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s 113-114

Za případ se z pedagogického pohledu považuje materiál, který je metodicky zpracovaný, reflektující problémovou situaci, a jejíchž řešení není jednoznačné. Takto analyzovaná událost nemá povahu pouze jako učební úloha k řešení, ale kromě kognitivní činnosti nutí žáky jednat, zvládat a reagovat na problémy.

Fáze řešení situace ve výuce jsou následující:

a) Volba tématu, které musí být adekvátní k připravenosti žáků a musí být v souladu s cíli výuky

b) Seznámení s materiály, myšleny jsou dokumenty, písemnosti, obrazy, TV nahrávky a jiné. Žáci musí mít umožněn přístup k faktům, bez kterých řešení situace není možné nebo postrádá smysl

c) Vlastní studium případu, v úvodu hodiny je nepostradatelné, aby byli žáci vyučujícím do problematiky uvedeni, chápali sledované cíle a využili rad a pokynů učitele

d) Návrhy řešení, diskuse, vítězí takové řešení, které je nejvěrohodnější a nejpropracovanější. Žáci uvádějí svá řešení, která vyučující konfrontuje s reálnou skutečností. Je možné navázat hraním rolí a dalšími metodami

Situační metody jsou úspěšné v případě, navazují-li na méně komplexní výukové metody. Ve výuce se staví na předpokladu, že žáci zvládají základní myšlenkové operace, dokáží pracovat samostatně, mají vědomosti, na kterých mohou stavět. Hlavní předností situačních metod je orientace na praxi, akcent na konkrétnost řešení, prohlubování schopnosti rozhodovat se. Dalšími klady jsou aktivní sociální učení, aplikace poznatků, emocionální působení, simulování praxe. Za nedostatky lze považovat náročnost materiálovou a časovou, zjednodušování problémové situace, důraz na analyzování. Situační metody prošly během let velkými změnami, a to i jako prohlubování stávajících variant, tak i vznik variant nových.[12]

[12]MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s. 119 -120.

2.7 Inscenační metody

Inscenační metoda má blízko k divadelnímu představení, ale bez účasti profesionálních herců. Účastní se člen skupiny, který spontánně pomocí improvizace zahraje svěřenou roli. Jinými názvy pro tuto metodu jsou například hraní rolí, dramatická výchova, scénické hry apod., ale základní charakteristika těchto aktivit je stejná.

Podstatou inscenační metody je sociální učení pomocí modelových situací, kdy jsou žáci – účastníci vzdělávacího procesu, sami přímými aktéry předváděných akcí. Jde o kombinaci hraní rolí a řešení problému, buď inscenací určitých typů lidí, nebo přehrávání reálných životních situací. Možná je také kombinace obou postupů. Během dramatizace problémové situace se prohlubuje dříve osvojené učivo, také se odkrývají city a motivy lidí, pochopení, prožívání mezilidských vztahů. Žáci mají možnost zakusit nové prožitky, osvojit si vhodné jednání apod.

Inscenace se obvykle člení na několik fází:

1. Příprava inscenace. Zahrnuje stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu

2. Realizace inscenace. Obtížným úkolem se někdy může stát získání účastníků k spolupráci při obsazování konkrétních rolí. V této fázi dostávají jednotliví aktéři pokyny k zpodobení dané postavy, ovšem diferencovaně a taktně. Při nácviku inscenace se připouštějí rozmanité kombinace provedení, počítá se s improvizacemi

3. Hodnocení inscenace, které se pokud možno bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu. Hodnocení může probíhat také jako diskuse v plénu, ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace nebo individuálně s každým účastníkem

Stejně jako u jiných výukových metod, vznikají i u situační metody různé varianty: strukturované inscenace, nestrukturované inscenace a mnohostranné hraní úloh.

Strukturovaná inscenace

V této variantě se během inscenace zůstává u promyšlené linky děje, pracuje se s předem nachystaným scénářem a inscenace je realizována obvykle jednou větší skupinou účastníků. Scénář by měl zapojovat všechny přítomné, nejhlavnější je dobře promyslet obsazení protagonistů. Ideální je v úvodu pomocí vysvětlování nebo video nahrávek uvést žáky do situace, aby byli schopni se něčím inspirovat.

Nestrukturovaná inscenace

V této variantě není potřeba předem nachystaný scénář, metoda řeší konkrétní situaci z praxe. Dobře funguje právě pokud si žáci nejdříve vyzkouší strukturované inscenace. Tato forma vyžaduje méně času a příprav než forma předchozí, často může plynule navazovat na metodu situační nebo problémovou.

Mnohostranné hraní úloh

Jedná se o složitější variantu inscenačních metod. Během této metody jsou účastníci nejprve seznámeni s problémovou situací, se kterou mají pracovat, poté jsou rozděleni na více skupin, a to podle počtu rolí v inscenaci. V každé skupině je jednotlivci přiřazena role, s níž je seznámen pomocí písemných instrukcí, kde nalezne pokyny a rady, které by si měl osvojit, aby úspěšně zvládl inscenaci sehrát. Učitelem je pověřen vedoucí každé skupiny, který po skončení inscenace vyhodnotí průběh inscenace. Rozbor a srovnání jednotlivých výsledků provádí i vyučující.

Dramatická výchova

Roste i zájem o dramatickou výchovu, která je aktivní, sociálně uměleckým učením, používající základní principy divadla k naplnění předem daných výchovně – vzdělávacích cílů. Jedná se o komplexní metodu pro její šíří záběru a mnohotvárnost postupů a technik.

Inscenační metody rozvíjí osobnost, kultivují psychické procesy, zintenzivňují prožívání vztahů a interakčních pochodů. Metody jsou poměrně náročné na realizaci, proto vyžadují

zkušeného vyučujícího a předem připravené žáky. Hlavním přínosem inscenačních metod je v procesu, který vede k dramatické kreaci, a také v tvorbě postojů, ke které u žáků dochází. Použití inscenačních metod se doporučuje pouze po všestranné přípravě a v plně zdůvodnitelných případech. Jako každá metoda, i ta inscenační má svoje limity. Žáci často neberou hraní rolí dostatečně vážně a inscenaci vnímají pouze jako zdroj zábavy, učitel má tedy za úkol žáky pro inscenační situaci nadchnout a pomoci jim rozvíjet tvořivost a představivost. Je nutné počítat s časovou náročností, nezbytností je přátelská, příznivá atmosféra, které napomůže se žákům plně uvolnit a rozvíjet se.[13]

2.8 Didaktické hry

Hra je podstatným rysem celého procesu, ve kterém se spoluvytváří podmínky pro změny a vznik nových skutečností. Dokáže propojit vnitřní a vnější svět a ovlivňuje síť vztahů, je zároveň společnou aktivitou pro člověka i vyšší živočichy, především v rané fázi vývoje. Pro člověka je hra jednou ze základních forem činnosti, která je obvykle svobodně volená, nesleduje specifický cíl a účel a hodnotu nachází sama v sobě. Zahrnuje oblasti jak imaginativně-emotivní, tak i racionálně-kognitivní. V každém vývojovém období člověka reflektuje jedinečnost každého člověka, ukazuje úroveň jeho psychických procesů, vzorů, vztahů s ostatními a schopností.

Je obtížné podat úplný přehled didaktických her, protože pod pojmem hry řada autorů řadí veškeré tvořivé simulace skutečnosti s edukačním cílem, tedy téměř vše, co žákovi umožňuje alespoň částečnou seberealizaci, která mu nabízí volnější aktivity, které mu dávají větší volnost a prostor než tradiční postupy výuky.

Didaktická hra se musí vymezit proti dvěma extrémům – sledování výukových cílů nesmí ničit vlastní podstatu hry, a na straně druhé musí hra mít stále konkrétní účel a neztrácet výukový cíl ze zřetele. Hra také nutně ztrácí na spontánnosti a nevázanosti a částečně se přizpůsobuje pedagogickým cílům. Při správném vedení si však žáci výchovně vzdělávací cíle příliš neuvědomují a k naplnění cílů dochází přirozeně během hry.

[13]MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s.123-124

Důležitou roli nese motivace žáků, která je důležitým dynamizujícím faktorem, didaktické zásahy do hry musí zůstávat ve snesitelné míře, přestože většina dětských her je vázána určitým regulačním faktorem – ať už ze strany dospělých anebo po domluvě dětí a žáků mezi sebou.

Didaktické hry je možné dělit takto:

Interakční hry

- svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.

Simulační hry

- hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci

Scénické hry

- rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení.

Mezi aktivizující metody lze jistě zařadit i metody, které pracují s kritickým myšlením.

2.9 RWCT

RWCT = Reading and Writing for Critical Thinking je komplexním programem, který se skládá z praktických technik a metod. Klade si za cíl rozvíjet nezávislé, intuitivní a tvořivé myšlení, které usnadňuje pochopení látky. Program RWCT užívá jak prostředek pro rozvoj kritického myšlení jazyk, a to ve formě psané i mluvené. Psaní žákům napomáhá zaznamenat myšlenky, dále je rozvádět a třídit, svoje nápady mohou sdílet se spolužáky, což je velmi podnětné pro následnou diskuzi a upevňující třídní vztahy. Díky psaní se mohou žáci dostat do bližšího spojení se svým okolím, učí se brát plně v potaz vlastní nápady a náměty. Psaní také pozitivně ovlivňuje rozšiřování slovní zásoby, zvídavost žáků a zlepšuje čtenářské dovednosti, ke kterým můžeme zařadit například lepší cit pro stylistiku a chápání smyslu textu. Během této metody je schopnost samostatného přemýšlivého čtení nezbytně nutnou podmínkou, stejně jako kvalitní analýza psaného projevu.[14]

Hlavní vlastností kritického myšlení je nezávislost, jedinec se rozhoduje sám za sebe a samostatně vytváří svůj pohled na věc, buduje svoje vlastní hodnoty a přesvědčení a vytváří své názory. Tuto práci nelze přenášet na další jedince, kritické myšlení se musí týkat přímo nás, jako samostatné myslící osoby. Je důležité mít na paměti, že získání informace je pouhým východiskem kritického myšlení, nikoliv cílem.

Ve výuce je potřebné, aby žáci o daném problému již něco věděli dopředu. Kritické myšlení čerpá z předchozích znalostí a prožitých zkušeností. I velmi malé děti jsou schopny nezávisle a kriticky uvažovat. Kritické myšlení pracuje s problémy a otázkami, které jsou vhodné k řešení. Velmi podstatná je souvislost mezi reálnými problémy a osobní zkušeností žáků, během diskuze dochází k prohlubování našich názorů, postojů a myšlenek a zdokonaluje se interakce s lidmi kolem nás, proto je nutné používat takové výukové strategie, které rozvíjejí diskuzi a práci ve skupinách. Výuka žáka vede k naslouchání ostatním, zodpovědnosti za svůj názor a k toleranci.[15]

[14] TOMKOVÁ, A., 2007. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 19-20

[15] KLOOSTER, D., 2000. Co je kritické myšlení? Kritické listy, č. 1, 2, s. 8–9

2.10 Třífázový model učení a myšlení

Program RWCT pracuje s poznatky z kognitivní psychologie a z konstruktivistických postupů. Z těchto studií vychází tzv. model E–U-R, kdy během tří fází dochází ke konstruktivistickému učení. Díky tomuto modelu lze výuku plánovat tak, aby plně respektovala pochody, ke kterým dochází v mozku jedince během učení. Vyučování se stává efektivnějším, vzbuzuje u žáka zájem, protože nabízí množství intelektuálních a emocionálních stimulů.

První fáze aktivizuje kognitivní procesy žáků a dochází k navozování vnitřní motivace. V této fázi si žáci aktivně a samostatně vybavují informace, které si o daném tématu myslí a pracují se zkušeností z minulosti. Žáci pokládají dotazy, které rozvíjí téma, vyjadřují své odhady a domněnky. Aby však výuka dosáhla stanovených cílů, je nutné, aby docházelo k zaznamenávání. Žáci zaznamenají vyřčené myšlenky, nebo pouze nápady, které je napadají v průběhů hodiny, aby nedocházelo k jejich ztrátě. Osobní zápisky jsou velmi zásadní, jelikož se v průběhu učení můžeme vracet k tomu, jak jsme problém vnímali na začátku. Je nezbytné, aby žák v této fázi myslel samostatně, a aby si mohl plně uvědomit, jakou měrou téma zná a vytvoří si vědomostní strukturu. Do této struktury jsou postupem času vkládány nové informace, které dokáže přijímat v kontextu.

Takto je vytvořen základ pro snazší osvojení a lepší pochopení nové informace. Dochází k rekonstrukci a zdokonalování předchozích znalostí, opravování špatných názorů a domněnek či ujasňování informací, podporuje se silná vnitřní motivace, žák si uvědomuje konkrétní cíl své další práce. Žáci jsou také v procesu aktivní, je nutné jim pozorně naslouchat, podporovat jejich dohady a povzbuzovat je. Vyučující se musí zdržet vlastního vyjadřování, nesmí prozrazovat správné řešení, nalezení odpovědi je totiž pro žáky přirozenou motivací i odměnou.

Druhou fází je fáze uvědomění a vytyčuje si několik cílů. Jedním z nich je snaha o udržení zájmu žáka, který by měl být vyburcován už během předchozí fáze. Další podmínkou správného průběhu výuky je to, aby žáci byli schopní pozorovat vlastní chování během učení nových poznatků. Během této fáze žáci zjišťují nové informace a myšlenky skrze jiné zdroje, např. skrze texty, experiment, film nebo výklad vyučujícího. Tyto vnější vjemy žáci aktivně zpracovávají, čerpají přitom ze svých dosavadních zkušeností. Svoje předešlé domněnky na

základě nových informací ověřují anebo naopak vyvrací. Přeorganizovávají tedy svoje názory, které se s tématem pojí, třídí si je a přidávají novým informacím hodnotu.

Zároveň je nezbytné, aby se žáci vraceli k místům, která jsou pro pochopení nesnadná, objasnili si úseky, které jsou pro ně problematické a dokázali si se spolužáky názory vyměňovat. Během této fáze výuky není nutné, aby vyučující zásadněji zasahoval, spíše udržuje aktivity žáků a podněcuje zájem, a to právě díky vhodným aktivizačním metodám.

Ve třetí fázi si žáci ucelují novou představu o daném tématu, zpětně hodnotí proces učení, uvědomují si, jaké nové informace daným vyučováním získali. Jedním z cílů závěrečné fáze reflexe je nasměrovat žáky k diskuzi, které je výbornou metodou pro rozvíjení komunikačních schopností a respektu k názorům druhých. Žáci mohou názory svých spolužáků aktivně vnímat a následně s nimi souhlasit anebo se proti nim vymezit, stále probíhá rekonstrukce myšlenkových schémat, dochází k rozvoji slovní zásoby žáků a zlepšuje se schopnost argumentovat. Podstatným úkolem reflexe je naučit žáky vyjadřovat své názory pomocí vlastních výroků. Pokud žák zvládne zformulovat závěrečné pochopení svými slovy, nově nabyté poznatky jsou do paměti lépe a trvaleji zakořeněny. V této fázi by měl žák dojít k závěru, že jeho chápání je omezené a má své hranice, a měl by být schopen určit, co je nutné do budoucna ještě osvětlit. Měli by dokázat reflektovat průběh vlastního myšlení, jak ve svém učení postupovali a celý proces zhodnotit.

Je velmi nežádoucí, aby fáze reflexe probíhala jako pouhé učitelovo shrnutí, naopak hodnotící funkce by měla zůstávat v rukou žáků.[16]

[16] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s. 36

2.11 Vybrané metody kritického myšlení

Program RWTC používá spoustu vyučovacích metod, ale v rámci této práce je uveden pouze výběr z nich. Mnoho metod je vhodných do více fází trojfázového vyučování.

Fáze evokační

V této fázi je nezbytné vzbudit u žáků zájem a touhu dozvědět se víc. Činnosti, které během této práce umožňují hlubší zamyšlení nad tématem hodiny a vybízí ke shrnutí znalostí, které si žáci doposud osvojili.

Brainstorming

Tato metoda pracuje s vymezeným časem, při kterém jsou žáci vyzváni k tomu, aby na tabuli nebo papír sepsali vše, co je k příslušnému tématu napadá. Vítané jsou i volné asociace, a hlavním účelem je sepsat co možná nejvíce nápadů, domněnek, pocitů a hesel. Metoda může fungovat jako individuální, později změněna ve skupinovou. Je nutné zbavit se od obav z neúspěchu a špatných návrhů, protože takových v brainstormingu není. Nejlepší myšlenky přichází zpravidla ve chvíli, kdy jsou sepsány první nápady, a žák pokračuje v zapisování.[17]

Myšlenkové mapy

Tato metoda graficky zachycuje klíčová slova, myšlenky, pojmy, vztahy mezi pojmy. Znázorňuje naše zkušenosti skrze obrázky či několik slov. Myšlenkové mapy jsou skvělým prostředkem k třízení informací, přeskupování pojmů a k hledání souvislostí. Dalším přínosem je ocenění vlastních posunů a změn v chápání tématu. K první podobě myšlenkové mapy je vhodné se vracet, měnit ji a doplňovat o poznatky nově získané. Důležitou částí této metody je také interpretace mapy, rozvíjení vlastních myšlenek a vztahů mezi nimi.[18]

[17] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s. 81

[18] TOMKOVÁ, A., 2007. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 30

Volné psaní

Stěžejním úkolem je vyjádřit se k otázce, problému nebo tématu skrze písemnou formu. Žáci mají možnost zachytit svoje názory a myšlenky na papír k otázce, která je zadaná na začátku hodiny. Doba, která je k psaní určená, je předem vytyčená, obvykle v řádu minut. Během psaní se žáci nevrací k tomu, co již napsali, neopravují svoje předešlé záznamy. Tvoří celé věty, není nutné se ohlížet na stylistickou a gramatickou správnost, zároveň vyučující během výuky informuje žáky o čase, který zbývá k ukončení aktivity, po vypršení stanoveného času je vhodné žákům nabídnout ještě minutu, během které mohou zápis dokončit a přinést poslední přínosné nápady. Po fázi psaní nastává okamžik, kdy žáci mohou své texty prezentovat ostatním, ve dvojicích nebo i před celou třídou. Pokud se žák nechce vyjádřit, není nutné jej tlačit. Přílišný tlak by je mohl odrazovat od volnosti a nezávislosti psaní při možné další podobné zkušenosti.[19]

Víme – Chceme vědět – Naučili jsme se (V – CH – N)

Tato metoda přináší – podobně jako myšlenkové mapy nebo brainstorming – možnost zaznamenávat své myšlenky heslovitě. Žáci během výuky pracují s tabulkou, které je tvořena třemi sloupci. Do prvního sloupce žáci zapisují vše, co o daném tématu věděli už před hodinou, včetně věcí, kterými si nejsou jistí na sto procent, nebo co jenom zaslechli apod. Ve druhém sloupci žáci zapisují, co je o tématu dalšího zajímá, co jich chybí ve vědomostech, jaké další otázky mají s tématem spojené. Poté, co žáci samostatně vyplní tyto dva sloupce, následuje výklad, sledování ukázky, čtení textu apod. Nové informace, které si žák osvojí, si zapíše do posledního sloupce. V závěrečné fázi jsou žáci schopni reflektovat, co se naučili během hodiny, čím byla výuka přínosná, mohou snadno porovnat znalosti počáteční a znalosti konečné. Tabulka může fungovat i jako samostatný zápis.[20]

[19] TOMKOVÁ, A., 2007. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 30

[20] STEELE, J. L. - MEREDITH, K. S. - TEMPLE, CH. - WALTER, S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: projekt, příručka 1 - 6. [1. vyd.]. Česká republika: s. 33

Klíčové pojmy

Tato metoda není časově náročná, je vhodná jako fáze před čtením textu nebo výkladem učitele. Učitel vybere klíčové pojmy, které napíše všem žákům na oči, například na tabuli. Žáci mají za úkol vymyslet větu, které obsahuje zadané pojmy, zároveň je smysluplná, žáci se musí zamyslet se nad vztahy mezi pojmy. Během následné fáze, například při čtení textu, žáci zjistí, zda se jejich předpoklady potvrdily, zda našli v pojmech souvislosti apod.[21]

Zpřeházené věty

Tato metoda je velmi efektivní, pokud je zařazena před čtením literárního textu. Je vhodná jak pro celo skupinovou aktivitu, tak i pro každého žáka zvlášť. Vyučující si nachystá pět nebo šest lístků, na každý napíše jednu situaci z textu. Žáci mají za úkol seskládat jednotlivé situace do správného pořadí, poté je přečten původní ucelený text, kdy žáci mají možnost porovnat, zda se jim zadání úkolu podařilo splnit anebo nikoliv. Tato metoda rozvíjí paměť, tvořivé myšlení, analýzu textu a hledání vztahů a souvislostí mezi jednotlivinami. [22]

Čtení s předvídáním

Výuka, která používá tuto metodu, se snaží pracovat s podněcováním zájmu o text a rozvíjet přirozenou zvídavost. Pokud čteme delší text, pro mnoho žáků může dlouhá jednolitá četba znamenat velkou překážku. Je proto velmi efektivní číst text po částech a po přečtení jednoho odstavce zastavit a zkusit předvídat, co se stane v další částí textu. Je podstatné pracovat s tím, co už víme z předchozí četby nebo z vlastní zkušenosti. Tato metoda také rozvíjí schopnost shrnout informace, porovnávat s naší předtuchou. Čtení s porozuměním pomáhá porozumět snáze textu, vnímat text v širších souvislostech, rozvíjet kladný vztah k četbě, obhájit si svůj názor a ujasňovat postoje.

[21] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s 86

[22] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s. 77

Je vhodné používat tabulku, která bude žáky v předvídání navádět, ta může pracovat se třemi sloupci:

1) Jak asi bude příběh pokračovat?
2) Zdůvodnění
3) Jak příběh skutečně pokračuje?[23]

Skládankové učení

Jedná se o metodu, která žáky vede k respektu, spolupráci ve skupině, umění předávat informace. Během výuky dochází k aktivnímu zapojování všech žáků ve skupině, ale všichni mohou postupovat svým tempem, přičemž cílem metody je vzájemné učení. Tato metoda je pro učitele časově náročnější na přípravu, během hodiny se však vyučující stává pouze poradcem. Žáci tedy dostanou v rámci skupiny text, který si musí zapamatovat a jehož obsah poté musí předat spolužákům. Žáci tedy každá předají skupině svoji část vědomostí, informace si mohou zapsat do sešitu. Později mohou znovu přečíst text s informacemi a ověřit si, zda předání proběhlo tak, jak mělo.[24]

Fáze uvědomění si významu

Po první fázi hodiny, kdy si žáci shrnuli a roztřídili dosavadní znalosti, nastává další fáze, která se týká uvědomování významu. Program RWCT pracuje s výukovými metodami, které jsou vhodné pro práci s novými informacemi a pro práci s textem.

I.N.S.E.R.T

Metoda insert, neboli „znaménkování“, pracuje s textem, který je žákům předložen. Žáci si nejprve musí osvojit systém značek, kdy pomocí znamének označují předložené informace.

[23] KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČŠI, 2010., s.47-50 [online] [cit.31.3.2020].
[24] STEELE, Jeannie L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V. Praha: Kritické myšlení, 2007.

„Fajfku“ žáci použijí pro místa v textu, která se shodují s tím, co již vědí.

- Mínusem žáci označují informace, se kterými nesouhlasí, které jsou v rozporu s tím, co si mysleli, že vědí.

- Plus označuje zajímavé a nové informace.

? Otazník žáci umístí k informacím, které jsou nejasné nebo o kterých by se chtěli dozvědět více.

Učitel může značky přizpůsobovat vyspělosti žáků, typu učiva, nebo výukovým cílům hodiny. Starší žáci mohou informace heslovitě zapisovat do předpřipravené tabulky, kdy tabulka zřetelně odděluje nové informace od známých, ukazují se tak podněty, které je možno použít jako předmět diskuze. Tabulka může fungovat také jako individuální zápis do sešitu.[25]

Čtení s otázkami – ReQuest Procedure

Tato metoda je vhodná pro práci ve dvojicích, kdy je žákům předložen odborný text. Žáci si text pozorně přečtou, za každým odstavcem si udělají pauzu, při které si mají šanci navzájem vyjasnit vše, co jim přišlo v odstavci podstatné. Žáci si navzájem pokládají dotazy, které se k textu přímo vztahují, a tážou se tak dlouho, dokud je nenapadají žádné další dotazy, které by mohli položit. Komunikace mezi žáky je přínosem, a to především proto, že vysvětlení, které jim na podanou otázku nabídne spolužák, mohou žáci snadněji chápat a přijmout, rozvíjí se také komunikační kompetence.[26]

Učíme se navzájem

Metoda užívá faktu, kdy se nejvíc naučíme ve chvílích, kdy učíme někoho jiného. Žák si může vyzkoušet, jaké je být tím, kdo předává informace a vyučuje. Metoda se dá vyzkoušet v malých skupinkách nebo ve dvojicích, žáci si roli vyučujícího střídají. Jednotlivé skupiny

[25] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s. 79

[26] KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení s otázkami. Kritické listy, roč. 2007, č. 25. ISSN 12145823. S. 54

dostanou text, které je rozdělen na přibližně stejné části. Žák musí ostatním shrnout, co se v části dočetl, položit spolužákům související otázku, objasnit místa v textu, které jsou pro ostatní náročná a snažit se odhadnout a předvídat, jak bude text následovat. Jako přidanou aktivitu lze zařadit možnost, že žáci také mohou rozhodovat o tom, jak dlouho část textu budou číst, rozvíjí se tedy jejich schopnost rozhodovat se odhadovat svoje schopnosti.

Studijní průvodci – pracovní listy

Žákům je rozdán text a pracovní list, který funguje jako studijní průvodce. Žáci jej během čtení textu vyplňují. V pracovních listech jsou takové otázky, které podporují a podněcují kritické myšlení. Je nutné, aby listy pracovaly s argumentací, komparací, hodnocením, aby mohly sloužit k další diskuzi nebo psaní. Podobná je metoda Dvojitých zápisníků, žáci během ní pracují samostatně, výuka se opírá o odborný nebo umělecký text. Žáci si přečtou zadaný text, poté si vezmou papír, který rozdělí na dvě poloviny. Do levého sloupce žáci zapíší takové informace, které je během hodiny zaujaly, ideálně z každého odstavce textu jednu. Pravý sloupec poslouží pro osobní poznámky, které reagují na poznámky z levého sloupce. V pravém sloupci mohou žáci volně zapisovat své postoje k tomu, co je zaujalo. Tato metoda je ideální k propojení textu a vlastních prožitků a pocitů, učí žáky zaznamenávat si důležité myšlenky a poznatky z psaného textu. Po vyplnění obou sloupců následuje kolektivní vyhodnocení, uvolňuje se prostor pro diskuzi. Žáci konzultují výběr informací z textu i přidělených komentářů.[27]

[27] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s. 74-76

Fáze reflexe

V poslední fázi, ve fáze reflexe, dochází k porovnávání informací, které žáci získali během výuky a s původními znalostmi.

Poslední slovo patří mně

Metoda vychází z textu, který žáci přečtou. Žáci jsou vyzváni, aby si během čtení vytyčili jednu myšlenku, kterou si i podtrhnou. Tuto část textu zaznamenají na malý list papíru. Na opačnou stranu lístku žáci zaznamenají své komentáře k vybrané části. Zde mají žáci opět možnost projevu a vyjádření vlastní myšlenky. Po vyplnění karty vyučující vyzve žáky, aby přečetli svoje vybrané části textu. Žák úsek přečte, ale nijak jej nekomentuje. Zbytek třídy je vyzván k tomu, aby se k části vyjádřil, učitel diskuzi koriguje a podněcuje. Žáci by si neměli skákat do řeči, ani by neměli měnit téma. Diskuze je ukončena v momentě, kdy učitel vyzve žáky, který přečetl svůj vybraný text, aby dočetl i své komentáře a poznámky. Takto definitivně končí diskuze a učitel už žáka nijak nedoplňuje.[28]

[28] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s- 73

Pětilístek

Podstatou metody je snaha žáků utřídit hlavní myšlenky probraného tématu. Mohou vyjádřit své názory na probrané téma, nebo mluvit o tom, jak tématu porozuměli. Pětilístek je označován i jako báseň o pěti řádcích, která má svou specifickou strukturu.

Na první řádek si žáci zaznamenají název tématu (např. podstatné jméno), ten bývá často zadán učitelem. Na druhý řádek žáci zaznamenají základní popis, žáci musí vybrat a zapsat pouze dvě nejdůležitější a nejvýstižnější vlastnosti tématu. Žáci tedy musí analyzovat a srovnávat. Vlastnosti jsou vyjádřeny pomocí dvou adjektiv. Třetí řádek zachycuje děj, tomu, co téma dělá nebo co se s ním děje, žáci vybírají tři dějové složky, zformulované do tří sloves. Na čtvrtém řádku má žák možnost projevit své emoce, kdy do čtyř slov zformulují pocit, jaký se jim s tématem pojí. Poslední řádek funguje k shrnutí podstaty věci pomocí jednoho podstatného jména. [29]

Příklad metody pětilístku:

LÉTO

Žhavé uvolněné

Láká rozradostňuje směje se

Je mi strašné horko

SLUNCE

2.12 Příprava vyučování s využitím aktivizačních metod, kritéria pro volbu metod výuky

Pokud srovnáme frontální metody výuky a výuku používající aktivizační metody, druhá varianta vyžaduje po vyučujícím mnohdy časově náročnější přípravu. Příprava frontální výuky obsahuje pár základních kroků: studium konkrétního problému, zakotvení tématu do konceptu hodiny, zpracování tématu do poznámek nebo do elektronické prezentace.

[29] GRECMANOVÁ, H. - URBANOVSKÁ, E., 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex. s. 33

Do tohoto momentu se dá klasická příprava na hodinu velmi srovnávat s přípravou využívající aktivizující metody. Myšlenkový postup při přípravě hodiny se neliší znalostní náplní, ale právě volbou metod přenesení znalostí ke studentům. I jednoduché formy aktivizačních metod vyžadují vytvoření metody, otestování a úpravu metody do podoby, která bude naprosto vhodná pro cílovou skupinu studentů.

Celá řada učitelů používá hned několik aktivizujících metod, aniž by si to uvědomovali a znali přesný název a metodiku metod. Před vytvořením aktivizační metody by měl pedagog projít všechny aktivizující metody a vybrat tu, která podle jeho názoru pro realizaci konkrétních výukových cílů vyhovuje nejvíce. Při výběru metod by se neměl zaměřit jen na metody, které má již osvědčené, ale měl by zohledňovat výhody a nevýhody jednotlivých metod, jak s ohledem na časovou dotaci a zkušenostmi s cílovou skupinou, tak především s ohledem na cíl výuky. Při výběru a realizaci metod výuky by měl učitel respektovat zákonitosti procesu učení a uplatnění výchovně vzdělávacích zásad.

Pedagog by měl vzít v potaz tato kritéria:

- Naplňování výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky
- Formu výuky
- Schopnosti pedagoga a vlastnosti a schopnosti studentů
- Časovou náročnost a přiměřenost
- Klima třídy a školy
- Třídní kolektiv

Po zhodnocení výše uvedených kritérií může pedagog přistoupit k využití již existujících metodických listů a díky nim vytvořit a naplánovat vyučovací blok, nebo vytvořit vlastní metodický list, který bude scénářem realizace výukové hodiny, které plně umožní realizovat kvalitní výukovou hodinu.[30]

[30] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga.2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. s 55-57

2.13 Předcházení nejčastějším chybám při zavádění aktivizačních metod

Každé metody přinášejí svá úskalí. Je nutné, aby měl vyučující neustále na paměti, že aktivita žáka není vzdělávacím cílem, nýbrž hlavním posláním zůstává vést žáky skrze aktivizaci k samostatné činnosti. Není vyloučeno, že se během vyučování používání aktivizačních metod stane pouhým hraním, aniž by směrovalo k vytyčenému cíli. Použití tohoto nového typu metod se pojí s vnímáním postavení žáka ve vzdělávacím procesu.

Tradiční pojetí vzdělávání netlačilo žáky k vynaložení velké aktivity, zatímco koperníkovská revoluce přenáší hlavní aktivitu ve výuce z učitele na žáka. Na zřeteli musí zůstávat fakt, že učitel musí řídit učební činnost žáků a figurovat jako užitečný rádce. Ve školství se očekává, že právě používání aktivizačních metod usnadní žákům vypořádat se s vysokými nároky kladenými na žáky. Žáci si během výuky osvojují velké množství informací a je náročné si množství informací utřídit. Aktivizační metody je ideální kombinovat s dalšími postupy a metodami, díky tomu lze dospět k maximální efektivitě.[31]

Při snaze vyvarovat se špatnému používání aktivizujících metod je vhodné zodpovědět otázky, které svou strukturou napomůžou k eliminaci chybné přípravy na hodinu. Otázky jsou následující:

- Povedou metody k dosažení bezprostředních cílů?
- Budou prohlubovat znalosti, dovednosti a nasměrují žáka k tomu, aby změnil svůj přístup k učení?
- Dokážou vyvolat učení ve více úrovních a ovlivňovat více složek osobnosti?
- Jak jsou časově náročné v aplikaci?
- Kolik je potřeba k realizaci prostoru?
- Jaké pomůcky jsou potřebné, jak přístupné je jejich zajištění?
- Zvládne pedagog postup, jsou vhodné pro pedagoga?
- Odpovídají očekávání studentů, jsou vhodné pro skupinu studentů?
- Vyvolávají ve studentech aktivní nebo pasivní přístup?

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

- Udávají pomalé nebo rychlé tempo ve výuce?
- Potřebují přiměřenou nebo nepřiměřeně velkou formu kontroly?

Zodpovězením výše napsaných otázek by se mělo učiteli podařit vyvarovat se většiny chyb, které jsou s prováděním aktivizačních metod obvykle spojovány. Velmi důležitým aspektem, na který by vyučující neměl zapomínat, je časová náročnost, která bývá v porovnání s frontální výukou velmi často vyšší. Rolí pedagoga je také vždy sdělit a vysvětlit klíčové informace a podstatné závěry, jako by tomu mělo být i u frontální výuky.[32]

Časem je limitován i další výchovně vzdělávací prostředek – forma (výlet, exkurze, výuka ve třídě, blok, práce v laboratoři apod.) Využití metod mohou ovlivňovat i podmínky prostorové, vybavení místností a třídy, ve kterých se děti pohybují. Učitel si musí dopředu promyslet, zda jsou prostory, ve kterých bude výuka realizovaná, dostatečné.

Při přemýšlení o volbě adekvátní metody výuky musí pedagog zahrnovat i žáky, brát v potaz jejich individuální zvláštnosti, věk, zájmové očekávání. A také nesmí zapomenout ani sám na sebe a přistupovat kriticky ke své vlastní osobě. Má dostatečné schopnosti k práci se zvolenou metodou? Jaké jsou pedagogovy teoretické vědomosti a úroveň praktické přípravy, metodických dovedností, osobní a temperamentní vlastnosti, zdravotní stav?

Klima školy velmi ovlivňuje způsob výuky, protože je evidentní, že v nepřátelském, utiskujícím nebo nepříjemném prostředí nejde očekávat, že žáci budou cítit důvěru a jistotu, kterou tak nutně potřebují pro to, aby se dokázali aktivně zapojit do výuky. Klima školy je velmi podstatné při sociálním chování žáků, ale i učitelů.

Je nutné nezapomínat, že neexistuje dobrá ani špatná metoda, ale záleží především na tom, jestli bude učitelem vhodně nebo nevhodně aplikována.[33]

Pokud se rozhodneme pro používání aktivizačních metod, můžeme se setkat s překážkami, které pro nás představují obtíže. Žáci nemusí dobře přijmout, že aktivita ve výuce se přesouvá na ně a nemusí nás zahrnout pozitivní reakcí. Vždy je třeba si uvědomovat,

[32] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga.2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. s. 57-58
[33] Grecmanová, H., Urbanovská, E. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc : Hanex, 2007..s. 107-109

že je nutné ponechat žákům prostor, aby se přizpůsobili novému typu práce. Žáci by také neměli dojít k názoru, že hodina se nyní stává pouhou hrou.

Učitelé často odmítají používání aktivizačních metod, protože s nimi nemají zkušenosti, o které by se mohli opřít, a také nemají pocit dostatečné informovanosti a zásoby odborných materiálů. Dalším faktorem je také tzv. komfortní zóna učitelů, kdy je snazší používat ty metody, na které jsou zvyklí a které jsou z časového hlediska i jednodušší k přípravě. Moderní učitel by však měl hledat nové způsoby výuky a snažit se rozvíjet nejen žáky, ale i sebe.

Dalšími překážkami mohou být i materiální a technické nedostatky školy. V českých školách už je běžné, že jsou místnosti vybaveny interaktivní tabulí, ale mnozí učitelé je nedokáží v plné míře využít. Avšak takto technické vybavení v žádném případě není podmínkou pro použití aktivizačních metod. Další problém se může vytvořit i mezi učitelem a nadřízenými, kdy vedení školy zkrátka upřednostňuje klasickou formu výuky.

Jak už bylo řečeno, mnozí učitelé užívají aktivizačních metod i nevědomky. Mnozí pedagogové i vyzkoušeli používání aktivizačních metod, ale v praxi se jim neosvědčilo nebo nedosáhlo kýžených výsledků. Učitel se může snažit být partnerem pro žáky, ale může snadno docházet ke ztrátě učitelovy autority a k neposlušnosti žáků. Vždy je nutné vybalancovat atraktivitu hodin a autoritu učitele, což je ovšem velmi složitým úkolem.

Nezřídka dochází k tomu, že někteří žáci zkrátka upřednostňují frontální výuku, protože jim připadá přehlednější a nabízí jim ucelené a systematické poznatky. Aktivizující metody nejsou doprovázeny zápisem a mnohdy není řešením jednoznačný výsledek, naopak výsledky výuky podporují pluralitu pohledů a řešení. Tuto problematiku lze řešit tak, že asi v závěru hodiny ponecháme prostor pro shrnutí hodiny anebo pro zápis nejdůležitějších bodů. Nežádoucím jevem při užívání aktivizačních metod je situace, kdy práci ve skupině odvádí pouze část žáků, proto je vhodné skupiny rozdělit na menší celky anebo každému žákovi dáme specifickou dílčí roli nebo úlohu.[34]

[34] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. s. 49-51

3. Společenskovědní vzdělávání v České republice

Základní vzdělávání v českých školách je utříděno do 9 ročníků, dále je rozčleněno na první a na druhý stupeň, pod druhý stupeň spadají žáci 6. až 9. ročníků. Vzhledem k tomu, že se na nižším stupni víceletých gymnázií realizuje základní vzdělávání, a žáci zde vzdělávaní tak plní povinnou školní docházku, řídí se vzdělávání na nižším stupni víceletých gymnázií Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Tedy kurikulární dokumenty, ze kterých vycházejí vyučující při přípravě výuky, která je v této práci sledována, jsou totožné jak pro nižší gymnázia, tak i druhé stupně základních škol.[35]

Vzdělávání umožňuje získat vědomosti, dovednosti a návyky, které žákům ulehčí samostatné učení a rozvíjí utváření takových hodnot a postojů, které umožní, aby se žák dokázal zodpovědně rozhodovat, respektoval práva druhých, svoje povinnosti, zároveň se dokázal kultivovaně chovat. Vzdělávání dle RVP ZV podporuje široký rozvoj žáků, vybízí k tomu, aby se žák chtěl vzdělávat celý život, učivo chápal v souvislostech, a nejpřednější je rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou zásadní pro budoucí život.[36]

Společenskovědní vzdělávání usiluje o vybavení žáka znalostmi a dovednostmi, které jsou potřebné pro jeho aktivní zapojení v rámci demokratické společnosti, vzdělávání formuje také postoje a dovednosti zásadní pro aktivní využití poznatků o společnosti a vztazích. Vzdělávání míří k osvojování znalostí, hodnot, názorů, postojů, k poznávání sama sebe, chápání jednání druhých, osvojování si respektu, zodpovědnosti, mravních principů. V neposlední řadě také motivuje k účasti na životě v rámci demokratické společnosti.

[35] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004 [cit. 2020-06-18].
[36] Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01 Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2020-06-18].

Pojem společenskovědní vzdělávání je v této práci používán jako souhrnný pro:

- části vzdělávací oblasti Dítě a společnost a Dítě a svět (podle RVP PV);

- části vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět (podle RVP ZV);

- vzdělávací obor Výchova k občanství (podle RVP ZV);

- vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ (podle RVP G);

- části vzdělávacího oboru Člověk a svět práce (podle RVP G)

- části vzdělávací oblasti Společenskovědní vzdělávání (podle RVP SOV)

- části vzdělávací oblasti Občanský vzdělávací základ (podle RVP SOV kategorie E a J);

- občanské kompetence a občanské vzdělávání ve škole obecně.

Za primární cíl společenskovědního vzdělávání považujeme uplatnění zásad demokracie a právního státu, pochopení základních lidských práv a svobod, zakotvení odpovědnosti a sociální soudržnosti do charakteru žáků a studentů, dále rozvoj sociálních dovedností, podporu duchovních a mravních hodnot. Tyto vlastnosti a dovednosti, postoje a hodnoty, jsou nutností po celý náš život, ať pro výkon povolání anebo pro občanské soužití. Hlavním cílem společenskovědního vzdělávání tedy nejsou přípravy pro další studium nebo pro výkon povolání, ale rozvíjení předpokladů a principů demokracie a občanství, respektu k základním lidským právům a občanským svobodám, ale také k vývoji kritického myšlení jednotlivce a pochopení nutnosti aktivní participace na veřejném dění. Cílem je propojení porozumění sám sobě a porozumění druhým kolem mě. Základní vztahovou linkou je vztah mezi jednotlivcem, společností a státem.

Společenskovědní vzdělávání není realizováno jen během výuky, ale je přímo napojeno na kulturu a prostředí školy, také je spojeno s životem v blízkém okolí žáka a v neposlední řadě podporuje plné pochopení organizace veřejné správy a občanské společnosti. Také je nutné, aby během výuky docházelo k realizací všech průřezových témat. Společenskovědní vzdělávání navazuje na další obory, jako například na psychologii, sociologii, právo, ekonomii,

politologii, filozofii, etiku a jiné. Zároveň však plně projednává aktuální témata, která aktuálně hýbou společností.[37]

Pokud se na společenskovědní vzdělávání podíváme jako na celek, žáci jsou vedeni k společenskovědním tématům již v rámci předškolního vzdělávání, např. v rámci oblastí Nejsem na světě sám, Svět je plný záhad, Naše školička, Svět kolem nás, Tradice, Strom poznání.

V rámci základního vzdělávání je společenskovědní vzdělávání realizováno skrze předmět Prvouka v 1., 2. a 3. ročníku, později skrze předmět Vlastivěda v rámci 4. a 5.ročníku, ale vyskytuje se také výuka prostřednictvím integrovaného vyučovacího předmětu Člověk a jeho svět Náš svět (integrována jsou společenskovědní a přírodovědná témata), případně prostřednictvím předmětu Společenské vědy na celém prvním stupni.

Během druhého stupně dochází ke vzdělávání prostřednictvím předmětu Občanská výchova nebo Výchova k občanství, a to během 6., 7. 8. a 9. ročníku. Časová dotace je většinou jednohodinová v rámci jednoho týdne, případně je doplněna o další předměty, například o Osobnostní a sociální výchovu apod.

Společenskovědní předměty 1. a 2. stupně na základní škole plně integrují všechna průřezová témata, velmi výrazné je potom zastoupení Výchovy demokratického občana, Osobnostní a sociální výchovy, výuka také rozvíjí také Multikulturní výchovu a Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, v neposlední řadě i průřezová témata.

Gymnazijní vzdělávání nejčastěji realizuje společenskovědní vzdělávání díky předmětům Společenské vědy, Základy společenských věd, Humanitní studia a jiné. Od 1. do 4. ročníku bývá obvyklá časová dotace 6 hodin pro 4 ročníky střední školy.

V rámci některých gymnázií bývají vyčleněny samostatné společenskovědní předměty, například Občanská dovednost, Psychologie, Filozofie. Skrze povinně volitelné předměty jsou realizovány i konkrétní společenskovědní obory, například Filozofie či ekonomie.[38]

[37] Hesová, Alena. Společenskovědní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 24. 4. 2019, [cit. 22.3.2020]
[38] Tamtéž

4. Praktická část

Druhá část práce si klade za cíl ověřit, jak teoretická východiska fungují v praxi a jakým způsobem vnímají aktivizační metody učitelé, kteří v roce 2020 vyučují občanskou výchovu na základních školách anebo společenské vědy v rámci nižších gymnázií. Celá diplomová práce nesměřuje k tomu, aby byla shledána naprostá shoda v teoretických poznatcích a v odpovědích vyučujících, určitě ani nemíří k jakémukoliv vymezování vůči výše sepsaným poznatkům a dílům týkajících se aktivizačních metod. Naopak díky odpovědím a výpovědím respondentů je možné zpracovat vhled českých učitelů do používání aktivizačních metod a zkušeností s nimi spojenými.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem jsou používány aktivizační metody při výuce společenských věd na základních školách a na nižších gymnáziích?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jak výše popsané teoretické poznatky a stanoviska ohledně aktivizačních metod korespondují s dojmy a postoji vyučujících?
2. Znají vyučující společenských věd metody RWCT a model učení E-U-R? Používají je?

4.2 Výzkumná metoda a její specifikace

S ohledem na cíl práce je zvoleno výzkumné šetření kvantitativního charakteru, které vycházelo z písemného dotazníku. Metoda dotazníku nabízí rychlé zmapování respondentů, bez geografických, časových či jiných omezení, zároveň je možné oslovit jinak poměrně malou část učitelů, tedy učitele občanské výchovy a společenských věd, jejichž zastoupení na školách bývá nevelké. Je tedy možné pracovat s širším pohledem, než jaký by bylo možné zpracovat s použitím kvalitativních metod. Pokud by byla zvolena metoda odlišného charakteru, například rozhovor, pravděpodobně by nebylo možné pracovat s výsledky z celého území země a s takovým počtem respondentů, což by mohlo zkreslit výsledek dotazníkového šetření. Volbu metody také ovlivnily nařízení vlády České republiky během koronavirové krize.

Limitem této metody může být zkreslování dat ze strany respondentů, jejich neobjektivita nebo snaha vykreslit se v lepším profesním světle, než jak je tomu v realitě.

Dalším rizikem této metody může být neochota pedagogických kolegů při vyplňování, ale k milému překvapení autorky práce bylo navráceno velké procento zaslaných dotazníků. Dotazníky byly distribuovány skrze ředitele škol do všech krajů České republiky, díky čemuž bylo minimalizováno riziko, že se dotazníky doručí jinam, než pouze k vyučujícím společenských věd. Tento způsob distribuce také podporoval náhodnost sledovaného vzorku respondentů, protože rozesílání nefungovalo skrze konkrétní platformu nebo skupinu, která by respondenty něčím specifikovala, ale skrze veřejně přístupný seznam škol, který umožňuje přesměrování na konkrétní školní web a kontaktní informace školy.

Výzkumného šetření se účastnilo 113 vyučujících, přičemž již zhruba s polovinou přijatých odpovědí docházelo k saturaci dat. Nebylo proto nutné pokračovat v distribuci dotazníku a data byla zpracována s tímto počtem vypracovaných dotazníků.

4.3 Dotazníkové šetření

Dotazník obsahuje dichotomické a polytomické otázky, u většiny otázek nabízí možnost vepsání vlastní odpovědi. Otazník používá taktéž Likertovu škálu, která je ideální k vyjadřování a zaznamenávání postojů respondentů.[39] Dotazník byl distribuován během května 2020 online formou, byl vytvořen na platformě Google, která slouží, mimo jiné, i jako nástroj pro tvorbu online dotazníků. Tento způsob distribuce se ukázal jako velmi uživatelsky příjemný, efektivní, přehledný a dobře zpracovatelný. Samotný dotazník se skládal z několika částí a jeho vyplnění respondentům zabralo cca 10 až 15 minut.

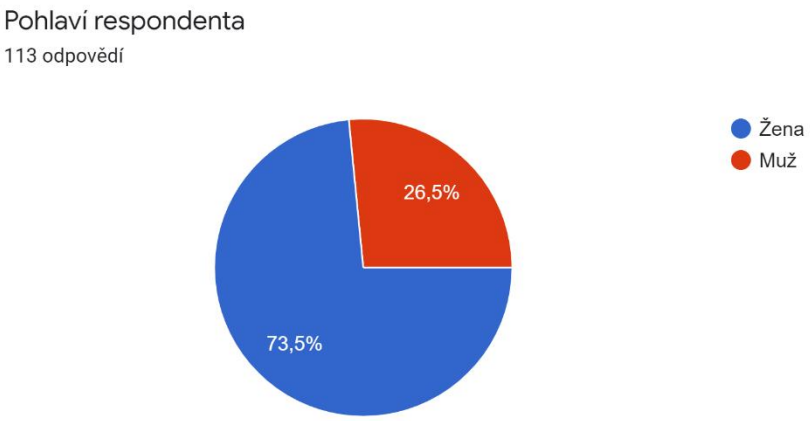
Nejprve byli respondenti vyzváni k vyplnění základních údajů jako je věk, pohlaví, poté následovaly otázky, které se vztahovaly k délce praxe ve společenských vědách a k místu, kde učitelé pracují (zda vyučují na základní škole nebo na gymnáziu). Následovala sada otázek, která se vztahovala přímo k aktivizačním metodám, jejich výběru, používání apod. U těchto otázek bylo obvykle možné využít nabídnuté odpovědi, zaškrtnou více odpovědí anebo napsat nebo doplnit vlastní reakci. Otázky se vztahovaly k výběru aktivizačních metod, náročnosti příprav, zda se učitelům daří žáky zapojit apod. Otázky mapovaly i faktory, které používání aktivizačních metod může omezovat – časová náročnost metody, schopnost žáků jednat spontánně apod. V poslední části se respondenti vyjadřovali pomocí škály k různým tvrzením a předpokladům, které vycházely z teoretické části. Dotazník uzavíraly stručné otázky týkající se metod RWCT a modelu učení E-U-R.

[39] Plné znění dotazníku je nahráno jako příloha práce

5. Výsledky dotazníkového šetření

Pohlaví

Výzkumného šetření se tedy zúčastnilo 113 účastníků, přičemž za ženu se považuje 83 respondentů a za muže 30 respondentů. Vzhledem k feminizaci školství není překvapením, že muži tvořili menšinu respondentů, protože, jak informuje Měsíčník českého statistického úřadu, podíl mužů jako členů učitelského sboru je na základních školách dlouhodobě pouze 14 až 15 %.[40]

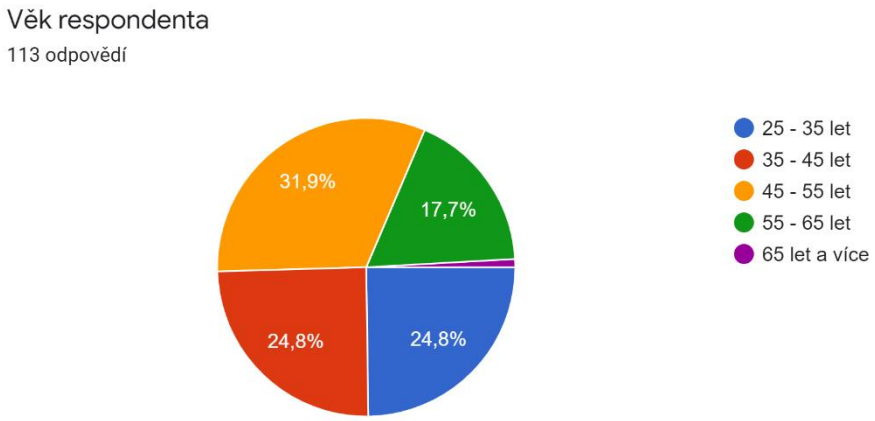


Graf 1 - Pohlaví respondenta, Zdroj: vlastní zpracování

[40] Statistika a my, měsíčník českého statistického úřadu. [online]. 2016, [cit. 14. 6. 2020]. Dostupné také z: https://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/

Věk

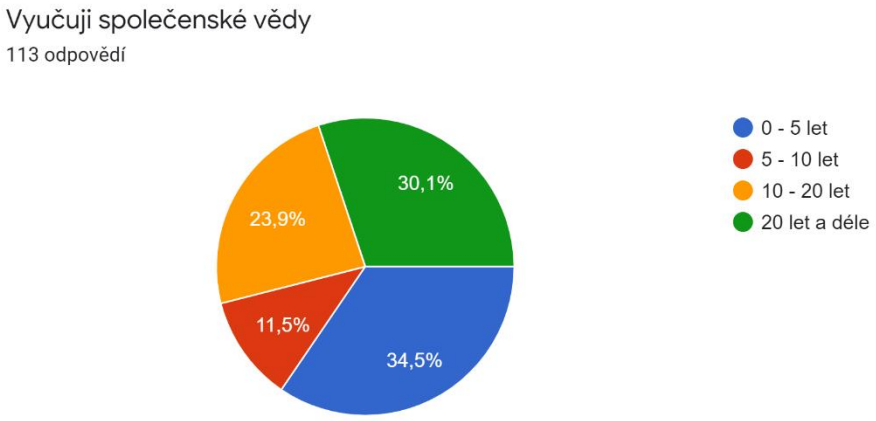
Další otázka je vztahována k věku respondenta. Odpovědi jsou poměrně vyrovnané, nepřevládá tedy výrazně žádná věková skupina. V této otázce měli respondenti na výběr z 5 možností – 25-35 let, 35-45 let, 45-55 let, 55-65 let, a 65 let a více. Nejvíce vyučujících se věkově pohybuje mezi 45. až 55. rokem, takto odpovědělo 36 respondentů a tvoří 31,9 % dotázaných. Mladší respondenti ve věku 25 až 35 let a 35 až 45 let tvoří další dvě skupiny, které mají shodný počet odpovědí – 28, a tedy i procentuální výsledek – 24,8 %. Učitelé starší 55 let tvoří tedy zbývajících 18,6 %, přičemž pouze jeden respondent je starší 65 let.



Graf 2 - Věk respondenta, Zdroj: vlastní zpracování

Délka praxe ve společenských vědách

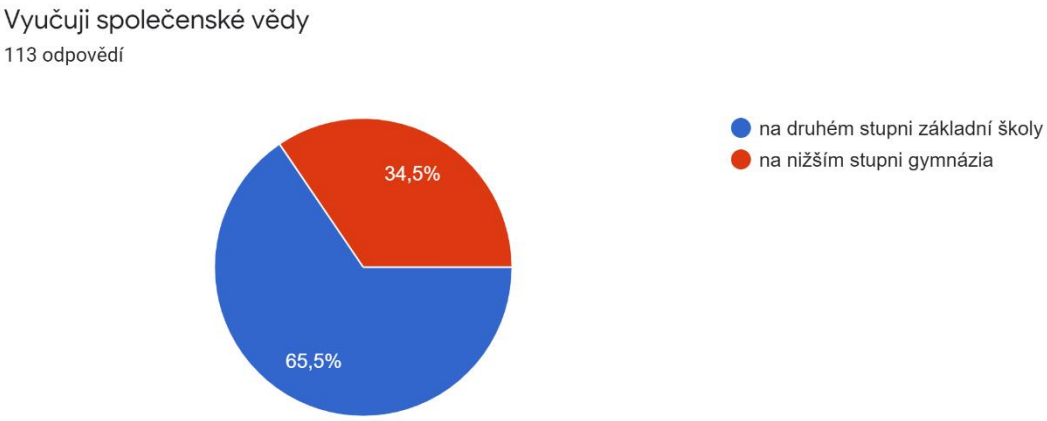
Celou polovinu dotazovaných tedy tvoří učitelé mladší 45 let, což koreluje s navazující otázkou, která zkoumá, jak dlouho respondenti vyučují společenské vědy. Odpovědi ukazují, že dotazník vyplňovalo spoustu nováčků-34,5 % dotázaných vyučuje tyto předměty pouze pár let, maximálně však 5. Je nutné zdůraznit, že 54 % respondentů předměty společenských věd a problematiku s nimi spojenou dobře zná, protože je vyučuje déle než 10 let, 34 respondentů dokonce déle než 20 let.



Graf 3 Délka praxe ve společenských vědách, Zdroj: vlastní zpracování

Základní vzdělávání i nižší gymnázium

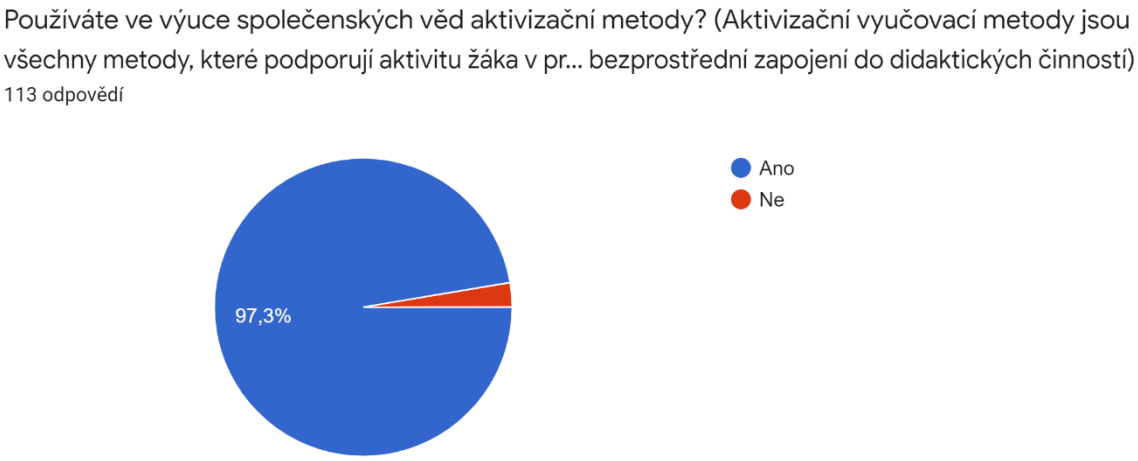
Dotazník byl určen jak pro učitele na druhém stupni základních škol, tak pro učitele na nižším stupni gymnázií. Přestože distribuce dotazníků probíhala do obou typu škol rovnoměrně, větší návratnost dotazníků byla zaznamenána u učitelů základních škol. Získané odpovědi, se kterými je v dotazníkovém šetření pracováno, jsou tedy z jedné třetiny od vyučujících z nižších gymnázií, dvě třetiny respondentů se opírá o profesní praxi ze základní školy.



Graf 4 Místo výkonu práce respondentů, Zdroj: vlastní zpracování

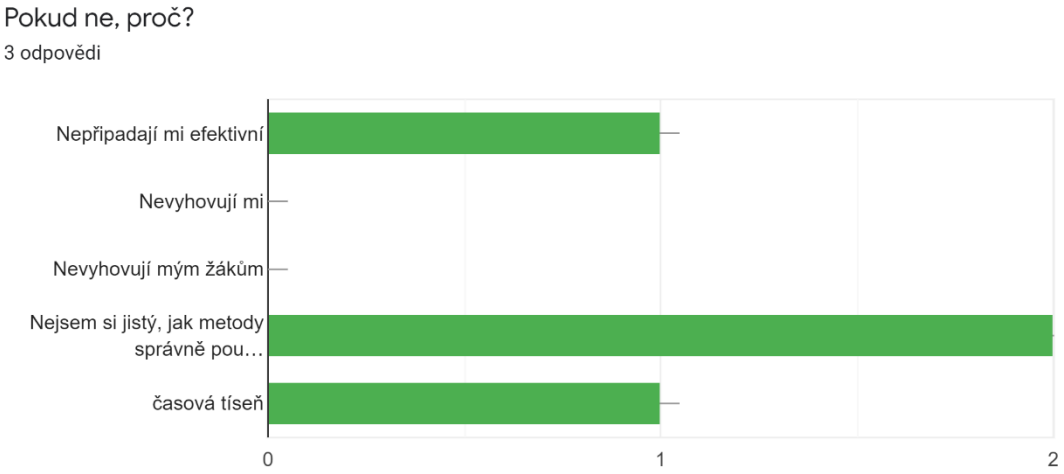
Používání aktivizačních metod

Obecnější otázky mohou přinést důležitá data, která je možno využít k analýzám a srovnáním. Následující otázky dotazníku jsou však více vázané k aktivizačním metodám, které jsou hlavním předmětem diplomové práce. Pátá otázka se přímo ptá, zda učitel používá ve výuce společenských věd aktivizační metody, přičemž aktivizační metody jsou respondentům popsány jako všechny metody, které podporují aktivitu žáka v procesu výuky, metody zvýrazňující aktivní účast žáků při výuce a bezprostřední zapojení do didaktických činností.



Graf 5 Používání aktivizačních metod, Zdroj: vlastní zpracování

Pouze 3 vyučující ze 113 uvedli, že aktivizační metody nepoužívají. Pro tuto odpověď navazovalo otázka, které se ptala na důvod. Mezi respondenty byla zastoupena obě pohlaví a učitelé patřili do 3 různých věkových skupin. Dvě ženy shodně uvedly, že společenské vědy vyučují krátkou dobu a důvod nepoužívání aktivizačních metod spočíval v nevědomosti, jak metody správně používat. Muž středního věku s mnohaletou praxí uvedl, že mu metody připadají neefektivní a přidal vlastní odpověď, která označila metody jako časově náročné. Všichni učitelé pracovali na základní škole. Pro tyto respondenty byl dotazník ukončen a z pohledu autorky diplomové práce nebylo nutné pokládat další otázky. Zbývající otázky dotazníku tedy vyplňovalo nadále 110 respondentů.



Graf 6 Důvody nepoužívání aktivizačních metod, Zdroj: vlastní zpracování

Výběr aktivizační metody

Otázka šestá se pro ty, kteří reagovali na používání aktivizačních metod kladně, otvírala jako možnost vyjádřit se k tomu, co je pro respondenty nejvíce určující pro to, aby si vybrali, kterou konkrétní metodu použijí během výuky. Bylo možné zaškrtnou jednu možnost, více možností nebo dopsat svoji vlastní reakci. Výsledky jsou velmi vyrovnané, kdy ani jeden z důvodů výrazně nepřevyšuje důvody jiné. Nejvíce respondentů, konkrétně 23, odpovědělo, že nejzásadnější je pro ně učivo, třída jako celek i časové možnosti. Dvě políčka zaškrtli respondenti, kteří uvedli třídu jako celek a učivo – v počtu 16 lidí, časové možnosti v kombinaci s učivem uvedlo 10 respondentů, a časové možnosti v kombinaci se zohledněním třídy 11 lidí. Volbu pouze jednoho pole zaškrtlo 47 lidí – pouze učivo uvedlo 16 lidí, pouze třídu také 16 lidí a pouze časové možnosti 15 lidí. Tedy ať už respondenti zaškrtli jedno, dvě, nebo tři možnosti, pokaždé byl výsledek velmi vyrovnaný. Ani jedno z hledisek tedy pro učitele, kteří se zapojili do tohoto výzkumného šetření, není výrazně převyšující.

Graf 7 Faktory ovlivňující výběr aktivizační metody, Zdroj: vlastní zpracování

Pouze 3 respondenti přidali ještě vlastní možnost – výukové materiály a potom slovní potvrzení toho, že považuje za důležité vše. Poslední z kolegů připojil, že mu otázka nepřijde vhodně zadaná, protože slovo nejvíce „sugeruje dojem jedné možnosti, ve skutečnosti jich lze zaškrtnout více“. Protože většina respondentů, konkrétně 57,2 %, zaškrtlo 2 a více možností, autorka práce tuto připomínku nepovažuje za fakt, který by poukázal na chybné zadání otázky.

Náročnost příprav výuky s aktivizačními metodami

Navazující otázka mířila na náročnost přípravy výuky, která pracuje s aktivizačními metodami, a zda je pro vyučující náročnější než příprava výuky, při které s žáky pracujete pouze frontální metodou. Přestože otázka nabízela možnost otevřené odpovědi, drtivá většina respondentů použila velmi krátké slovní vyjádření. 63 vyučujících, tedy 57,2 % dotázaných, odpovědělo, že příprava výuky, která používá aktivizační metody, jim přijde náročnější na přípravu. Odpověď, která vnímá přípravu jako „spíše náročnější, obvykle náročnější, o něco náročnější, napsali 3 respondenti, 2 respondenti píší, že zpočátku měli s takovou přípravou problémy, 2 respondenti uvádějí, že záleží na metodě. Potom zbývají jednotlivci, kteří krátce píší o ostatních podmínkách výuky, větší nutnosti výuku regulovat či závislosti na konkrétní látce. 5 vyučujících uvádí, že se náročnost mění podle situace – „jak kdy“.

„Jak kdy-já radši s žáky pracuji, když jsou ve skupinkách nebo když se musí pohybovat po třídě a předvádět třeba scénky, to mi přijde jednodušší než frontální výuka. Ale někdy je náročnější vymyslet, jakým způsobem to provedu.“ (respondent č. 56)

„Náročnější na výběr a přípravu ano, ale hodina je zajímavější a dynamičtější, žáky více baví.“ (respondent č. 3)

„Ano, ale následný proces je pak snadnější, přirozenější a radostnější.“ (respondent č. 25)

Respondentů, kteří přípravu nevnímají jako náročnější bylo 24, tedy jen 21,8 % z odpovídajících. Zajímavým faktem je ten, že takto odpovídali především učitelé, kteří společenské vědy vyučují maximálně 5 let, a to dokonce více než polovina z nich. 13 osob tedy vyučuje méně něž 5 let, 2 osoby méně než 10 let a 6 osob maximálně 20 let. Pouze 3 vyučující učící déle než 20 let uvedli, že jim příprava nepřipadá náročnější než příprava výuky bez aktivizačních metod. Autorka práce by předpokládala, že naopak ti, kteří společenské vědy vyučují dlouhou dobu, nebudou mít s přípravou sebemenší problémy. Je možné, že důležitým faktorem při přípravě je právě nadšení a zájem mladších kolegů, kteří jsou ve školství noví, mohou být plní nápadů a motivace, a proto jim nečiní problém hodinu připravit. Naopak starší učitelé, plní zkušeností, mohou vidět spoustu možných problémů při výuce už během přípravy, a proto je to pro ně náročnější hodinu plánovat.

Časová dotace aktivizačních věd a používání aktivizačních metod

Otázka číslo 9 se ptá na to, zda ovlivňuje používání aktivizačních metod nedostatečná časová dotace společenských věd, otázka umožňovala otevřenou odpověď. Odpovědi respondentů jsou možná překvapivě vyrovnané. Výuka občanské výchovy anebo společenských věd probíhá většinou jednou týdně – to je obvyklá časová dotace předmětu. 65 respondentů, tedy 57,2 % uvedlo, že používání aktivizačních metod ovlivňuje nedostatečná časová dotace společenských věd.

„Určitě ano, jedna hodina/týdne je málo“ (respondent č. 6)

„Ano velmi. Také se hodin ov využívá k řešení problémů ve třídě.“ (respondent č. 112)

„Ano, jako v každém předmětu.“ (respondent č. 49)

Zároveň 42 respondentů, tedy 38 %, říká, že časová dotace neovlivňuje negativně používání aktivizačních metod.

„Ne, musím si práci pečlivě rozvrhnout, abych ji v hodině stihla.“ (respondent č. 73)

„Na nižším stupni gymnázia si myslím, že hodina je dostačující (i s vhodně zvolenými aktivizačními metodami)“ (respondent č. 21)

„Ne, kdo chce hledá způsoby, kdo nechce hledá důvody.“ (respondent č. 25)

5 respondentů píše, že nedokáží odpovědět, ovlivnění časem je částečné anebo je těžké odpovědět.

Z těchto reakcí je patrné, že časová dotace není, minimálně ne pro drtivou většinu respondentů, zásadním faktorem, který by omezoval používání aktivizačních metod ve výuce společenských věd.

Klima školy

Další otázka zní takto-Ovlivňuje používání aktivizačních metod to, jaké je klima školy? Změnilo by odlišné klima školy Váš přístup k aktivizačním metodám?

V této otázce 70 respondentů, tedy 63,6 % vyučujících uvedlo, že klima školy neovlivňuje používání aktivizačních metod v jejich výuce.

„Ne, záleží na osobnosti vyučujícího.“ (respondent č. 100)

30 respondentů, tedy 27,2 % říká, že klima školy ovlivňuje používání aktivizačních metod, a to jak pozitivně, tak negativně.

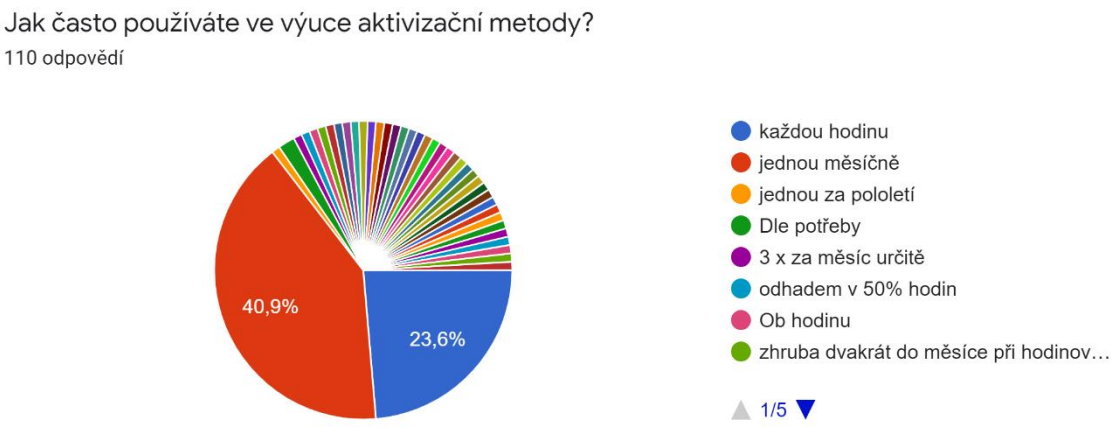
„Ano, naše škola je specifická svým složením (98 % žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí). Nelze některé metody aplikovat.“ (respondent č. 110)

„Nepochybně, nevzdal bych se jich, ale pokud bych věděl, že vedení je příliš konzervativní, a rodiče by si stěžovali (někteří rodiče si stěžují úplně na vše), tak bych volil spíše jen osvědčené aktivizační metody a nepouštěl bych se do experimentování, o němž bych věděl, že výsledek je velmi nejistý.“ (respondent č. 19)

„Ovlivňuje pozitivně-recipročně.“ (respondent č. 25)

10 zbývajících respondentů píše, že nedokážou posoudit, odpovědí si nejsou jistí, jsou ovlivňováni částečně, nebo že více než na klimatu školy jsou závislí na klimatu třídy.

Četnost používání aktivizačních metod



Graf 8 Četnost používání aktivizačních metod, Zdroj: vlastní zpracování

Následující otázka zkoumá, jak často jsou ve výuce používány aktivizační metody? Možnosti byly – každou hodinu, jednou měsíčně, jednou za pololetí, anebo vepsání vlastní odpovědi, čehož využila třetina respondentů.

Největší počet respondentů - 45 osob, tedy 40,9 % respondentů říká, že aktivizační metody používají ve výuce jednou za měsíc. 26 osob, tedy 23,6 % respondentů zakliklo možnost každé hodiny, další 3 napsali stejnou odpověď do pole s otevřenou otázkou.

18 lidí, tedy 16,3 % respondentů napsalo odpověď, ze které vyplývá, že metodu používají dvakrát za měsíc, ob hodinu apod.

„Zhruba každou druhou hodinu.“ (respondent č. 17)

„Zhruba dvakrát do měsíce při hodinové dotaci jednou týdně.“ (respondent č. 15)

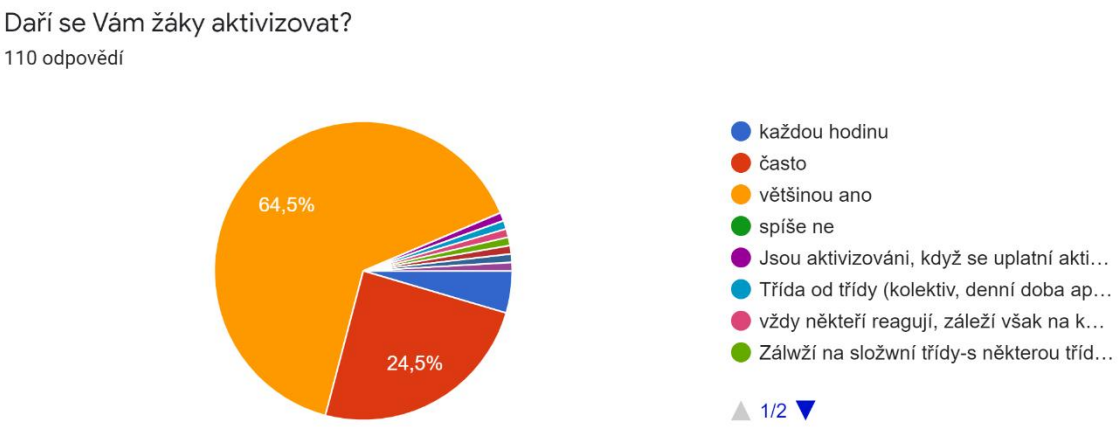
Pouze jeden vyučující využil možnosti, který uvádí používání aktivizačních metod jednou za pololetí. Dalších 17 vyučujících nedokázalo určit četnost – psali, že záleží na tématu, třídě, obsahu hodiny, látce apod.

„Kdykoli cítím, že to žádá buď téma, nebo žáci.“ (respondent č. 50)

„Nepravidelně, podle učiva.“ (respondent č. 71)

„Záleží na čase a na probírané látce.“ (respondent č. 76)

Zapojení žáků



Graf 9 Úspěšná aktivizace žáků, Zdroj: vlastní zpracování

Následná otázka koreluje s přechozí – žáky tedy aktivizujeme pomocí metod, daří se nám to? Předvolené odpovědi byly tyto– každou hodinu, často, většinou ano, spíše ne, možné bylo také napsat svoji odpověď. 5 vyučujících (4,5 %) uvedlo, že se jim podaří žáky aktivizovat každou hodinu. Pokud vezmeme v úvahu to, že většina učitelů odpověděla na předchozí otázku tak, že většinou používají aktivizační metody jednou za měsíc, není to příliš pozitivní výsledek. 71 respondentů ze 110, tedy 64,5 % respondentů uvádí, že aktivizace většinou dosáhnou. Jako „často" odpovědělo 27 respondentů, tedy 24,5 % lidí. Žádný respondent nevyužil možnosti „spíše ne".

6 respondentů využilo možnosti vepsání vlastní odpovědi.

„Vždy někteří reagují, záleží však na konkrétních třídách, někdy je aktivních hodně žáků, jinde méně." (respondent č. 62)

„Záleží na tématu i schopnosti žáků reagovat na dané téma." (respondent č. 113)

„Záleží na složení třídy-s některou třídou vždy, s některou spíše ne." (respondent č. 99)

Nejpoužívanější aktivizační metoda

Zadání otázky 13. znělo takto-seřaďte sestupně, jaké metody užíváte nejčastěji – diskuzní, heuristické, situační, inscenační, didaktické hry (nejčastější napište první). V této otázce šlo jasně vysledovat nejoblíbenější metodu. 87 respondentů, tedy obrovských 79 % učitelů, uvedlo na prvním místě diskuzní metodu. U dalších umístění nebyla žádná tendence

natolik výrazná, aby šlo vyvozovat závěry z hlediska oblíbenosti metody. Pořadí dalších metod tedy nemělo nějaké charakteristické rysy z hlediska počtu nebo schématu pro nějakou skupinu respondentů. Je patrné, že diskuzní metody jsou naprosto nejpoužívanějšími aktivizačními metodami, alespoň podle našich respondentů. Tato metoda je dobře známá a učitelé dobře ví, jak ji používat, jaké má výhody a jak skvěle dokáže rozvíjet klíčové kompetence.

Proč právě tato metoda?

Další otázka se ptá, proč uvedenou nejčastější aktivizační metodu používají učitelé nejraději. Odpovědi předchozí otázky, tedy vybrání nejčastěji používané aktivizační metodě, jasně směřují k diskuzní metodě, viz výše. V otázce 14. šlo zaškrtnout více možností anebo dopsat svoji vlastní – předvolené odpovědi byly tyto-je časově nenáročná, žáci ji mají rádi, vyhovuje mi jako vyučujícímu, je efektivní k osvojení učiva. Po součtu všech odpovědí vítězí oblíbenost u žáků, tuto možnost zakliklo 59 respondentů, tedy 53,6 % odpovídajících. Následuje efektivita při osvojování učiva, kterou oceňuje 51 respondentů, tedy 46,4 %. 43, tedy 39 %, respondentů uvádí, že nejoblíbenější metoda jim vyhovuje jako vyučujícímu, a to je tedy pro ně podstatným prvkem při výběru aktivizačních metod.

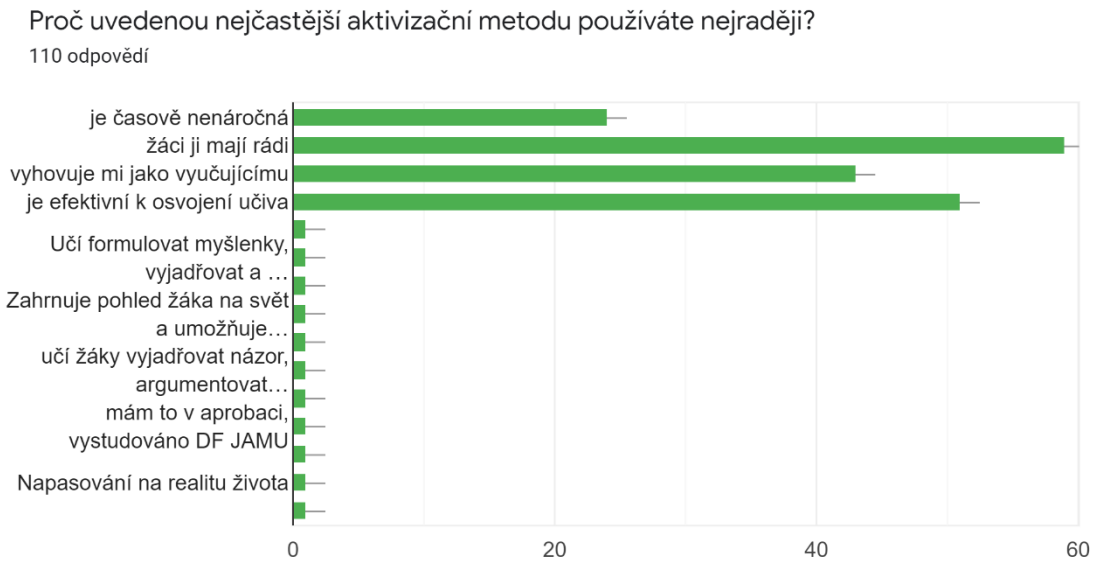
Může být překvapující, že jen pětina vyučujících, přesněji 24, považuje časovou nenáročnost za faktor, který určuje nejoblíbenější aktivizační metodu. Někteří respondenti vložili svoji vlastní odpověď.

„Učí formulovat myšlenky, vyjadřovat a zaujímat postoje, respektovat názory druhých, učí vést dialog.“ (respondent č. 11)

„Napasování na realitu života.“ (respondent č. 97)

„Učí žáky vyjadřovat názor, argumentovat, činí látku praktičtější.“ (respondent č. 62)

„Diskuse nad situací a problémem pomáhá často nejen osvojení učiva, ale upevňuje vztahy a učí i respektu k druhému.“ (respondent č. 13)



Graf 10 Faktory ovlivňující výběr nejčastější aktivizační metody, Zdroj: vlastní zpracování

Nejméně používaná aktivizační metoda

Další otázka zkoumá to, proč vyučující nepoužívají tak často metodu, kterou jste napsali jako poslední.

Zde se časové hledisko se naopak ukázalo jako suverénně nejzásadnější při určování nejmíň používané metody. Bylo možné volit mezi odpověďmi – je časově příliš náročná, žáky nezaujala, neosvědčila se mi, nemám ji ozkoušenou, nevím, jak ji použít. 47 respondentů, tedy 42,7 % označuje časové hledisko jako nejdůležitější faktor pro nepoužívání aktivizační metody. 23 učitelů, tedy 20,9 % přiznává, že s nejméně oblíbenou metodou si nejsou jistí a nemají jí ozkoušenou, možná jim tedy v používání brání sebevzdělávání nebo vykročení z komfortní zóny. 17 respondentů uvádí, že se jim metoda neosvědčila, 14 dotázaných píše, že metoda jejich žáky nezaujala. 20 respondentů vepsalo vlastní odpověď.

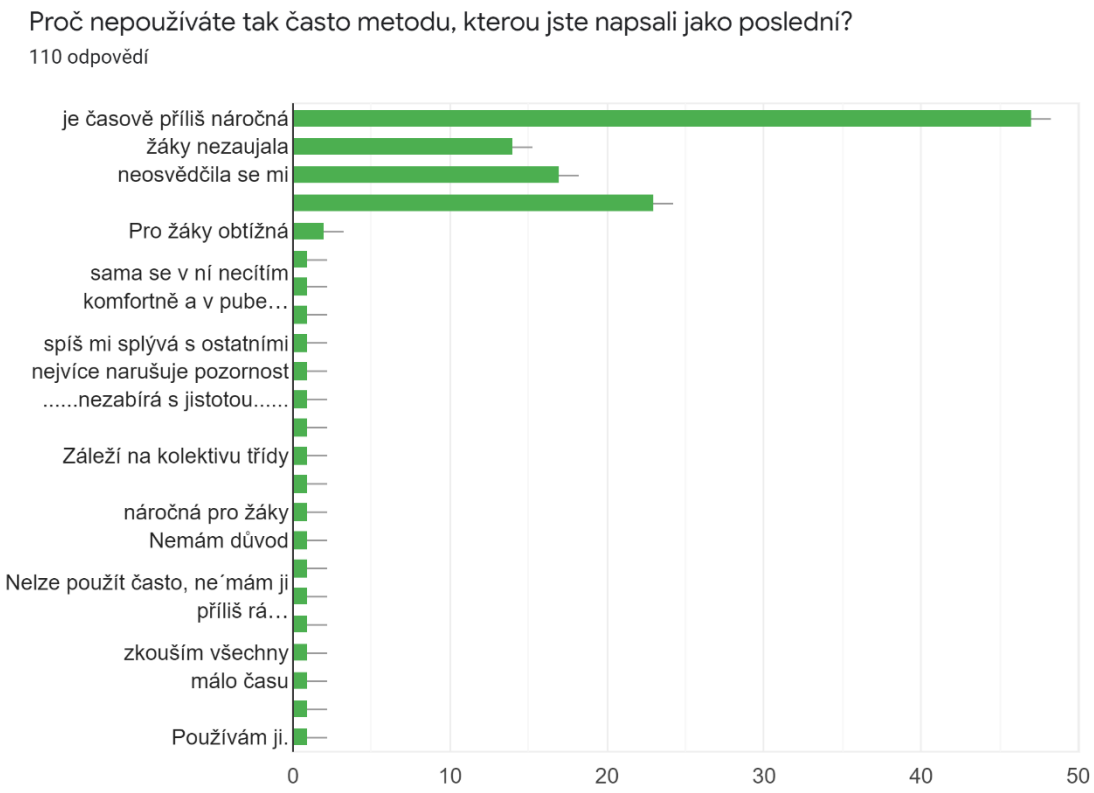
„Pro mnohé žáky těžko "uchopitelná", jsou málo ochotní cokoli dobrovolně udělat, přemýšlet.“ (respondent č. 102)

„Sama se v ní necítím komfortně a v pubertě se žáci i více stydí.“ (respondent č. 13)

„S vyšším věkem (2.stupeň ZŠ) se žáci více odmítají takových aktivit účastnit“ (respondent č.4)

„Je komplikované najít správnou hru ke konkrétnímu tématu.“ (respondent č. 72)

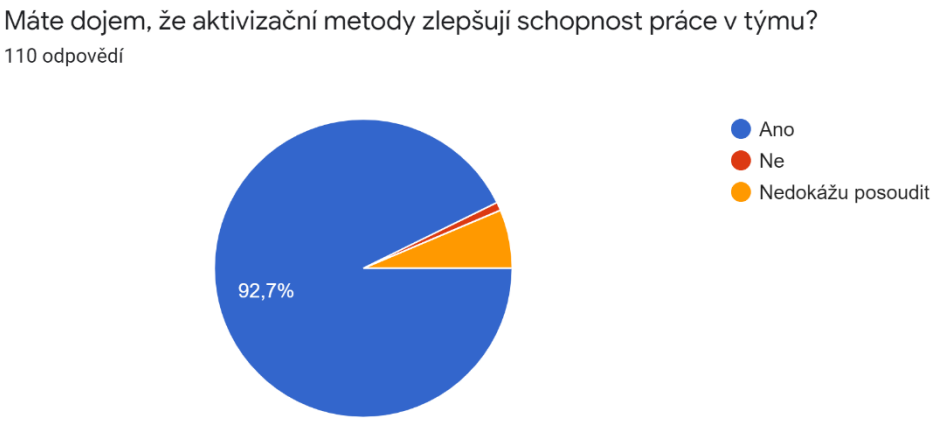
„Nejvíce narušuje pozornost.“ (respondent č. 24)



Graf 11 Faktory ovlivňující výběr nejméně používané aktivizační metody, Zdroj: vlastní zpracování

Týmová práce

Aktivizační metody dle mnoha zdrojů významně podporují schopnost práce v týmu. Otázka nabízela odpovědi – ano, ne, nedokážu posoudit. 102 vyučujících uvedlo, že aktivizační metody zlepšují schopnost práce v týmu, 7 respondentů situaci nedokáže posoudit. Tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohledu pohlaví, délky praxe nebo pracoviště. Pouze 1 vyučující s výrokem nesouhlasí.



Graf 12 Vliv aktivizačních metod na práci v týmu, Zdroj: vlastní zpracování

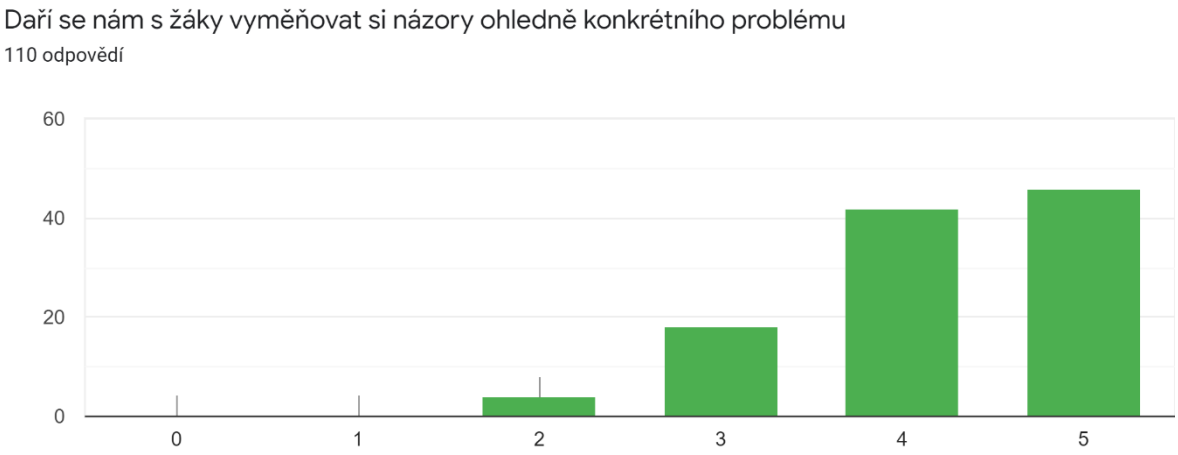
Postojová škála

Následující série otázek pracovala s jednotlivými aktivizačními metodami zvlášť. Pomocí Likertovy škály mohli respondenti vyjádřit svůj postoj k jednotlivým tvrzením. Zadání znělo takto: ohodnoťte na škále 1-5, jak moc je pro vás výrok pravdivý v praxi (1 nejméně, 5 nejvíce). Pomocí této škály bylo možné zpracovat postoje a názory pedagogů k jednotlivým aktivizačním metodám. Jednotlivé otázky byly sestaveny na základě teoretických zdrojů, bylo možné jejich ověřování a vytyčení možných problémů, se kterými se pedagogové mohou během výuky potýkat.

Diskuzní metody

Výměna názorů

„Na rozdíl od rozhovoru se výuková metoda vymezuje jako forma komunikace učitele s žáky, při níž si navzájem vyměňují názory na konkrétní téma, a to na základě svých znalostí a postojů.“[41]



Graf 13 Úspěšnost výměny názorů mezi žáky a učitelem během diskuzních metod, Zdroj: vlastní zpracování

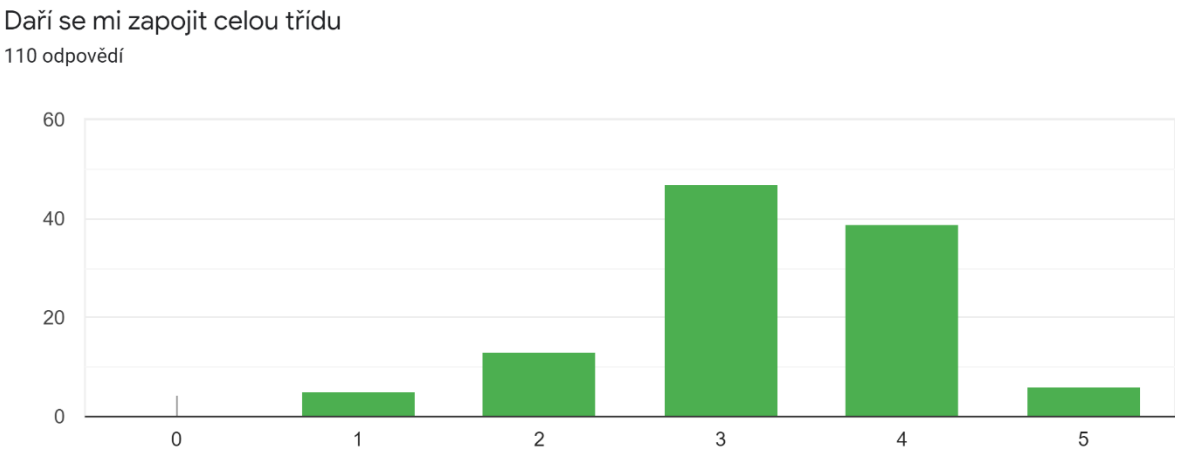
Naprostá většina respondentů, konkrétněji 88 (80 %) označila číslo 4 a 5, tudíž se dá říct, že vyměňování si názorů s žáky funguje z pohledu vyučujících velmi dobře. Jak už je psáno výše, diskuzní metoda je u respondentů nejoblíbenější. Nejnižším číslem bylo číslo 2, které

[41] Viz kapitola diskuzní metody

označili 4 respondenti. Mezi nimi nebyla nalezena žádná souvislost z hlediska pohlaví, věku, délky praxe nebo pracoviště.

Zapojení žáků

„Je žádoucí, aby se do diskuze zapojili všichni účastníci, není to však nezbytně nutné, protože u žáků může docházet k vnitřní aktivitě právě tím, že pozorně naslouchají.“[42]



Graf 14 Míra zapojení třídy během diskuzních metod, Zdroj: vlastní zpracování, Zdroj: Vlastní zpracování

Zde většina respondentů označila středové číslo 3, konkrétněji 47 respondentů. O číslo vyšší zakliklo 39 respondentů. 78 % respondentů se tedy s výrokem ztotožňuje na stupni 3 nebo 4. Již z předešlých dat v rámci předešlých otázek z dotazníku je patrné, že aktivizace žáků z pohledu vyučujících je velmi závislá na složení konkrétní třídy. Pouze 6 respondentů označilo číslo 5, mezi nimi nebyla nalezena žádná souvislost z hlediska pohlaví, věku, délky praxe nebo pracoviště. 5 respondentů označilo nízké číslo 1, což jednoznačně ukazuje na problémy se zapojením celé třídy. 4 z těchto respondentů byli muži, z nichž 3 mají velmi krátkou praxi ve společenských vědách. Samozřejmě tento vzorek je příliš malý k tvorbě závěrů, nicméně stojí za zmínku, že v tomto případě 1 označili z 80 % muži, kdežto mužská účast v dotazníkovém šetření je pouze 26,5 %.

[42] Viz kapitola diskuzní metody

Formulace vlastních myšlenek

„Na rozdíl od monologické metody výkladu diskuze směruje k tomu, aby dokázali aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, snadněji pochopit podstatu problému a dokázat svoje myšlenky zformulovat a vyslovit nahlas. To vše je výborným nástrojem ke změně postoje a chování žáků.“[43]

Graf 15 Schopnost žáků zformulovat myšlenky nahlas, Zdroj: Vlastní zpracování

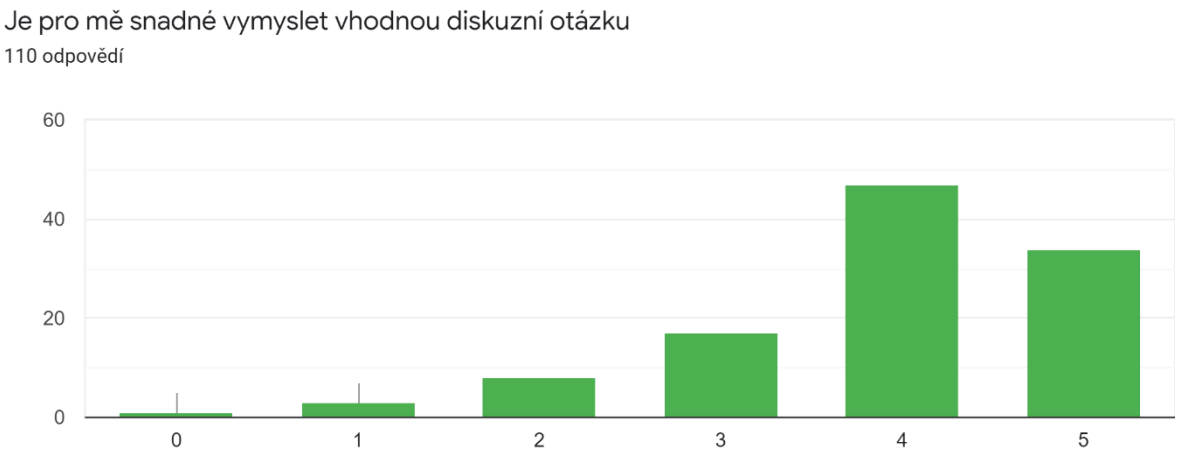
Jako u předchozí škály, u tohoto tvrzení většina respondentů zaškrtla číslo 3 nebo 4, což nabízí tu úvahu, že pro tu část třídy, která se dobře zapojuje, není zformulování a vyslovení myšlenky nahlas problém. 10 respondentů označilo číslo 5, 2 respondentky shodně označily číslo 5 v této i předchozí otázce, obě mají mnohaletou praxi a obě vyučují na gymnáziu. Jiné souvislosti nebyly zjištěny. Pouze jeden respondent označil číslo 1. Tentýž respondent označil číslo 2 u otázky, který se týkala úspěšností výměny názorů

Číslo 2 označilo u tohoto tvrzení 15 respondentů, což je poměrně varovné. Je důležité zmínit, že 3 z těchto respondentů označili u předešlé otázky číslo 1, tudíž potýkají se s problémy při zapojování žáků.

[43] Viz kapitola diskuzní metody

Diskuzní otázka

„Úspěch diskuze je velmi ovlivněn už jejím řízením. Podnítit diskuzi se často podaří položením provokativní nebo vtipné otázky.“[44]



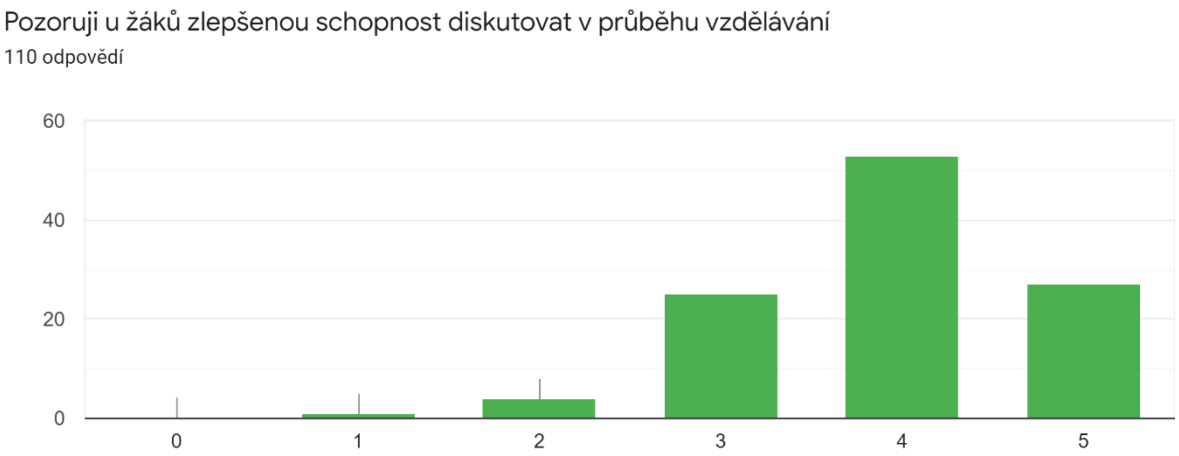
Graf 16 Snadnost vymyšlení diskuzní otázky, Zdroj: Vlastní zpracování

Zde většina učitelů hodnotila svoji práci pozitivně, 81 (73,6 %) respondentů označilo číslo 4 nebo 5, tudíž pro většinu respondentů není problematické vymyslet vhodnou diskuzní otázku. Pouze 11 respondentů označilo číslo 1 nebo 2. Tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohledu pohlaví, délky praxe nebo pracoviště.

[44] Viz kapitola diskuzní metody

Zlepšování schopnosti diskutovat

„Přínos diskuze bude růst, pakliže se žáci naučí techniku diskuze a získají s ní zkušenosti.“[45]



Graf 17 Zlepšování schopnosti diskutovat, Zdroj: Vlastní zpracování

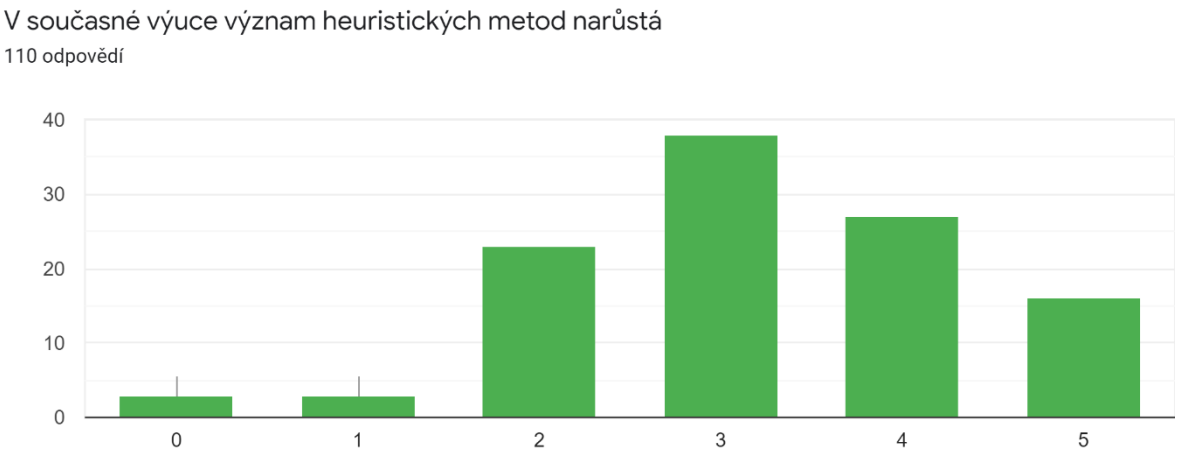
V této otázce největší počet respondentů volil číslo 4. Tuto možnost označilo 53 respondentů, tedy 48,2 %. Číslo 3 a 5 označilo celkem 52 respondentů, tedy 47,2 %. Čísla 1 a 2 volilo pouze 5 vyučujících, z nichž 1 respondent zvolil číslo 1 v této, i v předešlé otázce. Je patrné, že učitelé jednoznačně vnímají zlepšování schopnosti žáků v diskutování, pokud se metoda používá opakovaně a je rozvíjena.

[45] Viz kapitola diskuzní metody

Heuristické metody

Nárůst významu heuristických metod

„V současné výuky se význam heuristických metod výrazně narůstá, protože se od školy očekává větší rozvíjení tvořivé osobnosti žáků.“[46]



Graf 18 Nárůst významu heuristických metod, Zdroj: Vlastní zpracování

U této otázky ze strany respondentů jistě nedošlo k nadšenému souhlasu, většina vyučujících, konkrétněji 38 (34,5 %) označila prostřední „neutrální“ odpověď. Číslo 4 se umístilo na pomyslné druhé příčce s 27 označeními. Číslo 2 označilo 23 respondentů. 3 respondenti odpověděli tak, že metodu vůbec nepoužívají, učinili tak označením 0. Zdá se tedy, že heuristické metody nejsou v současné době, minimálně mezi respondenti tohoto dotazníkového šetření, zásadnějším trendem nebo metodou, jejíchž vliv narůstá.

[46] Viz kapitola metody heuristické, řešení problémů

Žáci si osvojují poznatky sami

„Na rozdíl od tradičních postupů učitel při heuristických sám nesděluje poznatky, ale nabádá žáky k tomu, aby si je sami osvojili.“[47]

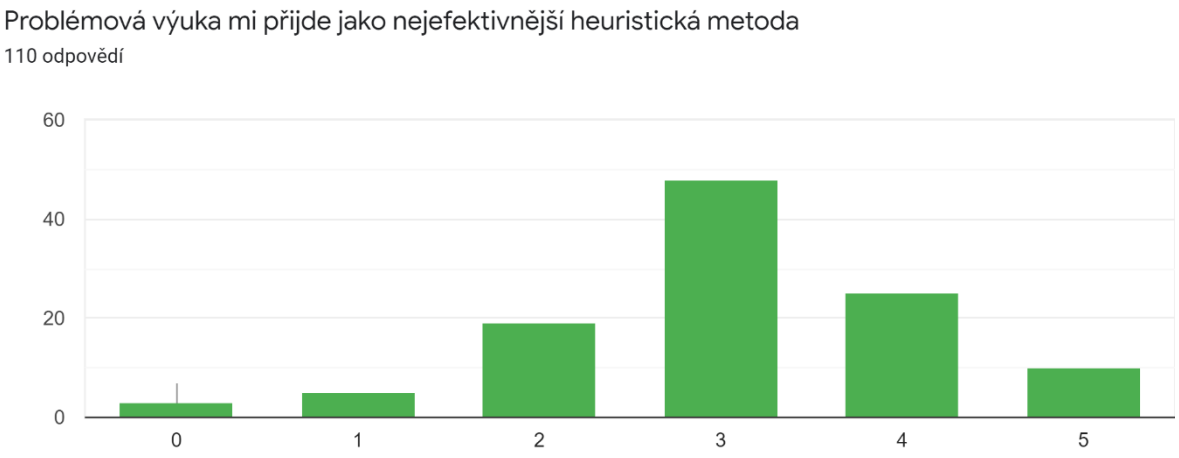
Graf 19 Schopnost pedagoga k nabádání žáků k objevování, Zdroj: Vlastní zpracování

I v případě této otázky respondenti zůstávají u čísla 3, které stojí přesně mezi souhlasem a nesouhlasem. Číslo 3 označilo 42 respondentů (38,1 %), číslo 4 zapsalo 30 respondentů (27,3 %). Číslo 1 a 2 označilo 27 respondentů (24,5 %). Pro pětinu učitelů je poměrně problém nechat žáky postupovat tak, aby byli schopní naleznout správnou odpověď. Pouze 8 vyučujících si je jistých, že dokáží hodinu připravit tak, že nesdělují fakta, ale nechávají prostor žákům.

[47] Viz kapitola metody heuristické, řešení problémů

Metoda řešení problémů, problémová výuka

„Za nejefektivnější heuristickou výukovou strategii je považována metoda řešení problémů, problémový výuka, které je variantou učení se pomocí pokusu a omylu, kdy se žák učí díky svým úspěchům a selháním.“[48]



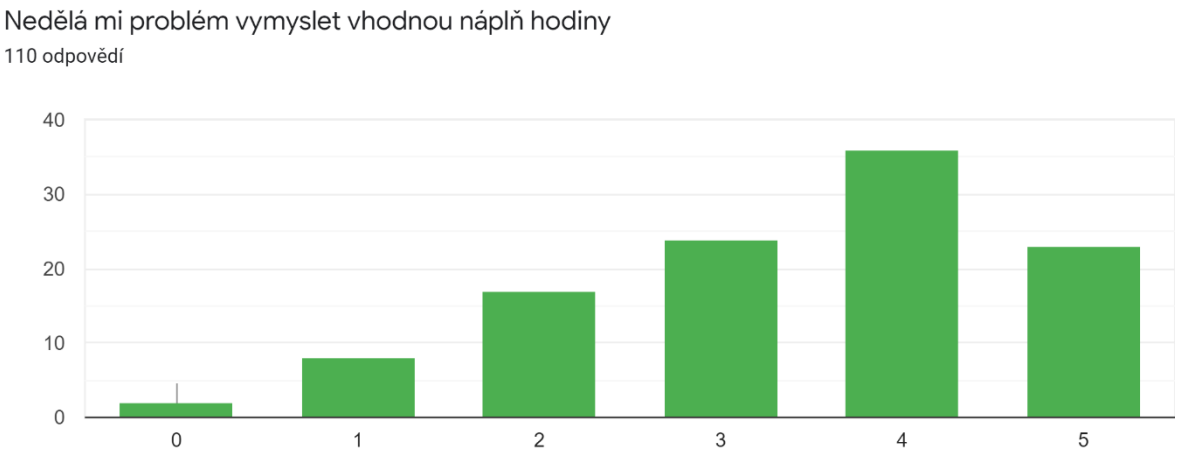
Graf 20 Problémová výuka jako nejefektivnější heuristická metoda, Zdroj: Vlastní zpracování

I v této otázce je většina vyučujících neutrálních, výsledky jsou velmi podobné předchozí otázce. Většina respondentů, konkrétně 48 (43,6 %) se nadále drží stabilního čísla 3, které se nepřiklání ani k jedné straně. Ačkoliv pouze 3 respondenti uvedli, že metodu nepoužívají, graf působí tak, že většina respondentů volila střed možná právě kvůli snaze nevyčnívat, třeba právě proto, že metodu nepoužívají příliš často, nebo se necítí dostatečně znalí k tomu, aby prováděli velké soudy. Toto je však pouze domněnka.

[48] Viz kapitola metody heuristické, řešení problémů

Náplň hodiny

„Heuristické výukové metody přizpůsobují přirozený lidský proces poznávání ve výuku za limitujících podmínek vzdělávacích zařízení. Postupné vedení žáka k optimálnímu rozvoji jeho heuristických aktivit představuje základní edukační orientaci pedagoga.“[49]



Graf 21 Vymýšlení náplně hodiny, Zdroj: Vlastní zpracování

U této otázky byli respondenti sebejistí, 75 % respondentů označilo číslo 3 anebo vyšší, lze tedy sledovat, že v přípravě hodiny a vhodné náplni většina vyučujících nemá zásadnější problém. Na druhé straně zůstává pořád čtvrtina respondentů, která s výrokem spíše nesouhlasí, konkrétněji 25 respondentů, tedy 22,8 %. Číslo 2 označilo 17 vyučujících, číslo 1 označilo 8 respondentů. Z tohoto celku je 9 mužů, což je nadprůměrný počet, vzhledem k tomu, že účast mužů v dotazníkovém šetření je asi čtvrtinová. Poměrně velké množství účastníků, konkrétněji 10, vyučuje společenské vědy na nižším gymnáziu, což je taktéž nadprůměrný výsledek, protože účast učitelů z nižších gymnázii je v dotazníku 34,5 %.

[49] Viz kapitola metody heuristické, řešení problémů

Hodina motivovaná k objevování

„Prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží získat žáky pro samostatnou a odpovědnou učební činnost technikami, které podporují objevování, hledání a pátrání. Dosahuje toho například kladením problémových otázek, expozicí různých rozporů a problémů nebo seznamováním žáků se zajímavými situacemi a případy.“[50]

Graf 22 Schopnost pedagoga připravit hodinu, která motivuje k objevování, Zdroj: Vlastní zpracování

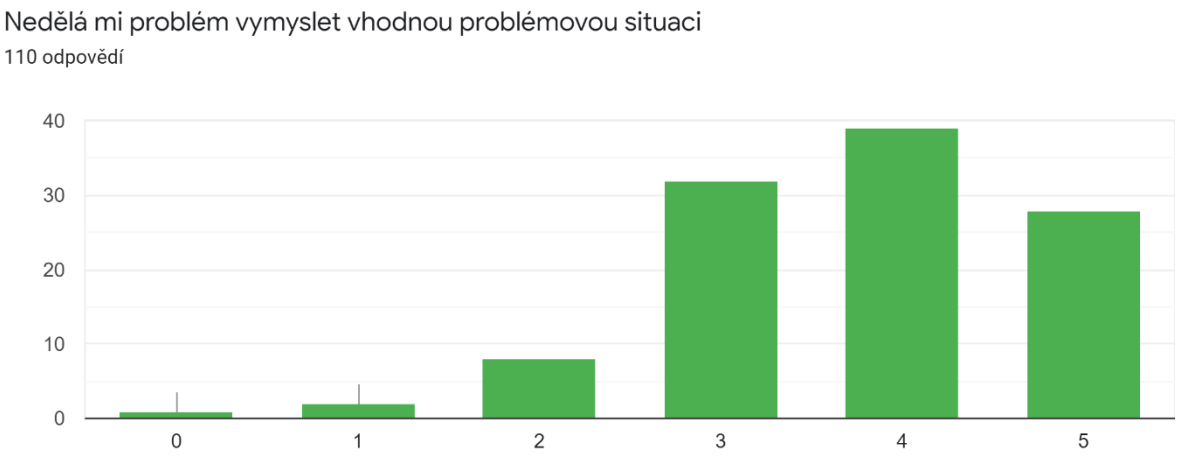
U této otázky reagovala většina respondentů podobně, jako na otázku předchozí. Pozitivním jevem je ten, že číslo 1 a 2 bylo označeno méněkrát, konkrétněji 12x (10,9 % respondentů). Není překvapením, že polovina vyučujících, kteří označili v předešlé otázce náplň hodiny jako problematickou, označilo nízká čísla i u této otázky, tedy čísla 1 nebo 2. Takovýchto respondentů, kteří hodnotili nízkými čísli tuto i předchozí otázku, bylo 11. Je tedy zřejmé, že některým vyučujícím metoda příliš nesedí, 3 ji nepoužívají vůbec, jak již bylo zmíněno výše.

[50] Viz kapitola metody heuristické, řešení problémů

Situační metody

Problémová situace k řešení

„Podstatou situačních metod je tedy řešení problémové situace, která se vztahuje k reálné události, zahrnuje komplexní vztahy a okolnosti, střety nižších zájmů.“[51]



Graf 23 Navrhování vhodné problémové situace, Zdroj: Vlastní zpracování

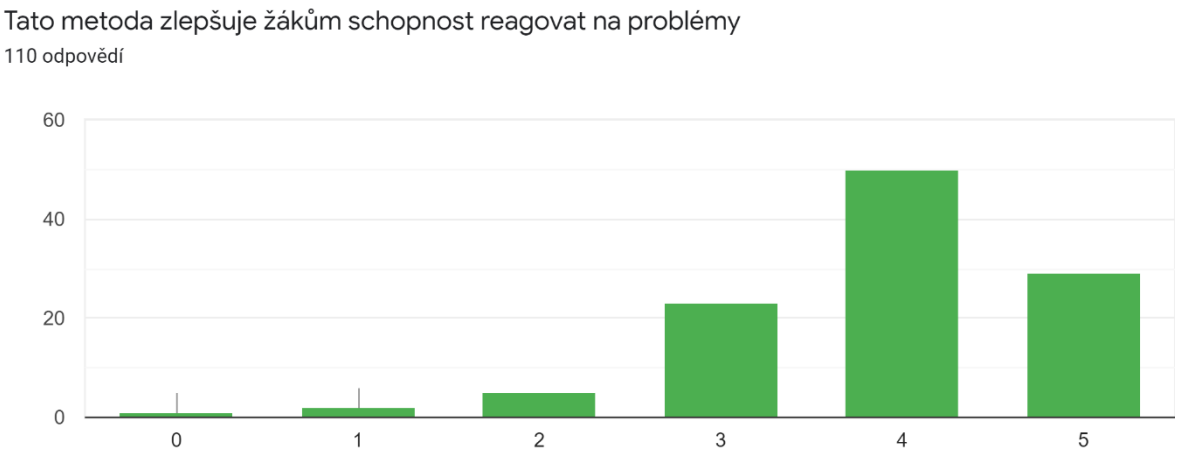
V této otázce respondenti odpovídali poměrně sebejistě. Nejčastěji zvolili číslo 4, takto učinilo 39 respondentů, což je 35,5 % odpovědí. Další v pořadí je středové číslo 3, které zaznamenalo 32 respondentů, tedy 29,1 % respondentů. Konečně i spoustu vyučujících našlo sebedůvěru k označení čísla 5, tedy 28 respondentů (25,5 %) vnímá, že pro ně není problémem vymyslet takovou problémovou situaci, která by byla ideální k situačním metodám.

1 respondent metody nepoužívá, pouze 8 respondentů (7,3 %) označilo číslo 2, a pouze 2 respondenti označili číslo 1 (1,8 %). Tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohledu pohlaví, délky praxe nebo pracoviště. 7 těchto 10 respondentů označovalo i velmi nízká čísla v otázkách týkajících se heuristických metod.

[51] Viz kapitola situační metody§

Schopnost reagovat na problémy

„Hlavní předností situačních metod je orientace na praxi, akcent na konkrétnost řešení, prohlubování schopnosti rozhodovat se. Dalšími klady jsou aktivní sociální učení, aplikace poznatků, emocionální působení, simulování praxe.“[52]



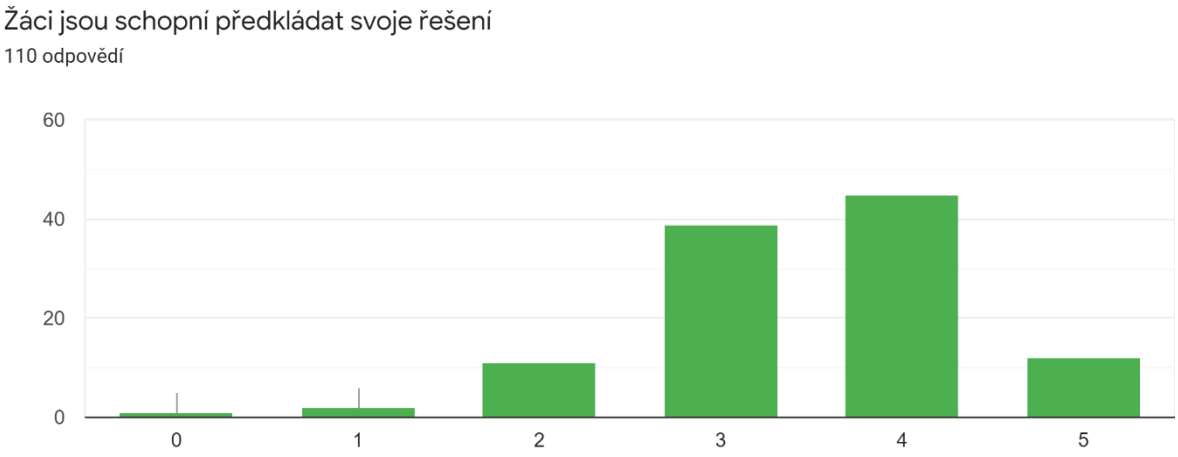
Graf 24 Situační metody a zlepšování schopnost žáků reagovat na problémy, Zdroj: Vlastní zpracování

I v této otázce většina respondentů označila číslo 4, konkrétně 50 respondentů (45,5 %). Jako druhé nejčastější číslo byla zvolena možnost 5, kterou označilo 29 respondentů (26,4 %). Prostřední číslo 3 označilo 23 respondentů (20,9 %). Číslo 1 a 2 označilo pouze 7 respondentů. Do této skupiny respondentů se mohou řadit i ti, kteří nejsou schopni společenský jev na žácích posoudit. Podle většiny respondentů se však ukazuje, že situační metody dokáží u žáků rozvíjet schopnost rozhodování, řešení problémů.

[52] Viz kapitola situační metody

Vlastní řešení žáků

„Žáci uvádějí svá řešení, která vyučující konfrontuje s reálnou skutečností. Je možné navázat hraním rolí a dalšími metodami.“[53]



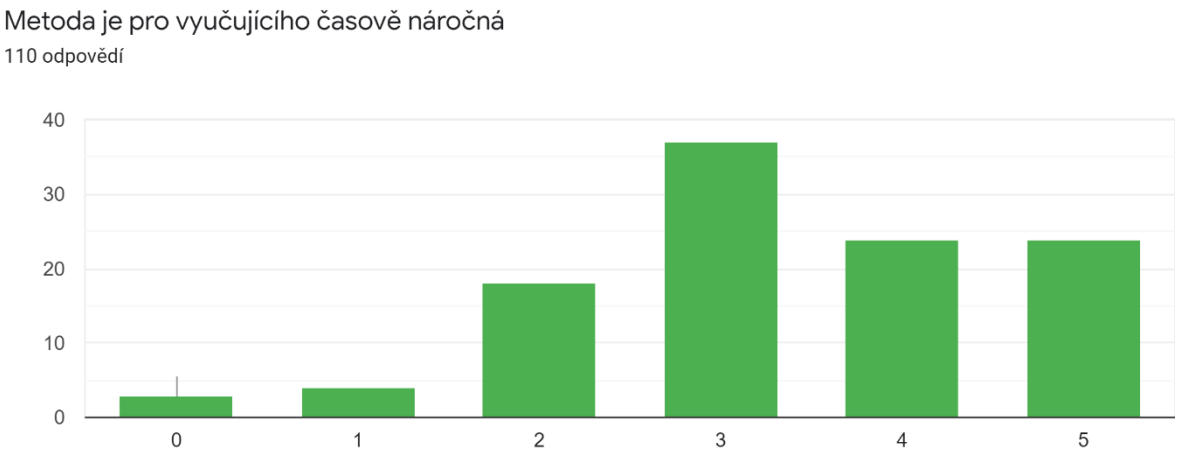
Graf 25 Schopnost žáků předkládat svá řešení, Zdroj: Vlastní zpracování

Zde většina respondentů volí číslo 4 anebo 3, tedy střed anebo spíše souhlasí s výrokem. Číslo 4 označilo 45 respondentů (40,9 %), číslo 3 39 respondentů (35,5 %). Je zřejmé, že namotivovat žáky takovým způsobem, aby byli ochotní jednat samostatně a předkládat vlastní návrhy. Číslo 5 označilo 12 respondentů (10,9 %), čísla 1 a 2 zakliklo 13 respondentů (11,8 %). Tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohledu pohlaví, délky praxe nebo pracoviště, ani se ve větší míře nejedná o stejné respondenty, kteří zvolili nízké číslo u předchozí otázky.

[53] Viz kapitola situační metody

Časová náročnost

„Za nedostatky lze považovat náročnost materiálovou a časovou, zjednodušování problémové situace, důraz na analyzování.“[54]



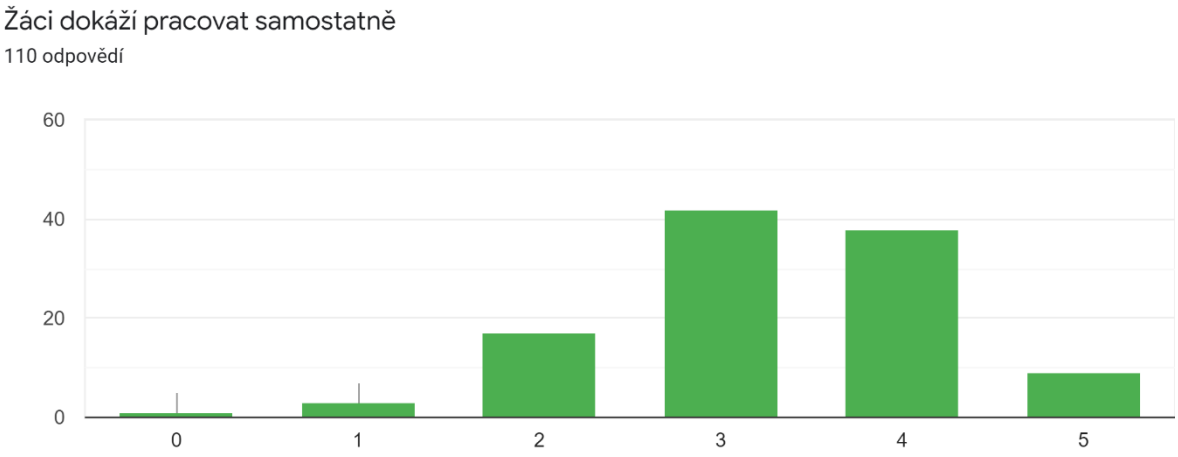
Graf 26 Časová náročnost metody, Zdroj: Vlastní zpracování

Následovala otázka, která se zabývala časovou náročností. Otázka vycházela z teoretických zdrojů, které vnímají metodu jako časově náročnou. Většina respondentů se držela ve středu škály, a zadala číslo 3. Učinilo tak 37 respondentů (33,6 %), což nevyjadřuje nesouhlas s výrokem, ale ani zásadní potvrzení tohoto pohledu. Je ale důležité říci, že 48 respondentů (43,6 %), tedy necelá polovina, označila číslo 4 nebo 5, takže příprava je pro velkou část respondentů náročná, protože musí být vynaloženo více času. 18 respondentů (16,4 %) označilo číslo 2, pouze 4 respondenti uvedli číslo 1, tudíž vnímají metodu jako časově nenáročnou, a to ve směru příprav i realizace.

[54] Viz kapitola situační metody

Samostatnost žáků

„Ve výuce se staví na předpokladu, že žáci zvládají základní myšlenkové operace, dokáží pracovat samostatně, mají vědomosti, na kterých mohou stavět.“[55]



Graf 27 Schopnost žáků pracovat samostatně, Zdroj: Vlastní zpracování

V této otázce znovu většina respondentů volila čísla blíže středu, takže 3 anebo 4. Tuto variantu zakliklo 80 respondentů, což se rovní přibližně třem čtvrtinám. Souhlasnou pětku označilo 9 respondentů (8,2 %), číslo 1 a 2 zakliklo 20 respondentů. Po bližším prozkoumání nebyly mezi respondenty, kteří označili krajní možnosti, nalezeny souvislosti.

[55] Viz kapitola situační metody

Inscenační metody

Spontánnost

„Inscenační metoda má blízko k divadelnímu představení, ale bez účasti profesionálních herců. Účastní se člen skupiny, který spontánně pomocí improvizace zahraje svěřenou roli.“[56]

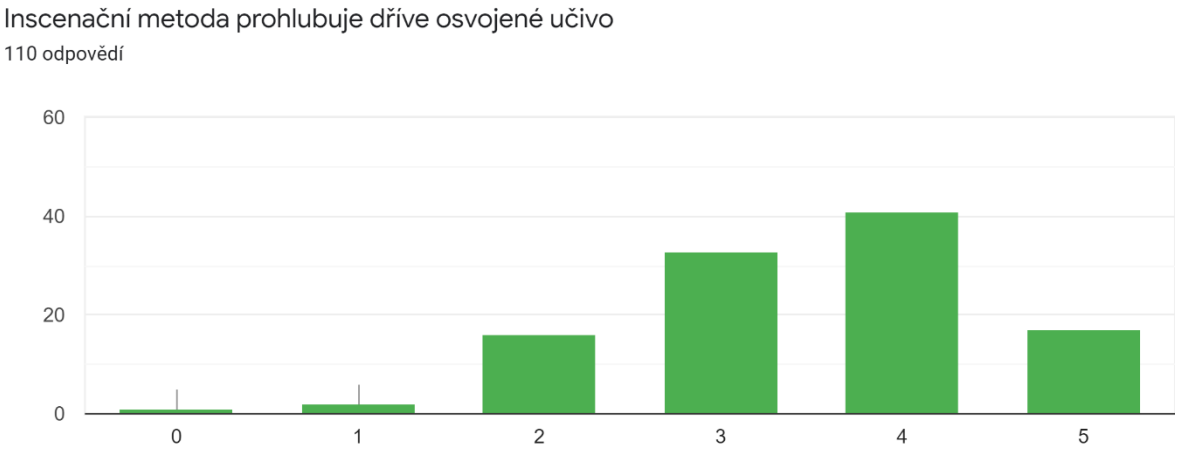
Graf 28 Schopnost žáků spontánně reagovat, Zdroj: Vlastní zpracování

Důležitým prvkem metody je schopnost žáků uvolnit se, improvizovat a fungovat s ostatními účastníky inscenace. Nejvíce respondentů, konkrétněji 41 (37,3 %) označilo číslo 4 tudíž spíše souhlasí s tím, že během jejich výuky dokáží studenti a žáci jednat spontánně. Číslo 3 označilo 27 respondentů (24,5 %), číslo 2 zakliklo 22 respondentů (20 %). Číslo 5, tedy absolutní souhlas s výrokem, označilo 12 respondentů (10,9 %), číslo 1 označilo 7 respondentů (6,4 %), tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohledu pohlaví, délky praxe nebo pracoviště. Ti, kteří označili číslo 1 nebo číslo 5 jsou z velké většiny ženy ve věkovém rozmezí 35-55 let a jediným rozdílem je to, že číslo 1 neoznačil ani jeden vyučující, který pracuje na gymnáziu. U takto malého počtu odpovědí však není vhodné činit širší závěry.

[56] Viz kapitola inscenační metody

Prohloubení osvojeného učiva

„Během dramatizace problémové situace se prohlubuje dříve osvojené učivo, také se odkrývají city a motivy lidí, pochopení, prožívání mezilidských vztahů. Žáci mají možnost zakusit nové prožitky, osvojit si vhodné jednání apod.“[57]



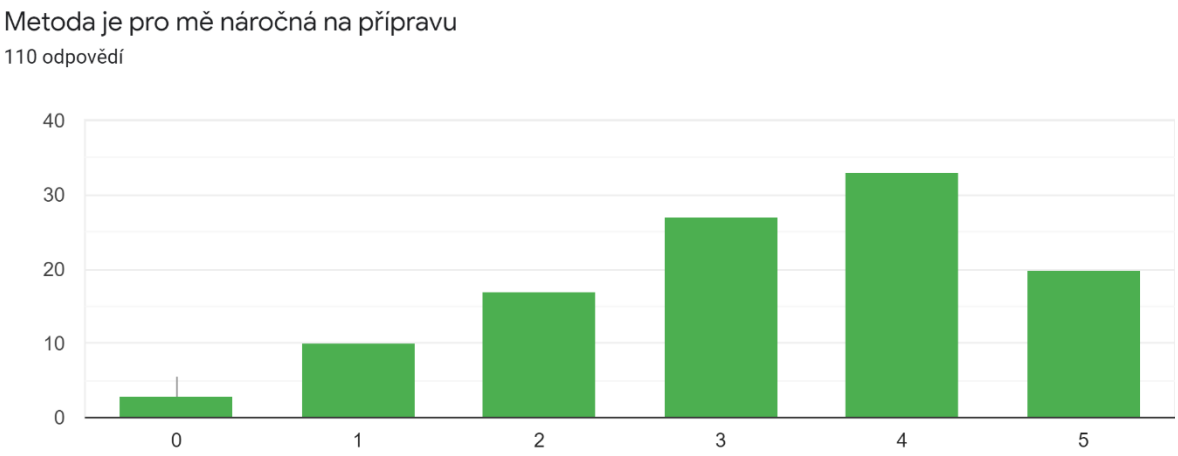
Graf 29 Osvojování učiva díky inscenačním metodám, Zdroj: Vlastní zpracování

Tato otázka opakuje podobné schéma, jako otázka předchozí. Číslo 4 označilo taktéž 41 respondentů (37,3 %). Z těchto 41 respondentů volí pro obě otázky stejnou odpověď 70 % - 29 vyučujících označilo číslo 4 u obou otázek. Podobný model lze pozorovat u čísla 3, kde jej zakliklo taktéž 27 respondentů, tedy stejný počet jako v otázce předešlé. 17 z těchto respondentů označilo číslo 3 u obou otázek, tedy 62, 9 %. Číslo 2 označilo 16 respondentů (14,5 %), v tomto případě volila stejné číslo u obou otázek méně než polovina respondentů. Číslo 1 označili pouze 2 respondenti. Číslo 5 zaznačilo 17 respondentů (15,5 %). I zde volili někteří respondenti stejné číslo u obou otázek, byla to však méně než polovina z nich.

[57] Viz kapitola inscenační metody

Příprava metody

„Příprava inscenace zahrnuje stanovení cíle, konkretizaci obsahu, časový plán, rozdělení rolí a vytyčení postupu.“[58]



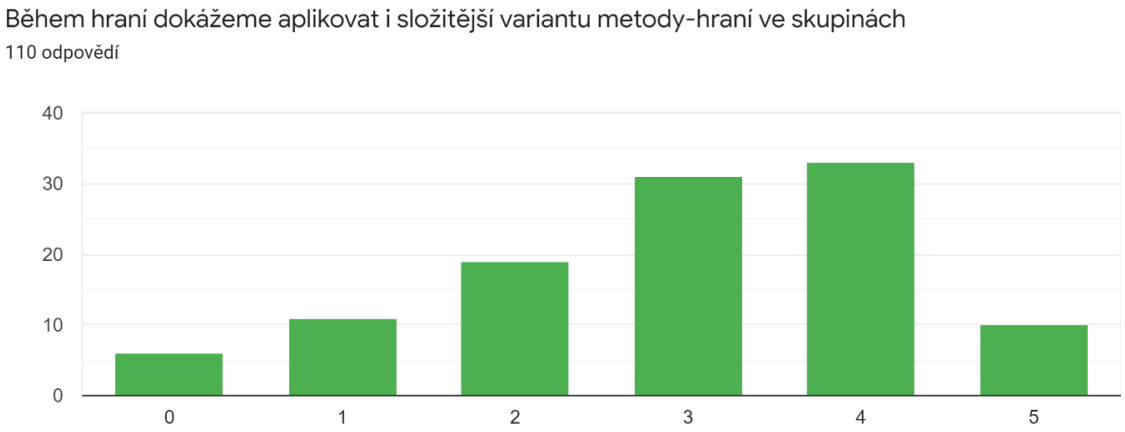
Graf 30 Náročnost přípravy výuky s použitím metody, Zdroj: Vlastní zpracování

Otázky k náročnosti přípravy metody už se v práci objevily. Přesto i v případě konkrétních inscenačních metod jistě není na škodu situaci zmapovat. Zde většina respondentů označila číslo 4, tedy 33 respondentů (30 %), číslo 3 označilo 27 respondentů (24,5 %). Jako náročnou k přípravě chápou metodu vyučující, kteří označili číslo 5, což se týká 20 respondentů (18,2 %). Tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohledu pohlaví, délky praxe nebo pracoviště. Číslo 2 označilo 17 respondentů (15, 4 %). Číslo 1, které v tomto případě znamená, že učitelé nesouhlasí s výrokem, který označuje přípravu za náročnou, označilo 10 respondentů. Ani tito respondenti se nedají propojit do homogenní skupiny, tedy nenabízí se nic, co by právě jejich volbu mělo z profesního života spojovat.

[58] Viz kapitola inscenační metody

Hraní ve skupinách

„Jedná se o složitější variantu inscenačních metod. Během této metody jsou účastníci nejprve seznámeni s problémovou situací, se kterou mají pracovat, poté jsou rozděleni na více skupin, a to podle počtu rolí v inscenaci. V každé skupině je jednotlivci přiřazena role, s níž je seznámen pomocí písemných instrukcí, kde nalezne pokyny a rady, které by si měl osvojit, aby úspěšně zvládl inscenaci sehrát. Je pověřen vedoucí každé skupiny, který po skončení inscenace závěr, kde vyhodnotí průběh inscenace.“[59]



Graf 31 Aplikace varianty hraní ve skupinách, Zdroj: Vlastní zpracování

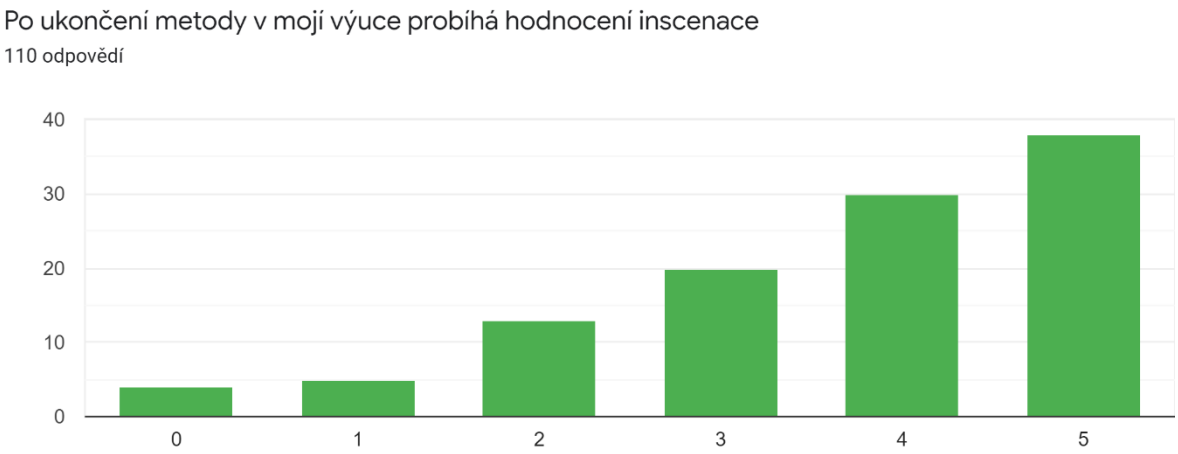
Zde je poměrové složení odpovědí opět velmi podobné s předchozí otázkou. Nejvíce boduje číslo 4, která označilo 33 respondentů (30 %), prostřední odpověď, tedy číslo 3, označilo 31 respondentů (28,2 %). 10 vyučujících označilo číslo 5, což znamená, že tuto variantu inscenační metody a žáky zvládají plně aplikovat. Pouze jeden z těchto respondentů však označil, že nesouhlasí s výrokem, že je metoda náročná na přípravu, a další respondent jako jediný označil 5 v první otázce, kdy souhlasil s výrokem, že žáci dokáží spontánně improvizovat.

Číslo 2 v této škále označilo 19 respondentů (17,2 %), pro porovnání – téměř nikdo z těchto respondentů neoznačil např. přípravu jako náročnou (tedy označil číslo 5 u otázky, která řeší náročnost příprav metody. 11 respondentů označilo číslo 1 (10 %), 6 učitelů napsalo, že tuto formu metody vůbec nepoužívají (učinili tak označením nuly).

[59] Viz kapitola inscenační metody

Hodnocení inscenace

„Hodnocení inscenace se koná, pokud možno, bezprostředně po jejím ukončení. Je důležité, aby hodnocení výkonů bylo provedeno citlivě a v pozitivním duchu. Hodnocení může probíhat také jako diskuse v plénu, ve skupinách, pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace nebo individuálně s každým účastníkem.“[60]



Graf 32 Hodnocení inscenace po skončení metody, Zdroj: Vlastní zpracování

V této závěrečné otázce ohledně inscenačních metod většina respondentů uvedla číslo 5, tedy že souhlasí s tím, že po ukončení inscenace probíhá následně její hodnocení mezi žáky a učitelem. Nejvyšší číslo zapsalo 38 respondentů, což se rovná 34,5 % respondentů. Ačkoliv se tato informace zdá na první pohled velmi pozitivní, není tomu tak. Závěrečné hodnocení je opravdu podstatným krokem této aktivizační metody a fakt, že tuto aktivitu vždy provádí jen třetina respondentů, není příliš pozitivní. Co do počtu označení následuje číslo 4 s 30 označeními (27,3 %), číslo 3 s 20 respondenty (18,2 %).

Číslo 2 zaznačilo 13 respondentů (11,8 %). 5 respondentů uvedlo číslo 1, tudíž patrně v jejich hodinách hodnocení neprobíhá vůbec, nebo pouze sporadicky. Jediným společným prvkem těchto respondentů je ženské pohlaví, což ale vzhledem k většině ženských respondentek není ničím překvapivým.

[60] Viz kapitola inscenační metody

Didaktické hry

Naplnění výchovně vzdělávacích cílů

„Didaktická hra se musí vymezit proti dvěma extrémům – sledování výukových cílů nesmí ničit vlastní podstatu hry, a na straně druhé musí hra mít stále konkrétní účel a neztrácet výukový cíl ze zřetele.“[61]

Graf 33 Naplňování výchovně vzdělávacího cíle při používání didaktických her, Zdroj: Vlastní zpracování

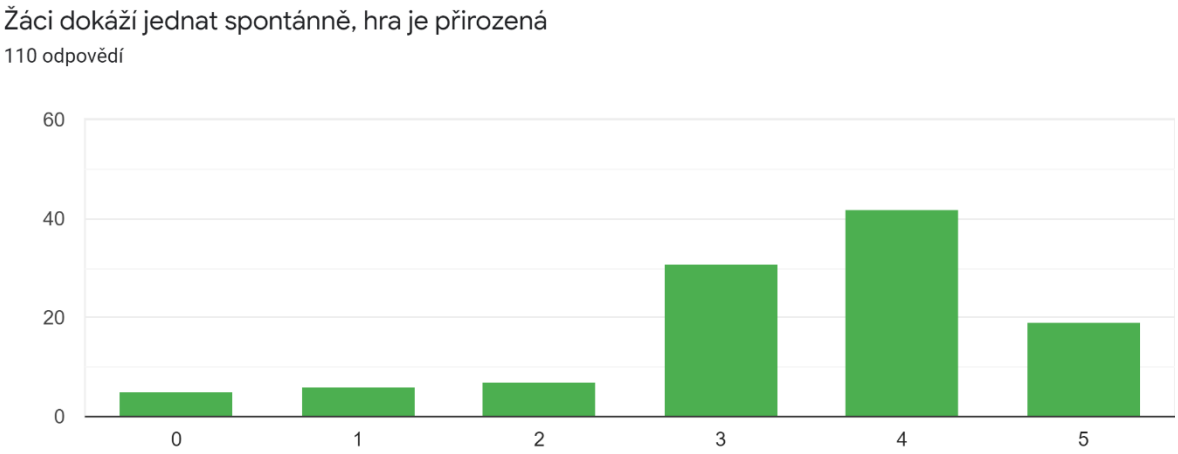
V případě této škály nejčastější odpovědí bylo číslo 4, které zaškrtlo 41 respondentů (37,3 %). Jako další v pořadí se umístilo číslo 3, které zaškrtlo 25 respondentů (22,7 %). Číslo 5 je v pořadí až na třetím místě, s 22 respondenty (20 %). Výsledek této škály ukazuje, že pouze pětina respondentů souhlasí s tím, že se jim během výuky s použitím didaktických her daří dosahovat výchovně vzdělávacích cílů. Bohužel není známa odpověď na to, proč to tak je, z důvodu snahy nezahlcovat respondenty otázkami. Podobné doplňující otázky by bylo možné zpracovávat v práci, která se zaměřuje například pouze na jeden typ aktivizačních metodProblém s naplňováním výchovně vzdělávacího cíle je však poměrně velkým problémem.

Číslo 1 a 2 označilo 18 respondentů (16,4 %), tito učitelé mají tedy sklon k tomu extrému, který popisuje citace na začátku této strany. Je pravděpodobné, že se hra nezdaří tak, jak si vyučující představuje, nebo se směruje jiným směrem, než bylo plánováno před jejím začátkem. 4 vyučující uvádějí, že didaktické hry vůbec nepoužívají.

[61] Viz kapitola didaktické hry

Spontánnost při hře

„Při správném vedení si však žáci výchovně vzdělávací cíle příliš neuvědomují a k naplnění cílů dochází přirozeně během hry.“[62]



Graf 34 Spontánnost žáků během didaktických her, Zdroj: Vlastní zpracování

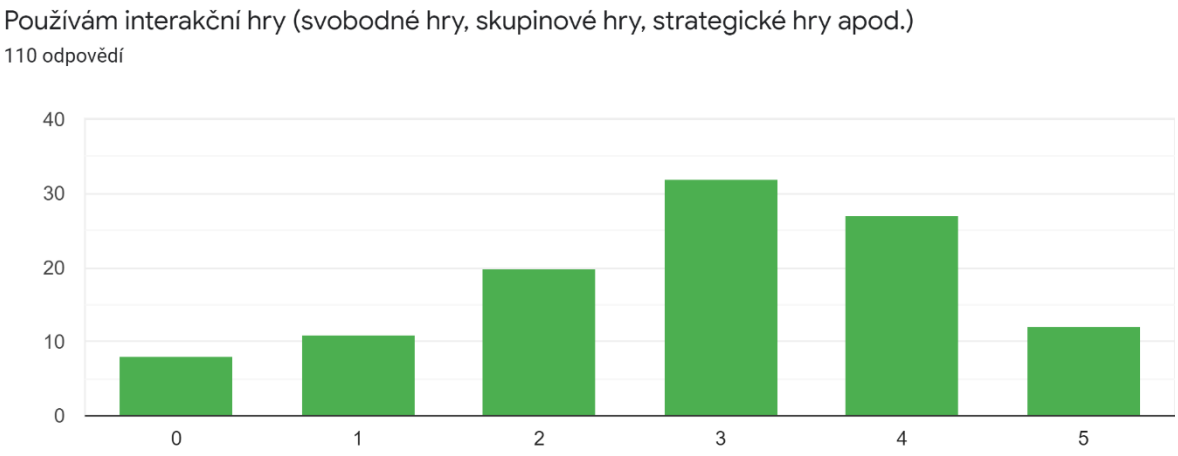
Podobná otázka se týkala už inscenačních metod, nebyl ale důvod, proč tuto otázku nezařadit i k didaktickým hrám. Zde většina respondentů uvádí číslo 4, jako v předchozí otázce. Odpovídá tak 42 respondentů (38,2 %), číslo 3 označilo 31 respondentů (28,2 %), nejvyšší číslo 5 zakliklo 19 respondentů (17,3 %). Z těchto respondentů více než polovina označilo číslo 5 i v předchozí otázce, která se vztahovala k naplňování výchově vzdělávacího cíle. Tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohled u pohlaví, délky praxe nebo pracoviště. Malá část respondentů označila číslo 1 a 2 – celkem 13 respondentů (11,9 %). 8 z těchto respondentů volí nízké číslo (1 nebo 2) i v předchozí otázce, která se vztahuje k výchovně vzdělávacím cílům. Tito respondenti nevykazují žádnou podobnost v ohledu pohlaví, délky praxe nebo pracoviště.

Nadále zůstávají vyučující, kteří označují, že metodu vůbec nepoužívají.

[62] Viz kapitola didaktické hry

Používání interakčních her

„Interakční hry- např. svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.“[63]



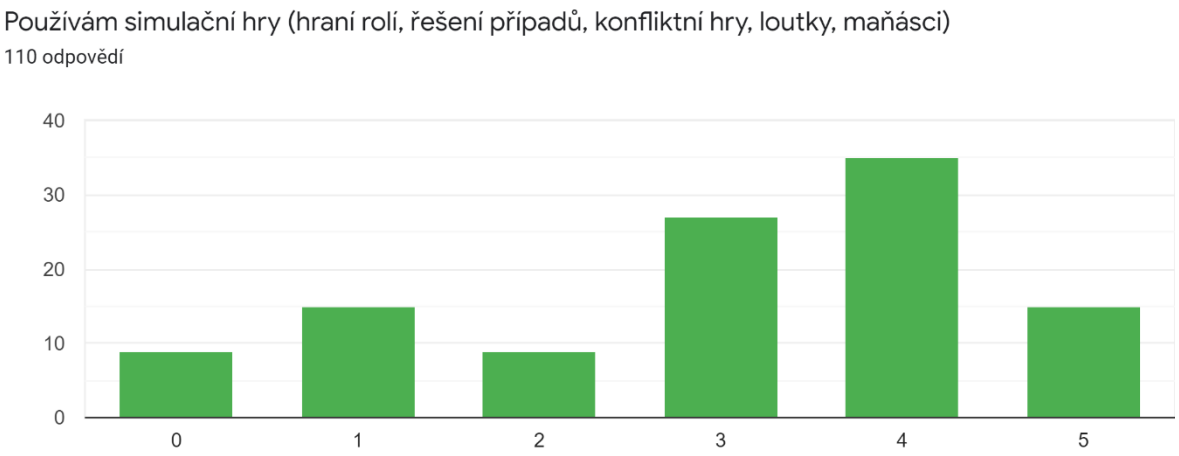
Graf 35 Používání interakčních her, Zdroj: Vlastní zpracování

V této otázce byly odpovědi poměrně vyrovnané. Nejvíce odpovědí zaznamenává číslo 3, tedy střední, neutrální stupeň, který označilo 32 respondentů (29,1 %), číslo 4 označilo 27 respondentů. Nezvykle velké počet označení lze zaznamenat u čísla 1 a 2, které se většinou řadí k méně označovaným možnostem. Číslo 2 zvolilo 20 respondentů (18,2 %), takže necelá pětina respondentů. 11 respondentů (10 %) označilo číslo 1, nulu 8 respondentů. Rozhodně se z těchto výsledků dá vyvozovat, že interakční hry jsou pro podstatnou část respondentů něčím, co nepoužívají anebo s formou metoda pracují zřídka. Důvodem může být neznalost, neosvědčenost metody, neefektivita, obavy. Číslo 5 označilo 12 respondentů (10 %). Polovina z těchto respondentů označila v předešlé otázce taktéž číslo 5, tedy potvrdili, že žáci dokáží jednat spontánně.

[63] Viz kapitola didaktické hry

Používání simulačních her

„Simulační hry-hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci.“[64]



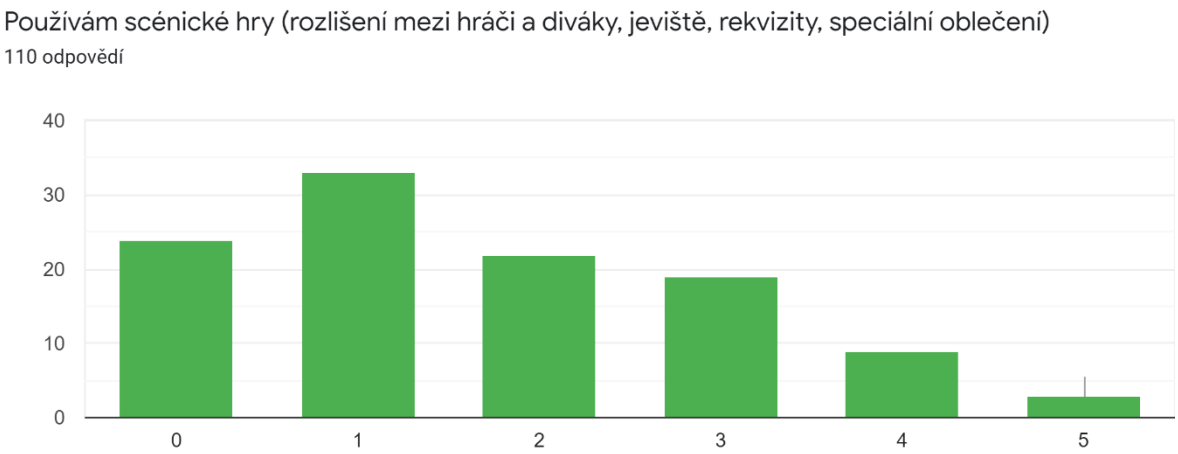
Graf 36 Používání simulačních her, Zdroj: Vlastní zpracování

I v této otázce se objevuje větší rozpačitost, než tomu bylo např. u metod diskuzních. Pravdou zůstává, že největší počet respondentů označuje číslo 4, učinilo tak 35 respondentů (31,8 %), druhé největší číslo je 3, což je také obvyklé. Číslo ve středu si zvolilo 27 respondentů (24,5 %). Zbývající možnosti jsou vyrovnané-číslo 1 a 5 získává stejný počet respondentů-15, což se rovná 13,6 %. Taktéž čísla 0 a 2 označil shodný počet respondentů – učinilo tak 9 respondentů (8,2 %). Je to vůbec poprvé, co v tomto dotazníkovém šetření tak velký počet respondentů, téměř desetina dotázaných, uvádí, že metodu vůbec nepoužívá. Taktéž čísla 1 a 2 mají nadprůměrný počet označení. Z těchto údajů plyne, že simulační hry nejsou něčím, co čeští učitelé hojně užívají, ať už jsou důvody jakékoliv.

[64] Viz kapitola didaktické hry

Používání scénických her

„Scénické hry-rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení.“[65]



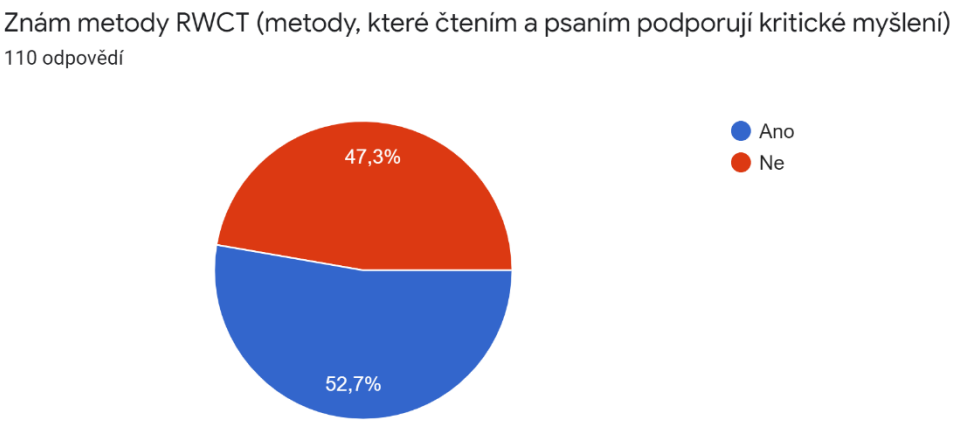
Graf 37 Používání scénických her, Zdroj: Vlastní zpracování

V této otázce dochází k velkému nárůstu nesouhlasu, tedy k vyjádření toho, že většina respondentů scénické hry, tak, jak jsou popsány v otázce, nepoužívá, anebo s nimi pracuje zcela minimálně. 24 účastníků uvádí, že metodu nepoužívá vůbec – je to celá pětina respondentů. 33 respondentů (30 %) označila číslo 1, což se dá vnímat jako minimální míra používání tohoto typu didaktických her. Číslo 2 označilo 22 respondentů (20 %). Zbývající čísla označilo pouze 31 respondentů, z nichž pouze 3 označili číslo 5 (2,7 %). Grafové zaznamenání viditelně ukazuje, že tato forma metody rozhodně nepatří k oblíbeným a častým způsobům, jak výuku vést. Toto dotazníkové šetření se provádí mezi učiteli, kteří pracují s žáky staršími 11 let. Je pravděpodobné, že by výsledky dopadly jinak, pokud by se práce zaměřovala na učitele prvního stupně.

[65] Viz kapitola didaktické hry

Metody RWCT

„RWCT = Reading and Writing for Critical Thinking je komplexním programem, který se skládá z praktických technik a metod. Klade si za cíl rozvíjet nezávislé, intuitivní a tvořivé myšlení, které usnadňuje pochopení látky. Program RWCT užívá jak prostředek pro rozvoj kritického myšlení jazyk, a to ve formě psané i mluvené.“[66]

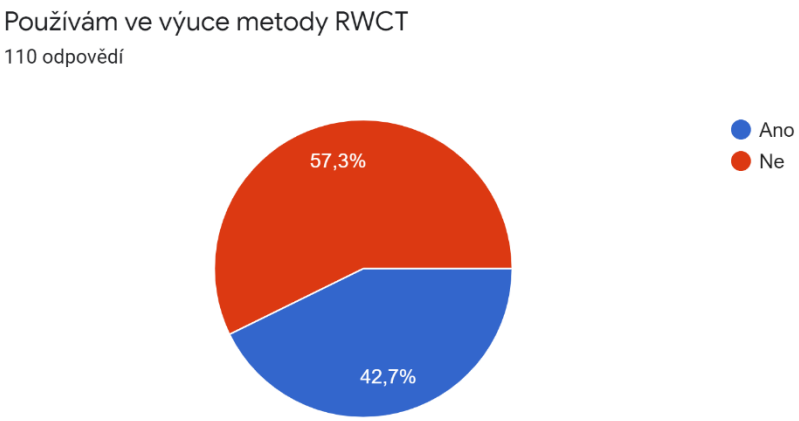


Graf 38 Znalost konceptu metod RWCT, Zdroj: Vlastní zpracování

Metody RWCT lze také zařadit mezi aktivizační metody, která rozvíjí aktivitu žáků. Otázky, které se těchto metod týkají, jsou krátké a stručné. Ze 110 respondentů odpovědělo 58 z nich (52,7 %), že metody RWCT znají. 52 respondentů odpovědělo opačně. Je patrné, že metody RWCT nejsou mezi vyučujícími základním pojmem, a učitelé, kteří napsali, že metody neznají, s nimi patrně nikdy do styku nepřišli, možná nezaznamenali ani název metod, natož možnost je vidět v praxi nebo si je vyzkoušet na vlastní kůži.

[66] Viz kapitola RWTC

Používání metod RWCT

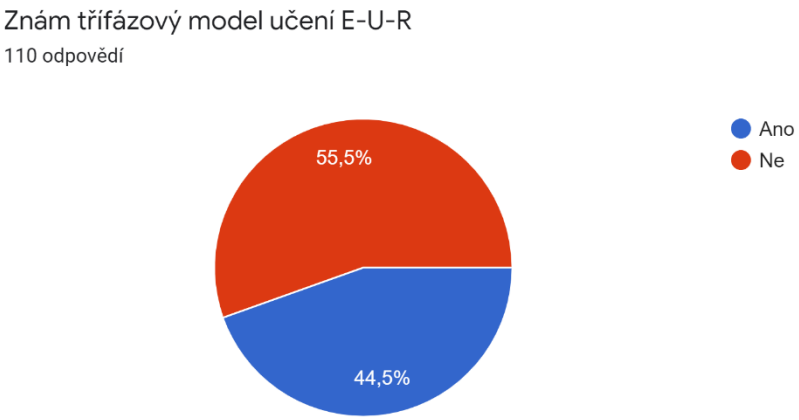


Graf 39 Používání metod RWCT, Zdroj: Vlastní zpracování

Další otázka se vztahuje k tomu, zda vyučující metody používají. To, že nějaký koncept nebo metodu vyučující znají, nemusí nutně znamenat, že ji používají a mají s ní dobré zkušenosti. Většina vyučujících, kteří metody znají, je i ve výuce používají. Metody RWCT nejsou dále v dotazníkovém šetření rozváděny, proto není možné určit například to, jak často je učitelé používají, které jsou jejich nejoblíbenější atd. Odpovědi nicméně ukazují, že 10 respondentů metody zná, ale nepoužívá je.

Model E-U-R

„Program RWCT pracuje s poznatky z kognitivní psychologie a z konstruktivistických postupů. Z těchto studií vychází tzv. model E–U-R, kdy během tří fází dochází ke konstruktivistickému učení.“[67]

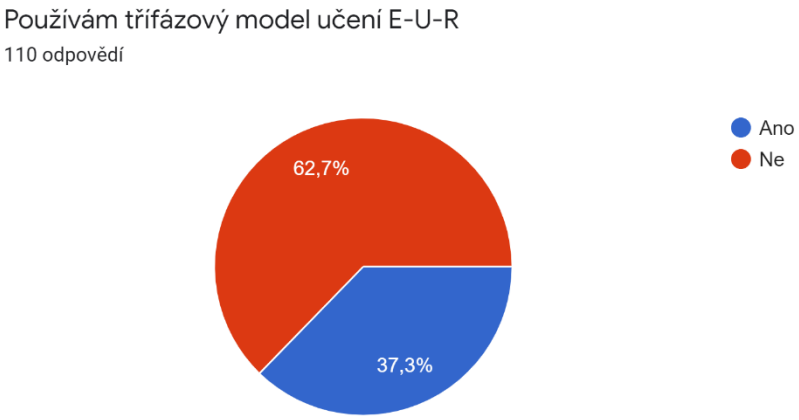


Graf 40 Znalost třífázového modelu učení, Zdroj: Vlastní zpracování

V následující otázce byly odpovědi podobné jako v otázce předchozí. 49 (44,5 %) respondentů uvedlo, že model učení znají. Opačně odpovědělo 61 respondentů (55,5 %). Kvůli podobným výsledkům s předchozí otázkou se nabízí otázka další – jsou ti vyučující, kteří znají metody RWCT zároveň těmi, kteří znají třífázový model učení E-U-R? Z 58 respondentů, kteří uvedli, že znají metody RWCT, 35 uvedlo, že znají i metody třífázového učení. Tedy ano, část učitelů označila stejně obě otázky. Ale vzhledem k první otázce jenom 60 % z kladné odpovědi se vyskytuje i v otázce navazující.

[67] Viz kapitola Třífázový model učení a myšlení

Používání modelu E-U-R



Graf 41 Používání třífázového modelu učení, Zdroj: Vlastní zpracování

Poslední otázka dotazníku zkoumá, kolik vyučujících metodu E-U-R používá. 41 respondentů uvádí, že metodu používají, jedná se však pouze o 37,3 % respondentů.

69 (62,7 %) vyučujících uvádí, že metodu nepoužívají. 8 vyučujících uvedlo, že metodu znají, ale nepoužívají, což nepředstavuje žádný zásadní vzorek, který by poukazoval na to, že metody jsou pro učitele v praxi špatně uchopitelné.

Ať už mluvíme o metodách RWCT nebo o třífázovém modelu učení – v obou případech více než polovina respondentů metody nezná. Protože distribuce probíhala postupně, a to po jednotlivých krajích, je možné říci, že se výsledky během zaznamenávání odpovědí významně neměnily. Už v momentě, kdy dotazník vyplnilo zhruba 30 respondentů, poměr mezi kladnou a zápornou odpovědí vykazoval podobný poměr, takže je možné, že tyto grafy opravdu zaznamenávají stav, který panuje pro většinu České republiky. Polovina učitelů tyto metody bohužel vůbec nezná, takže je nemůže ani vyzkoušet a hodnotit. Důvodem je patrně nedostatek profesních školení, ztráta motivace při samostudium apod.

6. Shrnutí

Dotazník vyplnilo celkem 113 respondentů, kteří aktuálně pracují v českém školství a vyučují společenské vědy nebo občanskou výchovu. V této práci nebyly stanoveny konkrétní hypotézy, ale dotazníkové šetření pracuje s informacemi z teoretických zdrojů, které tedy figurují jako základní předpoklad, který je ověřován odpověďmi vyučujících z praxe. Ve shrnutí bude pracováno jen s nejvýraznějšími výsledky dotazníkového šetření, detailnější výsledky jsou popsány výše v části, která se věnuje výsledkům dotazníkového šetření.

Čtvrtinu všech respondentů tvoří muži, většina vyučujících je tedy ženského pohlaví. Věkové rozvrstvení respondentů je velmi vyrovnané, nejvíce vyučujících patří do věkové kategorie 45-55 let. Tomuto odpovídá i délka praxe respondentů–nejvíce z nich vyučuje společenské vědy poměrně krátce (0-5 let) avšak třetina respondentů se pohybuje v oboru více než 20 let. Zhruba třetina vyučujících pracuje v rámci nižšího gymnázia, dvě třetiny na základní škole. Tyto základní informace mimo to, že v některých částech dotazníku ukázaly zajímavé souvislosti, ověřují, jaká skupina učitelů dotazník vyplnila, v tomto případě se podařilo získat informace z poměrně diferencovaného souboru respondentů. Práce se nevěnovala pouze mladým, nebo naopak zkušenějším učitelům, ale pracovala s výpověďmi všech. V naprosté většině otázek se ukázalo, že věk, pohlaví, místo pracoviště nebo délka praxe nejsou natolik zásadním faktorem, aby bylo možno sledovat zásadní podobnosti v odpovědích.

Drtivá většina respondentů (97,6 %) uvádí, že používá ve výuce aktivizační metody, přičemž aktivizační metody jsou respondentům popsány jako všechny metody, které podporují aktivitu žáka v procesu výuky, metody zvýrazňující aktivní účast žáků při výuce a bezprostřední zapojení do didaktických činností. Opačně reagovali pouze 3 respondenti, kteří uvedli, že problémem je časová tíseň, neefektivnost metod a také nejistota ve správném způsobu užívání aktivizačních metod. Takto odpovídalo však jen velmi malé procento respondentů, nejde proto odpovědi nějak generalizovat z pohledu věku nebo místa pracoviště. Takovýto výsledek je potěšující, avšak tato otázka pracuje opravdu se všemi metodami, která žáka aktivizují, což může být chápáno jako téměř veškerá aktivita, která je ve výuce vykonána. Podrobnější dotazování v následujících otázkách sleduje používání detailněji.

Dále respondenti reagovali na okolnosti, které nejvíce ovlivňují výběr aktivizační metody. Zde byly výsledky velmi vyrovnané- "časové možnosti", "třída jako celek" a "učivo" se projevily jako rovnocenné faktory. Tyto odpovědi tedy korespondují s teoretickými zdroji, které uvádí právě tyto faktory jako zásadní.

Další otázka vztahující se k náročnosti příprav výuky, která používá aktivizační metody, pracuje s výrokem, který říká, že příprava této výuky je obvykle náročnější než příprava hodin s frontální výukou. S tímto tvrzením souhlasilo 57 % respondentů, 21,8 % vyučujících zase s výrokem nesouhlasí (příprava jim tedy náročnější nepřijde). Zbývající čtvrtina respondentů psala vlastní odpovědi - např. jak kdy, záleží na třídě apod. Tedy nedochází k jednotné odpovědi, která by jasně poukazovala na to, že příprava těchto hodin je z pohledu učitelů jednoznačně náročnější.

Další otázka se vztahovala k časové dotaci společenských věd, ta totiž může negativně ovlivňovat používání aktivizačních metod. Reakce jsou poměrně vyrovnané na obou stranách - 57 % respondentů souhlasilo, že nedostatečná časová dotace ovlivňuje používání aktivizačních metod. 38 % respondentů však reaguje opačně. Zbývající respondenti píší že píše, že nedokáží odpovědět, ovlivnění časem je částečné anebo záleží na dalších okolnostech. Z těchto reakcí je patrné, že časová dotace není, minimálně ne pro drtivou většinu respondentů, zásadním faktorem, který by omezoval používání aktivizačních metod ve výuce společenských věd.

Důležitým faktorem může být i klima školy. Většina respondentů však uvádí, že klima školy neovlivňuje používání aktivizačních metod v hodinách. Největší část respondentů (40 %) také uvádí, že aktivizační metody v hodinách aplikují pouze jednou měsíčně. Metody používá každou hodinu pouze zhruba pětina respondentů. Vzhledem k tomu, že obvykle je společenským vědám věnována jedna hodina týdně, největší počet respondentů použije aktivizační metody pouze jednou za 4 hodiny, což se rovná zhruba pouhým 12 vyučovacím hodinám za celý rok. Tento výsledek rozhodně není pozitivní, a právě ve vztahu k otázce, kde odpověděla naprostá většina respondentů, že metody používá, tento druhý, detailněji dotazovaný výsledek, ukazuje reálnější a méně pozitivní stránku věci.

V další otázce 64,5 % respondentů uvádí, že aktivizace většinou dosáhnou. Jako „často“ odpovědělo 27 respondentů, tedy 24,5 % lidí. 5 vyučujících (4,5 %) uvedlo, že se jim podaří

žáky aktivizovat každou hodinu. Pokud vezmeme v úvahu to, že většina učitelů odpověděla na předchozí otázku tak, že většinou používají aktivizační metody jednou za měsíc, a k úspěšné aktivizaci odpověděla největší část respondentů, že se jim „většinou“ podaří, je otázkou, kolik hodin z celkového roku by učitelé označili jako opravdu úspěšně aktivizované výukové jednotky, ale je zřejmé, že by se jednalo o výsledek v řádu jednotek ročně, nikoliv desítek. Dá se samozřejmě oponovat, že „většinou ano“ nefunguje jako jasně určená jednotka četnosti, se kterou lze kalkulovat. To je pravda, avšak „většinou“ zkrátka neznamená pokaždé, což bylo jako další z možností (každou hodinu).

Jako nejpoužívanější aktivizační metoda se jasně ukazuje metoda diskuzní, kterou obrovských 79 % učitelů uvedlo na prvním místě z hlediska četnosti používání v hodinách. Učitelé byli vyzváni k tomu, aby metody seřadili dle četnosti používání, a u dalších umístění nebyla žádná tendence natolik výrazná, aby šlo vyvozovat závěry, které by přinášely nějaký plně ucelený výsledek nejméně používané metody. Jediná diskuzní metoda se tedy držela téměř ze zásady pevného místa ve výčtu, a to tedy jako první v pořadí.

Následující otázka se táže, proč uvedenou nejčastější aktivizační metodu používají učitelé nejraději. Po součtu všech odpovědí vítězí oblíbenost u žáků, tuto možnost zakliklo

53,6 % odpovídajících. Následuje efektivita při osvojování učiva a další část respondentů uvádí, že nejoblíbenější metoda jim vyhovuje jako vyučujícímu, a to je tedy pro ně podstatným prvkem při výběru aktivizačních metod. Může být překvapující, že jen pětina vyučujících považuje časovou nenáročnost za faktor, který určuje nejoblíbenější aktivizační metodu.

Navazuje otázka, která zkoumá to, proč vyučující nepoužívají tak často metodu, kterou jste napsali jako poslední. Zde se časové hledisko se naopak ukázalo jako suverénně nejzásadnější při určování nejmíň používané metody. Metodu tedy nestíhají v hodinách plně aplikovat, rozvinout, zhodnotit apod.

Drtivá většina respondentů (92 %) také souhlasí s tím, že aktivizační metody zlepšují schopnost práce v týmu, což souhlasí s teoretickými zdroji.

V další části dotazníku mohli vyučující vyjádřit svůj postoj ke konkrétním výňatkům a výrokům, které vycházely z teoretické části práce. Činili tak za pomoci Likertovy škály, kdy vyjadřovali souhlas či nesouhlas s výrokem, který byl napsán v dotazníku. Číslo 1 značilo nesouhlas a číslo 5 plný souhlas, číslo 0 značí nepoužívání metody.

Diskuzní metody

První byly uvedeny diskuzní metody, které se už předtím ukázaly jako nejoblíbenější aktivizační metoda. Naprostá většina respondentů, konkrétněji 88 (80 %) označila číslo 4 a 5, tudíž se dá říct, že vyměňování si názorů s žáky funguje většinově z pohledu vyučujících velmi dobře.

Dále učitelé vyjadřovali, zda se jim daří zapojení celé třídy-většina respondentů označila středové číslo 3, konkrétněji tak učinilo 47 respondentů. O číslo vyšší zakliklo 39 respondentů. 78 % respondentů se tedy s výrokem ztotožňuje na stupni 3 nebo 4, což značí jisté problémy se zapojením všech žáků, avšak ne naprosto zásadní a devastující.

Další škála hodnotila schopnost žáků zformulovat myšlenku a vyslovit ji-Jako u předchozí škály, u tohoto tvrzení většina respondentů zaškrtla číslo 3 nebo 4, což nabízí tu úvahu, že pro tu část třídy, která se dobře zapojuje, není zformulování a vyslovení myšlenky nahlas problém.

Škála, která hodnotila, zda je pro učitele snadné vymyslet vhodnou diskuzní otázku, přinesla pozitivní výsledky-většina učitelů hodnotila svoji práci kladně, 81 (73,6 %) respondentů označilo číslo 4 nebo 5, tudíž pro většinu respondentů není problematické vymýšlení hodné diskuzní otázky problém.

Poslední otázka, která se vztahovala k diskuzním metodám, se ptala, zda se schopnost diskuze u žáků zlepšuje, v této otázce největší počet respondentů volilo číslo 4. Tuto možnost označilo 53 respondentů, tedy 48,2 %, Číslo 3 a 5 označilo celkem 52 respondentů, tedy 47,2 %. Čísla 1 a 2 volilo pouze 5 vyučujících. Je patrné, že učitelé jednoznačně vnímají zlepšování schopnosti žáků v diskutování, pokud se metoda používá opakovaně a je rozvíjena.

Heuristické metody

Následující část se věnovala heuristickým metodám. První škála vycházela z tvrzení, že význam heuristických metod narůstá. Ačkoliv zdroj, ze kterého toto tvrzení vychází (Maňák, Švec, 2003) není publikací z posledních let, tím více času dostaly heuristické metody v rámci českého školství k rozvoji. U této otázky ze strany respondentů jistě nedošlo k nadšenému souhlasu, většina vyučujících, konkrétněji 38 (34,5 %) označila prostřední „neutrální“ odpověď. Zdá se tedy, že heuristické metody nejsou v současné době, minimálně mezi respondenti tohoto dotazníkového šetření, zásadnějším trendem nebo metodou, jejíž vliv narůstá, nebo jejíž vliv narůstal v průběhu posledních let.

Další otázka se vztahovala k tomu, zda jsou učitelé schopni žáky motivovat k objevování a vyhnout se pouhému sdělování poznatků. I v případě této otázky respondenti nejvíce zůstávají u čísla 3, které stojí přesně mezi souhlasem a nesouhlasem. Číslo 3 označilo 42 respondentů (38,1 %), Pro pětinu učitelů je poměrně problém nechat žáky postupovat tak, aby byli schopní naleznout správnou odpověď. Je patrné, že pro učitele je komplikované vést hodinu tak, aby nebyla plná zprostředkovaných informací.

Následující škála pracuje s tvrzením, že problémová výuka je nejefektivnější heuristická metoda, i v této otázce je většina vyučujících ve svých reakcích neutrální, výsledky jsou velmi podobné v předchozí otázce. Většina respondentů, konkrétně 48 (43,6 %) se nadále drží stabilního čísla 3, které se nepřiklání ani k jedné straně.

Předposlední škála se vztahovala k učitelově schopnosti vymyslet vhodnou náplň hodiny. U této otázky byli respondenti sebejistější, 75 % respondentů označilo číslo 3 anebo vyšší, lze tedy sledovat, že v přípravě hodiny a vhodné náplni většina vyučujících nemá zásadnější problém. Na druhé straně zůstává pořád čtvrtina respondentů, která s výrokem spíše nesouhlasí, konkrétněji 25 respondentů, tedy 22,8 %.

U poslední otázky týkající se heuristických metod reagovali učitelé na to, zda dokáží připravit hodinu, která je motivovaná k objevování informací. Zde většina respondentů zvolila číslo 3 nebo 4, takže se nadále drží neutrální půdy anebo s výrokem spíše souhlasí.

V celé sekci, která se týkala heuristických metod, se učitelé vyhýbali krajním odpovědím. Toto chování působí dojmem, že se učitelé nechtějí pouštět do velkých extrémů, nechtějí hodnotit příliš vyhraněně, a to možná kvůli nedostatečné znalosti metody.

Situační metody

První otázka, která otevírá oddíl situačních metod se ptá, zda nemají učitelé nemají problém vymyslet vhodnou problémovou situaci (5 = nemají). V této otázce respondenti odpovídali poměrně sebejistě. Nejčastěji zvolili číslo 4, takto učinilo 39 respondentů, což je 35,5 % odpovědí. Konečně i spoustu vyučujících našlo sebedůvěru k označení čísla 5, tedy 28 respondentů (25,5 %) vnímá, že pro ně není problémem vymyslet takovou problémovou situaci, která by byla ideální k situačním metodám.

Další otázka pracuje se schopností žáků reagovat na problémy tedy zda se u žáků tato schopnost zlepšuje, pokud se aktivizační metoda používá. I v této otázce většina respondentů označila číslo 4, konkrétně 50 respondentů (45,5 %). Jako druhé nejčastější číslo byla zvolena možnost 5, kterou označilo 29 respondentů (26,4 %), což potvrzuje informace z teoretických zdrojů.

Škála další v pořadí řeší, zda jsou žáci schopni předkládat svoje řešení. Zde většina respondentů volí číslo 4 anebo 3, tedy střed anebo spíše souhlasí s výrokem. Číslo 4 označilo 45 respondentů (40,9 %), číslo 3 označilo 39 respondentů (35,5 %). Je zřejmé, že je náročné namotivovat a podpořit žáky takovým způsobem, aby byli ochotní jednat samostatně a předkládat vlastní návrhy.

Následovala škála, která se zabývala časovou náročností. Otázka vycházela z teoretických zdrojů, které vnímají metodu jako časově náročnou. Většina respondentů se držela ve středu škály, a zadala číslo 3. Učinilo tak 37 respondentů (33,6 %), což nevyjadřuje nesouhlas s výrokem, ale ani jasné a zásadní potvrzení tohoto pohledu. Je ale důležité říci, že 48 respondentů (43,6 %), tedy necelá polovina, označila číslo 4 nebo 5, takže příprava je pro velkou část respondentů náročná na přípravu. Bude tedy záležet na konkrétním kantorovi.

Poslední škála se ptá, zda jsou žáci schopni pracovat samostatně, a v této otázce znovu většina respondentů volila čísla blíže středu, takže 3 anebo 4. Tuto variantu zakliklo 80 respondentů, což se rovná přibližně třem čtvrtinám. Dotazníkovým šetřením se prolíná fakt, že pro učitele není lehké žáky nechat samostatně přemýšlet, a pro žáky může být mnohokrát nové, že je po nich jejich vlastní názor vyžadován.

Inscenační metoda

Inscenační metoda má blízko k divadelnímu představení, důležitým prvkem metody je schopnost žáků uvolnit se, improvizovat a fungovat s ostatními účastníky inscenace. Nejvíce respondentů, konkrétněji 41 (37,3 %) označilo u otázky, která sledovala spontánnost, číslo 4 tudíž spíše souhlasí s tím, že během jejich výuky dokáží studenti a žáci jednat spontánně.

Dále během dramatizace dochází k prohlubování osvojeného učiv, u této otázky se opakuje podobné schéma, jako u otázky předchozí. Číslo 4 označilo taktéž 41 respondentů (37,3 %). Z těchto 41 respondentů volí pro obě otázky stejnou odpověď 70 % - 29 vyučujících označilo číslo 4 u obou otázek. Podobný model lze pozorovat u čísla 3, kde jej zakliklo taktéž 27 respondentů, tedy stejný počet jako v otázce předešlé.

Znovu se opakuje otázka, která se zabývá náročností metody, tentokrát tedy u metod inscenačních-zde většina respondentů označila číslo 4, tedy 33 respondentů (30 %), číslo 3 označilo 27 respondentů (24,5 %). Jako náročnou metodu ji chápou vyučující, kteří označili číslo 5, což se týká 20 respondentů (18,2 %). Metoda je tedy vnímaná jako spíše náročná.

Hraní ve skupinách je složitější formou metod, zde je poměrové složení odpovědí opět velmi podobné s předchozí otázkou. Nejvíce boduje číslo 4, která označilo 33 respondentů (30 %), prostřední odpověď, tedy číslo 3, označilo 31 respondentů (28,2 %). 10 vyučujících označilo číslo 5, což znamená, že tuto variantu inscenační metody a žáky zvládají plně aplikovat.

Hodnocení inscenace je velmi podstatnou částí hodiny, ve škále této závěrečné otázky ohledně inscenačních metod většina respondentů uvedla číslo 5, tedy že souhlasí s tím, že po ukončení inscenace probíhá následně její hodnocení mezi žáky a učitelem. Tuto aktivitu vždy provádí ale jen třetina respondentů, což je jistě znepokojující výsledek.

Didaktické hry

Během didaktických her je nutné neztratit ze zřetele výchovně vzdělávací cíle. Na škále měli vyučující zaznačit, zda se jim daří naplnit výchovně vzdělávací plán. V případě této škály nejčastější odpovědí bylo číslo 4, které zaškrtlo 41 respondentů (37,3 %). Jako další v pořadí se umístilo číslo 3, které zaškrtlo 25 respondentů (22,7 %). Číslo 5 je v pořadí až na třetím místě, s 22 respondenty (20 %). Výsledek této škály ukazuje, že pouze pětina respondentů

souhlasí s tím, že se jim během výuky s použitím didaktických her daří dosahovat výchovně vzdělávacích cílů, což je zásadním problémem z hlediska vedení hodiny.

Další škála zkoumá, zda žáci dokáží být spontánní. Zde většina respondentů uvádí číslo 4, jako v předchozí otázce. Odpovídá tak 42 respondentů (38,2 %), číslo 3 označilo 31 respondentů (28,2 %), nejvyšší číslo 5 zakliklo 19 respondentů (17,3 %).

Následující škála se věnovala interakčním hrám, odpovědi byly poměrně vyrovnané. Nejvíce odpovědí zaznamenává číslo 3, tedy střední, neutrální stupeň, který označilo 32 respondentů (29,1 %), číslo 4 označilo 27 respondentů. Nezvykle velké počet označení lze zaznamenat u čísla 1 a 2, které se většinou řadí k méně označovaným možnostem. Rozhodně se z těchto výsledků dá vyvozovat, že interakční hry jsou pro podstatnou část respondentů něčím, co nepoužívají anebo s formou metody pracují zřídka.

I ve škále, která sledují simulační hry, se objevuje větší rozpačitost, než tomu bylo např. u hojně používaných metod diskuzních. Pravdou zůstává, že největší počet respondentů označuje číslo 4, učinilo tak 35 respondentů (31,8 %), druhé největší číslo je 3. Je to vůbec poprvé, co v tomto dotazníkovém šetření tak velký počet respondentů, téměř desetina dotázaných, uvádí, že metodu vůbec nepoužívá (označení nuly). Taktéž čísla 1 a 2 mají nadprůměrný počet označení. Z těchto údajů plyne, že simulační hry nejsou něčím, co čeští učitelé hojně užívají, ať už jsou důvody jakékoliv.

Poslední otázka zkoumá hry scénické, zde dochází k velkému nárůstu nesouhlasu, tedy k vyjádření toho, že většina respondentů scénické hry, tak, jak jsou popsány v otázce, nepoužívá, anebo s nimi pracuje zcela minimálně. 24 účastníků uvádí, že metodu nepoužívá vůbec – je to celá pětina respondentů. 33 respondentů (30 %) označila číslo 1, což se dá vnímat jako minimální míra používání tohoto typu didaktických her. Číslo 2 označilo 22 respondentů (20 %). Zbývající čísla označilo pouze 31 respondentů, z nichž pouze 3 označili číslo 5 (2,7 %).

Speciálně ty části, které se zabývají specifičtějšími hrami interakčními, simulačními a scénickými, je cítit velká nejistota a mnohdy i nesouhlas, což je potvrzení toho, že tento druh metody vyučující třeba vůbec nepoužívají.

RWCT a E-U-R

Poslední část práce zkoumá metody RWCT a třífázový model učení E-U-R. Ze 110 respondentů, kteří uvedli, že používají aktivizační metody, odpovědělo 58 (52,7 %), že metody RWCT znají. 52 respondentů odpovědělo opačně. Je patrné, že metody RWCT nejsou mezi vyučujícími základním pojmem, a učitelé, kteří napsali, že metody neznají, s nimi patrně nikdy do styku nepřišli, což je zásadní nedostatek, který může vycházet například z nedostatečného prostoru pro sebevzdělávání a školení pedagogů. Většina vyučujících, pro které nejsou metody RWCT něčím novým, je i ve výuce používá, ne však všichni. Poslední otázky dotazníku se vztahují k třífázovému učení E-U-R. V následující otázce byly odpovědi podobné jako v otázce předchozí. 49 (44,5 %) respondentů uvedlo, že model učení znají. Z 58 respondentů, kteří uvedli, že znají metody RWCT, 35 uvedlo, že znají i metody třífázového učení. Úplně poslední otázka dotazníku zkoumá, kolik vyučujících metodu E-U-R používá. 41 respondentů uvádí, že metodu používají, jedná se však pouze o 37,3 % respondentů.

Otázky, které se věnují metodám RWCT a třífázovému modelu učení odhalují, že polovina vyučujících o metodách nemá ani potuchy, což nemusí samozřejmě značit pochybení na straně pedagogů. Výsledky spíše ukazují na potřebu umožnit a podporovat vzdělávání učitelů po celý život.

7. Diskuze

Jak již bylo psáno výše, u tohoto dotazníkového šetření nebyla stanovena přímo konkrétní hypotéza, otázky a podněty však vycházely čistě z teoretických zdrojů z první části práce. Hlavním tématem a předmětem práce byly určeny aktivizační metody ve společenskovědním vzdělávání. Pokud je úkolem této pasáže výsledky a práci okomentovat, pak je asi nejzásadnější říci, že největší část respondentů používá aktivizační metody pouze jednou měsíčně, což je zásadním poznatkem, který je nutno brát v potaz. A i z těch vyučovacích hodin, kdy učitelé žáky aktivizují, se dle největší části učitelů podaří žáky plně zapojit pouze „většinou“. Pokud učitelé používají metody v takto malém měřítku, veškeré další dotazování a sledování okolností se stává druhořadým.

Z výsledků jsou patrné problémy se spontánností žáků, schopnostmi dětí se vyjadřovat, určit a vyslovit možná první vlastní životní postoje. Tyto problémy jsou ale naprosto přirozené a pochopitelné. Spoustu komplikací, se kterými se vyučující tohoto dotazníkového šetření setkávají, se mohou vázat s tím, že je pracováno s žáky, kteří prochází pubertou, mění se z dětí na dospělé, a sami se cítí mnohdy nejistí, stydí se.

U diskuzních metod bylo zřetelné, že učitelé dobře ví, co takové hodiny obnášejí, umí s nimi pracovat, jsou sebejistí. U zbylých metod, ačkoliv byly metody stručně popsány v dotazníku, je patrná větší nejistota, mnohdy respondenti raději zůstávají u třetího, neutrálního čísla, možná právě kvůli tomu, že metodu vyzkoušeli opravdu jen párkrát, alespoň takto výsledky dotazníku působí.

Výzkumná metoda, která byla v praktické části určena, fungovala dobře. Díky dotazníku bylo možné získat odpovědi a postoje od více než stovky vyučujících, což by při osobním setkání zcela jistě nebylo možné. Pro bližší a detailnější prozkoumání problematiky by však nebylo od věci zkoumat metody opravdu jednotlivě a detailně, na což bohužel v rámci této práce nebyl prostor. Jako autorku práce mě mrzí, že v rámci práce nebylo možné pracovat dopodrobna a sledovat všechny faktory, které používání jednotlivých metod ovlivňují. Práce je z mého pohledu stále příliš obecná.

Právě výsledky této práce mohou fungovat jako zdroj informací, zdroj inspirace pro další výzkum nebo jako podklad k práci, která by se od mé diplomové práce odrazila a

prozkoumala třeba jedinou metodu do detailu, podrobně, a se všemi hledisky, které se k metodě pojí. Z práce je patrné, že je zásadní podporovat nadále sebevzdělávání učitelů, a nabízet kurzy a cvičení, které učitelům otevřou dveře k metodám, se kterými zatím nemají tolik zkušeností. Zejména u metod RWCT je vidět velká neznalost, které zbytečně omezuje rozvoj českého školství, kreativitu žáků i učitelů. Zároveň je dobré říci, že si velmi vážím toho, že respondenti připouštěli, že některé metody neznají, což umožnilo nejen zpracování této práce, ale mohlo inspirovat i samotné učitele – respondenty – k dohledávání si informací.

8. Závěr

Tato diplomová práce zkoumala používání aktivizačních metod ve společenskovědním vzdělávání na základních školách a v rámci nižších gymnázií. Cílem práce bylo zjistit a zaznamenat, jakým způsobem jsou používány aktivizační metody při výuce, zmapovat vybrané okolnosti, které se s používáním aktivizačních metod pojí. Dále práce pracovala s tím, jak vybrané teoretické poznatky a stanoviska ohledně aktivizačních metod korespondují s dojmy a postoji vyučujících, a v neposlední řadě, zda znají vyučující společenských věd metody RWCT a třífázový model učení E-U-R.

Práce se opírala o teoretické zdroje z první části práce, v praktické části pracuje s metodou dotazníku, který byl určen pro učitele společenských věd, kteří vyučují na základní škole nebo nižším gymnáziu. Dotazník pomáhal zjistit, zda učitelé aktivizační metody vůbec používají, určit četnost užívání metod, důvody oblíbenosti anebo neoblíbenosti konkrétních metod, nachází okolnosti a komplikace, které se k metodám vztahují, respondenti také vyjadřovali svůj postoj k vybraným výrokům a tvrzením, které vychází z první části práce.

Pomocí celé síře otázek, ať už otevřených nebo uzavřených, bylo možné dobře pracovat s větším množstvím respondentů, díky Likertově škále respondenti vyjadřovali i postoje a dojmy. V přehlednosti napomáhá dostatek grafů, které výsledky prezentují. Cíl práce se podařilo naplnit.

Z mého pohledu je nejzásadnějším zjištěním, které z celé práce vyplývá, to, že největší část vyučujících používá aktivizační metody pouze jednou za měsíc. Učitelé také hovoří o problémech se zapojením celé třídy, o problémech se spontánností žáků apod. Dalším poměrně překvapivým výsledkem bylo, že přibližně polovina učitelů nezná metody RWCT ani třífázový model učení. Tyto výsledky ukazují, že se učitelé potýkají se základními problémy – metody znát a umět je uplatnit. Z toho je patrná stálá potřeba sebevzdělávání učitelů a studia po celý život. Výsledky této práce mohou fungovat jako zdroj informací o aktivizačních metodách, zdroj inspirace pro další výzkum nebo jako podklad k práci, která by se od mé diplomové práce odrazila a prozkoumala třeba jedinou metodu do detailu, podrobně, a se všemi hledisky, které se k metodě pojí.

9. Seznam zkratek

RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
E-U-R	Evokace, uvědomění, reflexe
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP SOV	Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací plán

10. Zdroje

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.

NOVÁKOVÁ, Jiřina. Aktivizující metody výuky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.

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

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení s otázkami. Kritické listy, roč. 2007, č. 25. ISSN 12145823.

KLOOSTER, D., 2000. Co je kritické myšlení? Kritické listy, č. 1, 2, s. 8–9, ISSN 1214-5823

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga.2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 9788087474341.

OURODA, S. Oborová didaktika. 2. vyd. Brno: MZLU, 2009. s.177. ISBN 978-80-7375-332-0

OBST, Otto. Objkecná didaktika. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

TOMKOVÁ, A., 2007. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-315-3

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

STEELE, J. L. - MEREDITH, K. S. - TEMPLE, CH. - WALTER, S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: projekt, příručka 1 - 6. [1. vyd.]. Česká republika.

STEELE, Jeannie L. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V. Praha: Kritické myšlení, 2007.

Elektronické:

Hesová, Alena. Společenskovědní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. 24. 4. 2019, [cit. 22.3.2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/3634/

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

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČŠI, 2010., s.47-50 [online] [cit.31.3.2020]. Dostupné z www: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004 [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 72 – 41 – M/01 Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2020-06-18]. Dostupné z:http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv

Statistika a my, měsíčník českého statistického úřadu. [online]. 2016, [cit. 14. 6. 2020]. Dostupné také z: https://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/

11. Seznam příloh

Příloha 1: Znění dotazníku k diplomové práci

12. Anotace

Tato diplomová práce zkoumá používání aktivizačních metod ve výuce k občanství na základních školách a v rámci nižších gymnázií. Cílem práce bylo zjistit a zaznamenat, jakým způsobem jsou používány aktivizační metody při výuce, zmapovat vybrané okolnosti, které se s používáním aktivizačních metod pojí. Dále práce pracovala s tím, jak vybrané teoretické poznatky a stanoviska ohledně aktivizačních metod korespondují s dojmy a postoji vyučujících, a v neposlední řadě, zda znají vyučující společenských věd metody RWCT a třífázový model učení E-U-R. Práce se opírala o teoretické zdroje z první části práce, v praktické části pracuje s metodou dotazníku, který byl určen pro učitele společenských věd, kteří vyučují na základní škole nebo nižším gymnáziu. Výsledky této práce mohou fungovat jako zdroj informací, zdroj inspirace pro další výzkum nebo jako podklad k práci, která by se od této diplomové práce odrazila a prozkoumala třeba jedinou metodu do detailu, podrobně, a se všemi hledisky, které se k metodě pojí.

Klíčová slova

Aktivizační metody, diskuzní metody, heuristické metody, inscenační metody, situační metody, didaktické hry, RWCT, model E-U-R, aktivizace

Annotation

This diploma thesis examines the use of activation methods in teaching civics in primary schools and grammar schools. The aim of the work was to find out and how activation methods are used in teaching, to map selected circumstances that are associated with the use of activation methods. Furthermore, the work worked with how selected theoretical knowledge and opinions about activation methods correspond to the impressions and attitudes of teachers, and last but not least, whether social science teachers know the RWCT methods and the three-phase model of learning E-U-R. The work was based on theoretical sources from the first part of the work, in the practical part it works with the method of a questionnaire, which was intended for teachers of social sciences who teach in primary school or lower grammar school. The results of this work could be used as a source of information, a source of inspiration for further research or as a basis for work that would reflect on this thesis and examine a single method in detail.

Key words

Activation methods, discussion methods, heuristic methods, staging methods, situational methods, didactic games, RWCT, E-U-R model, activation

13. Přehledová tabulka respondentů

Seznam respondentů, jejichž výroky jsou v rámci práce přímo citovány.

Číslo respondenta	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Pracoviště
4	žena	35–45 let	5-10 let	Základní škola
5	žena	35-45 let	0-5 let	Základní škola
6	žena	55-65 let	20 let a více	Základní škola
11	žena	45-55 let	20 let a více	Gymnázium
13	žena	45-55 let	10-20 let	Základní škola
15	žena	35-45 let	0-5 let	Základní škola
17	žena	25-35 let	10-20 let	Základní škola
19	muž	25-35 let	0-5 let	Gymnázium
21	žena	35-45 let	10-20 let	Gymnázium
24	muž	45-55 let	10-20 let	Základní škola
25	muž	45-55 let	20 let a více	Základní škola
49	muž	25-35 let	0-5 let	Gymnázium
50	muž	65 let a více	20 let a více	Gymnázium
56	žena	35-45 let	0-5 let	Základní škola
62	žena	35-45 let	10-20 let	Gymnázium
71	žena	55-65 let	10-20 let	Základní škola
72	žena	45-55 let	10-20 let	Základní škola
73	žena	35-45 let	0-5 let	Základní škola
76	žena	25-35 let	0-5 let	Základní škola
97	muž	45-55 let	5-10 let	Základní škola
99	žena	35-45 let	20 let a více	Základní škola
100	žena	45-55 let	0-5 let	Základní škola
110	žena	25-35 let	0-5 let	Základní škola
112	žena	55-65 let	20 let a více	Základní škola
113	žena	55-65 let	5-10 let	Základní škola

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Fojtíková
Katedra nebo ústav:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Vanda Vaníčková, Ph.D
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	Používání aktivizačních metod ve společenskovědním vzdělávání ve výuce druhého stupně základních škol a gymnázií
Název závěrečné práce v angličtině:	Using activation methods in social science education in the teaching of the second stage of primary schools and grammar schools
Anotace závěrečné práce:	Tato diplomová práce zkoumá používání aktivizačních metod ve výuce k občanství na základních školách a v rámci nižších gymnázií. Cílem práce bylo zjistit a zaznamenat, jakým způsobem jsou používány aktivizační metody při výuce, zmapovat vybrané okolnosti, které se s používáním aktivizačních metod pojí. Dále práce pracovala s tím, jak vybrané teoretické poznatky a stanoviska ohledně aktivizačních metod korespondují s dojmy a postoji vyučujících, a v neposlední řadě, zda znají vyučující společenských věd metody RWCT a třífázový model učení E-U-R. Práce se opírala o teoretické zdroje z první části práce, v praktické části pracuje s metodou dotazníku, který byl určen pro učitele společenských věd, kteří vyučují na základní škole nebo nižším gymnáziu. Výsledky této práce mohou fungovat jako zdroj informací, zdroj inspirace pro další výzkum nebo jako podklad k práci, která by se od této diplomové práce odrazila a prozkoumala třeba jedinou metodu do detailu, podrobně, a se všemi hledisky, které se k metodě pojí.
Klíčová slova:	Aktivizační metody, diskuzní metody, heuristické metody, inscenační metody, situační metody, didaktické hry, RWCT, model E-U-R, aktivizace
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	106 stran
Jazyk práce:	Čeština