

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ**  
**ANTROPOLOGIE**

**AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE**

**Bakalářská diplomová práce**

**Obor studia: Sociologie – andragogika**

**Autor:** Klára Berkiová

**Vedoucí práce:** Prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma Aktivizační metody ve výuce vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne: 6. 4. 2021

Podpis .....

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Klára Berkiová
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	Sociologie – andragogika
<b>Obor obhajoby práce:</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Aktivizační metody ve výuce
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce se zabývá výukovými metodami, které jsou využívány k aktivizaci žáků. Teoretická část přibližuje problematiku aktivizačních metod a s ní související témata, jako například výhody a nevýhody, které tyto metody přináší, důvody jejich zavádění či problémy spojené s jejich realizací. Vzhledem k tomu, že práce spadá do oboru andragogika, zmiňuje se jedna z kapitol také o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, učitelů.</p> <p>Empirická část je založena na dotazníkovém šetření provedeném mezi učiteli předmětu Výchova k občanství na základních školách. Údaje získané při výzkumu ukazují, jak často jsou aktivizační metody využívány při jejich výuce a odkud učitelé čerpají potřebné informace o tomto tématu.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	výukové metody, aktivizační metody, aktivizace žáků, vzdělávání učitelů
<b>Title of Thesis:</b>	Activity methods of teaching

<b>Annotation:</b>	<p>This bachelor thesis deals with teaching methods which are used for activating students. Theoretical part approaches the issue of activating teaching methods and its related topics such as advantages and disadvantages of using activating methods, reasons for using these methods and problems that might appear during teaching. Because of the fact, that this thesis belongs to the field of andragogy, there is also a chapter focusing on teacher education.</p> <p>Empirical part is based on a survey among teachers of civil education. Data of the survey shows how often the teachers use activating teaching methods and which sources teachers use to get the information about these methods.</p>
<b>Keywords:</b>	teaching methods, activating teaching methods, pupil's activation, teacher education
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Příloha 1: Dotazník
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	31
<b>Rozsah práce:</b>	62 s.

# Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
<b>1 Aktivizační metody .....</b>	<b>10</b>
1.1 Proměny ve vzdělávání .....	10
1.2 Rozdíl mezi klasickou a aktivizační výukou .....	11
1.2.1 Klasická výuka .....	12
1.2.2 Aktivizační výuka .....	13
1.2.3 Kombinace klasické výuky s výukou využívající aktivizační metody .....	14
<b>2 Zavádění aktivizačních metod do výuky .....</b>	<b>15</b>
2.1 Kritéria pro volbu metod výuky .....	16
2.2 Problémy při zavádění aktivizačních metod .....	18
<b>3 Klasifikace aktivizačních metod .....</b>	<b>21</b>
3.1 Metody diskusní .....	21
3.2 Metody heuristické .....	22
3.3 Metody situační .....	23
3.4 Metody inscenační.....	24
3.5 Didaktické hry .....	25
<b>4 Výchova k občanství podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) .....</b>	<b>27</b>
4.1 Vzdělávací obsah Výchovy k občanství.....	27
4.2 Postavení Výchovy k občanství v základním vzdělávání .....	29
<b>5 Další vzdělávání učitelů .....</b>	<b>30</b>
5.1 Školení.....	31
5.2 Workshop .....	31
5.3 Studium literatury .....	31
5.4 Internet.....	32
5.5 Webinář .....	32
EMPIRICKÁ ČÁST .....	34
<b>6 Charakteristika výzkumného šetření.....</b>	<b>35</b>
6.1 Cíl výzkumného šetření.....	35
6.2 Výzkumná metoda.....	35
6.2.1 Předvýzkum .....	36
6.2.2 Struktura dotazníku .....	36

6.3	Výzkumný vzorek .....	37
<b>7</b>	<b>Analýza výsledků výzkumného šetření .....</b>	<b>38</b>
<b>8</b>	<b>Vyhodnocení a shrnutí získaných údajů .....</b>	<b>54</b>
<b>9</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>55</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>56</b>
	<b>Literatura a zdroje .....</b>	<b>57</b>
	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>59</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>60</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>60</b>

## Úvod

V důsledku neustálých společenských či technologických změn dochází také k proměnám českého školství. Prostřednictvím tradičního způsobu výuky, který byl dříve hojně využíván, již nelze dosahovat požadovaných cílů vzdělávání, a tudíž je potřeba hledat inovativní metody, které podporují všestranný rozvoj osobnosti žáků a umožňují jim tak snazší začlenění do moderní společnosti. K rozvoji důležitých kompetencí dochází především v případě, kdy jsou žáci sami aktivně zapojeni do výukového procesu.

V souvislosti s tím je cílem této práce vymezit a charakterizovat metody, které jsou využívány k aktivizaci účastníků vzdělávacího procesu, žáků, a na základě výzkumného šetření popsat, zda jsou aktivizační metody uplatňovány učiteli ve výuce předmětu Výchova k občanství na druhém stupni základních škol a jakým způsobem se učitelé o možnosti uplatnění aktivizačních metod dozvěděli.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se bude v první řadě věnovat jak samotnému pojmu aktivizačních metod, tak tématům s tím úzce spjatým, jako například kritériím pro volbu vhodné metody, důvodům zavádění aktivizačních metod či problémům spojených s jejich realizací. Jelikož je dotazníkové šetření, na němž se zakládá empirická část práce, orientováno na učitele předmětu Výchova k občanství, bude se jedna z kapitol věnovat vymezení občanské výchovy dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že bakalářská práce spadá do oboru andragogika, považuji za důležité zmínit se také o dalším vzdělávání učitelů.

Empirická část bude založena na výzkumném šetření provedeném kvantitativně metodou anonymního dotazníku adresovaného učitelům předmětu Výchova k občanství. Jelikož jsou aktivizační metody pro některé předměty vhodné více a pro jiné naopak méně, rozhodla jsem se ve své bakalářské práci zaměřit pouze na jednu vzdělávací oblast, a to právě na Výchovu k občanství. Důvod, proč jsem zvolila občanskou výchovu je ten, že jsem se já sama během studia v základní škole nejčastěji setkávala s různými aktivizačními metodami právě při výuce tohoto předmětu.

Otázky pokládané respondentům budou založeny na teoretických poznatcích uvedených v první části bakalářské práce. Pomocí dotazníkového šetření bude mou snahou také zjistit, zda délka učitelské praxe ovlivňuje četnost využívání aktivizačních metod či zda se učitelé cítí být o tomto tématu dostatečně informováni.



## TEORETICKÁ ČÁST

# 1 Aktivizační metody

Důležitým východiskem pro výkon člověka je aktivita. Ta mimo jiné podněcuje také schopnost samostatného rozhodování či kreativity, která je nejen při výuce velmi důležitá (Kotrba, Lacina, 2011). Aby však učitel dokázal aktivitu žáků vzbudit a udržet, je potřeba, aby k tomu využíval adekvátní metody, které lze označit termínem aktivizační či aktivizující.

Průcha (1988) definuje aktivizační metody jako *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“* (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988, cit. dle Maňák 2003, str. 105) Kotrba a Lacina (2007, str. 39) dodávají, že hlavním cílem těchto metod je *„změnit statické monologické metody v dynamickou formu, která vtáhne studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvýší tak jejich zájem o probíranou tematiku.“*

Aktivizační postupy můžeme chápat jako aktivity, které povzbuzují účastníky k participaci na výukovém procesu a usilují o to, aby žáci sami něco dělali, tj. zvažovali a formulovali své názory, diskutovali s ostatními spolužáky, vyhledávali informace ve zdrojích nebo pracovali ve skupinách, a nespolehali pouze na učitele jako na jediného odborníka v dané oblasti, který jim zprostředkuje všechny potřebné informace. (Jarošová, Lorencová, 2007)

Ačkoliv je v dnešní době kladen velký důraz na využívání inovativních postupů, v dřívějších letech tomu tak nebylo. Dle Maňáka a Švece (2003) se však tradiční kánon výukových metod v důsledku revolucí či reformních hnutí neustále měnil a zdokonaloval, a osvědčené postupy tak začaly být doplňovány novými, alternativní metodami.

## 1.1 Proměny ve vzdělávání

Jak již bylo naznačeno v předchozí části textu, vlivem společenských změn a snahy o modernizaci procházelo české školství v průběhu let řadou změn. Zásadní obrat v pojetí vzdělání, klíčových cílů školy, strategie učení či kvalitní výuky přineslo ve 20. století reformní pedagogické hnutí, které usilovalo především o humanizaci školství. *„Jde zejména o humanizaci školy spojenou se zvýšeným zřetelem k dítěti, zkvalitněním komunikace mezi všemi partnery vzdělávacího procesu a sociálního*

*klimatu ve škole a třídě, se změnou hierarchie cílů vzdělávání.“* (Spilková, 2004, str. 12) Do popředí se tak dostávaly inovativní metody, které se oproti metodám klasického způsobu výuky, jejichž cílem bylo předat žákům co největší množství informací, zaměřují na rozvoj celé osobnosti. Základ humanizační orientace totiž mimo jiné spočívá také v novém pohledu na žáka, na něhož je třeba nahlížet jako na svébytnou osobnost s vlastní identitou, právy, specifickým chápáním světa a potřebami, ke kterým je nutné přistupovat s respektem a tolerancí. (Spilková, 2004)

V důsledku tohoto pojetí došlo také ke změně v hierarchii cílů. Zatímco dříve byla výuka založená na předávání a osvojování velkého množství vědomostí, dovedností a rozvoji návyků, dnes se klade důraz především na formování kompetencí, utváření postojů a hodnot. Hlavním cílem pedagoga by tedy nemělo být zahltit žáky novými poznatky, ale umožnit jim rozvíjet schopnost komunikovat, spolupracovat, řešit problémy a pomoci jim budovat pozitivní vztah k sobě samému, k přírodě či ke vzdělání. Je ovšem nutno podotknout, že k dosažení tohoto cíle by měla vést především vlastní činnost žáků, kteří prostřednictvím bádání a objevování navíc sami utváří své poznání. Učitelé jsou proto vedeni k využívání tzv. konstruktivistického způsobu výuky a s nimi spojených vyučovacích metod, které podněcují aktivitu žáků a vzbuzují v nich zájem o učivo. Mezi takové metody lze zařadit například již zmiňované metody aktivizační. (Spilková, 2004)

## **1.2 Rozdíl mezi klasickou a aktivizační výukou**

Na základě poznatků uvedených v předchozích kapitolách je jasné, že se aktivizační metody opírají o aktivní přístup žáka k učení se, který svou činností zasahuje do výuky a podílí se tak na dosažení vzdělávacího cíle. Tento fakt je jedním z těch, který odlišuje klasický způsob výuky od aktivizujícího. Rozdílů mezi klasickou a aktivizující výukou však existuje celá řada. Následující podkapitoly budou proto zaměřeny na charakteristiky těchto způsobů výuky, ze kterých si učitelé vybírají podle různých kritérií ten nejefektivnější a nejvhodnější k dosažení výukového cíle.

### 1.2.1 Klasická výuka

S klasickým pojetím výuky, které je rovněž možno označovat termínem tradiční nebo transmisivní, se setkáváme prakticky už od počátku lidstva. Metody typické pro transmisivní výuku, jako jsou přednáška či rozhovor, byly totiž využívány i filozofy v antickém Řecku, což dokazují i mnohá díla, která po sobě antičtí autoři zanechali. (Vališová, Kasíková, 2007)

Pro klasické vyučování je dle Peciny a Zormanové (2009, str. 16) charakteristické *„nasazení takových výukových strategií, které žákům předávají hotové znalosti a dovednosti a které je vedou přímou cestou k osvojování návyků.“* Kalhous a Obst (2002) přirovnávají transmisivní vyučování k přidávání zboží do skladu. Zboží v tomto případě představuje soubor znalostí a informací, který je ukládán do skladu, tedy žákovi myslí, kde příliš nezáleží na tom, co je v okolních „odděleních“. Na žáka je totiž při klasické výuce pohlíženo jako na pasivního příjemce informací, nad nimiž příliš nepřemýšlí, a jehož hlavním úkolem je naslouchat učiteli, který se díky metodám typickým pro tento způsob výuky stává absolutním „pánem“ hodiny ovlivňující její průběh, obsah i způsob dosažení výukového cíle. (Kotrba, Lacina, 2011)

Další znaky tradičního vyučování popsal rovněž W. Okoň (1966). Dle něj je typickou charakteristikou klasického způsobu výuky například nedostatečný zájem o žáka. Pedagog se totiž mnohdy příliš soustředí na dodržování učební osnovy, a tudíž mu nezbyvá čas na to, aby se zaměřil také na potřeby svých žáků a na problémy, které jsou spojené se zvládnutím učiva. Učitel navíc nemá možnost přizpůsobit se tempu všech členů skupiny ve třídě, jelikož je každý žák jiný, každý má svůj specifický styl učení a k osvojení látky vyžaduje určitý čas. Pro pedagoga je tudíž nemožné vyhovět všem, a proto svůj výklad často uzpůsobuje těm nejslabším či průměrným žákům. (Okoň, 1966, cit. dle Pecina, Zormanová, 2009)

Zaměříme-li se na výhody klasického vyučování, mezi hlavní benefity lze zařadit nízkou časovou náročnost na přípravu a realizaci výuky. Klasické metody navíc mnohdy nevyžadují používání specifických didaktických pomůcek, jako tomu může být při aktivní výuce, a dále umožňují žákům lepší přípravu na vysokoškolské přednášky, při kterých je nezbytné správně porozumět výkladu učitele a zaznamenávat si srozumitelné poznámky z hodiny. (Kotrba, Lacina, 2011)

Co se týče nevýhod klasických metod, patří mezi ně skutečnost, že vlivem direktivního řízení ze strany učitele může docházet k potlačení aktivity a samostatnosti studentů. Žákům navíc není během vyučovací hodiny umožněna dostatečná interakce s ostatními spolužáky, což příliš nepřispívá ke stmelení třídní skupiny a vytvoření přátelských vztahů. (Kotrba, Lacina, 2011)

Tradiční vyučování je vhodné využívat zejména v případě, kdy je potřeba vysvětlit žákům těžce pochopitelnou látku, pro jejíž pochopení jsou nezbytné i znalosti z jiných oborů. (Pecina, Zormanová, 2009) Dle mého názoru by však právě v případě probírání obtížného učiva bylo vhodnější využít aktivizační metody, pomocí kterých mohou žáci nové látky snáze porozumět.

### **1.2.2 Aktivizační výuka**

Tradiční pojetí výuky se v současné době potýká se silnou kritikou, jejíž počátky sahají už do 19. století. Dle Skalkové (1971) „*tradiční výuka založená na osvojování sumy hotových vědomostí a dovedností není v moderní době dostačující, neboť zde chybí příprava na řešení životních problémů.*“ (Skalková, 1971, cit. dle Zormanová, 2012, str. 10) V důsledku kritiky a zvyšujících se požadavků společnosti na rozvoj aktivní a tvořivé osobnosti, jež je schopná samostatné práce, se ve výuce začaly prosazovat inovativní postupy, které aktivní učení žáků podporují.

Metody aktivního učení jsou oproti metodám klasické výuky zaměřené především na žáka. Ten přestává být pouze pasivním subjektem přijímajícím sdělované informace, a naopak se z něj stává aktivní činitel, který se plně podílí na učebním procesu. Žák je dle Sitné (2009) centrem dění ve třídě, účastní se hodnocení třídní práce i hodnocení sebe samého.

Pokud se podíváme na výhody aktivizačních metod, patří mezi ně bezpochyby zvýšení zájmu o probírané učivo, možnost rozvoje myšlení a kreativity či schopnost měnit vztahy ve třídě, které se utužují například pomocí skupinových her. Způsob výuky, při kterém jsou využity aktivizační metody, dává žákům také prostor vyjádřit svůj názor a pohled na věc, s čímž souvisí i možnost sebepoznání, jíž se účastníkům aktivní výuky dostává daleko více než v případě výuky klasické. (Kotrba, Lacina, 2011)

Kotrba (2011) dále uvádí i nevýhody využívání metod podněcujících aktivitu členů. Oproti tradičnímu způsobu výuky trvá příprava a realizace výuky daleko delší dobu a ve většině případů je také nutno využít speciální didaktické pomůcky. Žáci si navíc ne vždy z hodiny odnášejí srozumitelný zápis potřebný k závěrečné zkoušce.

### **1.2.3 Kombinace klasické výuky s výukou využívající aktivizační metody**

Kotrba a Lacina (2011, str. 43) uvádí, že *„nejlepší způsob výuky spočívá v kombinaci klasické výuky vedené frontální metodou a výuky obohacené o aktivizační prvky.“* Možné je rovněž použití některých aktivizačních metod, které posléze doplní učitel metodami monologickými. Ty totiž poslouží k dovysvětlení učiva a nejasností, jež se v průběhu procesu mohly vyskytnout. Kotrba nicméně podotýká nutnost uvědomit si, že aktivizační metody nedokážou plně nahradit klasickou formu výuky. Díky metodám podněcujícím aktivitu žáků může být výuka oživena a zpestřena. (Kotrba, Lacina, 2011)

Podobně jako v případě aktivizačních metod podporuje kombinace obou variant výuky rozvoj myšlení a kreativity žáků, umožňuje jim vyjádřit názor a zvyšuje zájem o učivo. Co se týče doby nutné pro přípravu a realizaci výuky, tyto aspekty hodnotí Kotrba s Lacinou (2011) jako středně náročné.

## 2 Zavádění aktivizačních metod do výuky

Dle Kotrby a Laciny (2011) vycházejí aktivizační metody z teorií psychologie učení, která tvrdí, že „*člověk se naučí nové poznatky a osvojí si nové vědomosti mnohem lépe a rychleji, pokud si je sám zkusí, tj. bude aktivně zapojen do procesu výuky.*“ (Kotrba, Lacina, 2011, str. 50) Jedním z hlavních cílů aktivizačních metod je proto snaha změnit přístup žáka k výuce. Ten by se měl, jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, z pasivního příjemce informací stát partnerem vyučujícího, který se svou aktivitou podílí na samotném obsahu a průběhu výuky. Aktivizační metody usilují o aktivitu žáků, která přispívá nejen k snadšímu pochopení učiva, ale také k rozvoji kreativity či schopnosti komunikace během skupinové práce.

Existují různé důvody, proč by měly být aktivizační metody ve výuce využívány. Jedním z nich je dle Kotrby (2011) podíl na rozvoji schopnosti spolupráce. Prostřednictvím obtížných a nestrukturovaných úkolů by měli aktéři pochopit, že daleko výhodnější, než samostatná práce je právě spolupráce v týmu, při níž dochází k rozdělení jednotlivých povinností a skupinových rolí, což vede k rychlejšímu a efektivnějšímu dosažení cíle. Skupinová práce navíc umožňuje lépe připravit žáky do praxe. Nejen v pracovním kolektivu se úkoly často řeší formou práce v projektových týmech, a tudíž je vhodné, aby se člověk naučil zásadám spolupráce již v mladém věku. Týmová práce se v neposlední řadě podílí také na rozvoji sociálních dovedností, mezi které řadíme například schopnost komunikace, argumentace, sebe prezentace, schopnost přiznat si vlastní chybu a následně se z ní poučit, umění povzbudit a pomoci ostatním nebo schopnost uzavřít kompromis. I tyto kompetence jsou pro člověka velmi důležité nejen v pracovním, ale i v osobním životě. (Kotrba, Lacina, 2011)

Větší motivace studentů je dle Kotrby (2011) také důvodem, proč by se měly aktivizační metody do výuky zavádět. Dokázat žáky nadchnout a povzbuzovat k tomu, aby se chtěli učit, je pro učitele důležitou dovedností a nelehkou výzvou, s níž se ovšem lze vypořádat díky metodám, které aktivitu žáků podněcují a neustále navozují a posilují jednotlivé druhy motivace ovlivňující výkon vzdělávaného. (Sitná, 2009)

Posledním z široké škály argumentů vyzdvihujících aktivizační metody je fakt, že aktivita jako zábavnější a interaktivnější forma probírání či opakování učiva umožňuje učiteli jinak nudné a nezáživné téma zprostředkovat žákům zajímavým a neobvyklým způsobem. (Kotrba, Lacina, 2011) Pokud vyučující aktivizační metody

dobře zná a umí je efektivně využívat, dokáže díky nim vzbudit a udržet zájem žáků o probíranou látku a ochránit je od stereotypů, které frontální výuka přináší.

## 2.1 Kritéria pro volbu metod výuky

Něž se ovšem vyučující rozhodne aktivizační metodu do výuky zařadit, je nezbytné, aby výběr vhodných postupů předem pečlivě zvážil. Není možné volit výukové metody slepě, pouze na základě vlastních preferencí. Grecmanová a Urbanovská (2007, str. 107) uvádí hned několik kritérií, na která je třeba při rozhodování brát zřetel:

- *naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky,*
- *časová přiměřenost,*
- *forma,*
- *prostorové možnosti a materiální vybavení,*
- *vlastnosti a schopnosti žáků i učitele,*
- *kolektiv žáků ve třídě,*
- *klima školy.*

Výběr vhodné metody je zásadně ovlivněn povahou probíraného učiva. Každý předmět má totiž jinou strukturu, vlastní logiku systému poznatků a specifické požadavky na dovednosti studentů, a proto je nezbytné, aby zvolená metoda korespondovala jak s obsahem, tak i s cílem výuky.

Limitujícím faktorem při volbě vhodných postupů je taktéž čas. Dle Grecmanové a Urbanovské (2007) je mu v podmínkách tradiční školy podřízen obsah i způsob výuky, a tudíž je nutné zvážit odlišnou časovou náročnost při realizaci různých metod.

Čas rovněž ovlivňuje formu výuky, ve které jsou metody uplatňovány. Výukové formy definuje Průcha (2009) jako „*uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, v jejichž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky.*“ (Průcha, Zormanová, 2009, str. 197) Tyto formy lze dělit dle charakteru výukového prostředí na výuku ve třídě, v dílně, v laboratoři, výuku v muzeu, procházku či exkurzi. Jako další možné kritérium rozdělení zmiňují Průcha a Zormanová (2009) také délku trvání, na základě níž rozlišují vyučovací hodinu, zkrácenou výukovou jednotku, vysokoškolskou přednášku, seminář a cvičení.



Učitel by měl i formu výuky při výběru vhodné metody zvážit. Je totiž nezbytné, aby spolu metody i formy korespondovaly, jelikož vytvářejí předpoklady pro zdárný průběh výuky.

Užívání aktivizačních metod může být ovlivněno také prostorovými podmínkami a materiálním vybavením místnosti. Dle Kazíka (2008) má výběr a úprava prostředí zásadní vliv nejen na výsledek, ale také na celkový dojem z vyučovací akce. Před samotnou realizací výuky by si měl učitel ověřit, zda je prostor dostatečně velký, má k dispozici všechny potřebné didaktické pomůcky jako jsou nástěnky, tabule či dataprojektory, a zda by bylo možné v místnosti manipulovat s lavicemi a židlemi v případě, že by výukové metody takovou úpravu vyžadovaly. Nezbytné je také dostatečné osvětlení místnosti, možnost větrání či klimatizace a nepropustnost hluku zvenčí, který by mohl komunikaci mezi vyučujícím a žáky zkomplikovat. (Kazík, 2008)

Při zvažování adekvátní metody by pedagog neměl opominout ani samotné žáky. Je potřeba, aby bral zřetel nejen na jejich fyzické a psychické individuální znaky, jako jsou věk, zájmy nebo pohlaví, ale také na dosavadní rozvoj žáků v oblasti vědomostní, citové a mravní. V neposlední řadě by měl vzdělavatel vzít v úvahu i specifika třídního kolektivu, kterými jsou například počet žáků, soudržnost třídy či pohlavní struktura. Na základě zvážení výše zmíněných faktorů pak může pedagog začít uvažovat o vhodném stylu výuky, který bude žákům nejvíce vyhovovat.

Učitel by ovšem neměl vynechat ani sám sebe. Musí si totiž sám odpovědět na několik otázek, jejichž zodpovězení pomůže nelézt vhodnou metodu. *Mám dostačující předpoklady pro práci se zvolenou metodou? Jsem na tento způsob výuky náležitě připraven a mám o něm potřebné teoretické vědomosti? Jaké jsou mé osobní a temperamentové vlastnosti?* (Grecmanová, Urbanovská, 2007, str. 108)

Posledním zmiňovaným kritériem výběru metod, které by měl pedagog zvážit, je klima školy, přesněji klima třídy a klima výuky. Dle Grecmanové a Urbanovské (2007) je zřejmé, že v nepřátelském prostředí není možno očekávat jistotu a důvěru žáků, která je ovšem nepostradatelná pro spolupráci a aktivní zapojení do výuky. Motivace k výkonu, průběh výuky i studijní výsledky jsou klimatem třídy výrazným způsobem ovlivňovány, a proto i na něj musí brát pedagog zřetel při výběru metody, kterou se ve své výuce chystá využít. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

## 2.2 Problémy při zavádění aktivizačních metod

Ačkoliv přináší aplikace aktivizačních metod řadu výhod, i při jejich využívání se můžeme setkat s překážkami, které mohou výuku negativně ovlivnit. Pecina (2009, str. 115) rozděluje problémy objevující se při zavádění metod aktivní práce žáků do čtyř skupin:

- *problémy na straně pedagoga nebo jeho kolegů a vedení školy,*
- *problémy na straně žáků,*
- *překážky materiální, časové, organizační a finanční povahy,*
- *problémy ze strany rodičů žáků a veřejnosti.*

Co se týče překážek na straně učitele, dle Kotrby jde především o „*psychologické zábrany k použití nových metod, nedostatek zkušeností s vytvářením podkladů pro realizaci metod a v neposlední řadě o neochotu samotných učitelů zavádět nové didaktické metody do výuky.*“ (Kotrba, Lacina, 2007, str. 50) Dále sem lze zařadit také nedostatečné množství odborných zdrojů, které se tematikou aktivizačních metod zabývají, nebo nedostatek času nutného k přípravě nového způsobu výuky.

Zaměříme-li se na problémy na straně kolegů, ty mohou být vyvolány odlišným pohledem spolupracovníků na nové přístupy. Jejich názory zpochybňující vše, co je neznámé, totiž mohou snadno vzdělavatele od využívání nové metody odradit.

S nepochopením se může učitel setkat také ze strany samotné školy, přesněji jejího vedení. Pokud je vedení školy zastáncem klasické frontální výuky, nemá o aktivizujících metodách dostatečné informace a není příznivcem inovací, může se učitel setkat s nedostatečným ohodnocením odvedené práce, či v nejkrajnějším případě také se znemožněním aplikace nové metody. (Pecina, 2009) Dle Kotrby (2007) je však v zájmu celé školy, aby neznámé přístupy používala a podporovala. Tento postoj totiž může vést ke zvýšení prestiže celé organizace a zlepšení konkurenceschopnosti.

Během zavádění aktivizačních metod se mohou problémy vyskytnout i na straně žáků. Ačkoliv se i tyto metody snaží především o předání nových vědomostí, dovedností a návyků, někteří žáci je chápou jako oddychovou formu výuky. Kotrba (2007) proto považuje za nezbytné, aby byli žáci předem pedagogem upozorněni na fakt, že se jedná pouze o jiný styl práce, který ovšem vede ke stejným výsledkům. (Kotrba, Lacina, 2007) Jednou z překážek může být také počáteční odpor

žáků. Někteří z nich se mohou zdráhat nového a neznámého, což může učitele zpočátku vysilovat při přesvědčování o užitečnosti nově aplikované metody.

Na průběh výuky má velký vliv vztah mezi pedagogem a žáky. Je důležité, aby byl učitel pro své žáky autoritou nejen po stránce odborné, ale také pedagogické. Jestliže tomu tak je, účastníci výuky snadněji přijmou změny, které nový způsob výuky přináší. (Pecina, Zormanová, 2009) Kotrba (2007) nicméně upozorňuje také na možnost zneužití partnerství mezi žáky a pedagogem, na kterém je koncept aktivizačních metod postaven. Žáci mohou považovat zmiňované metody za méně náročné, sloužící pouze pro odreagování a v důsledku toho podceňují přípravu na vyučovací hodiny. Proto je nezbytné, aby měl pedagog výuku neustále pod kontrolou a výsledky práce řádně hodnotil a odměňoval.

Problémy mohou nastat také v oblasti materiální či technické z důvodu nedostačující vybavenosti třídy. Většina aktivizačních metod ale byla vytvořena s ohledem na skutečnou vybavenost průměrné školy, a proto není jejich realizace nikterak náročná na speciální didaktické pomůcky či odborné vybavení učebny. (Kotrba, Lacina, 2007) Učitelé si ve většině případů vystačí s klasickou tabulí, křídami či magnetickými tabulemi, které jim téměř každá vyučovací místnost nabízí. Pedagog může k netradičnímu zprostředkování probírané látky využít také moderní technologie jako jsou počítače, dataprojektory nebo interaktivní tabule, které umožní výuku oživit a udělat ji tak zajímavější. Ačkoliv je v současné době mnoho škol didaktickými přístroji vybaveno, v celé řadě případů se jim nedostává plného uplatnění ve výuce nebo se s nimi dokonce nepracuje vůbec. Příčinou je neobratnost některých učitelů při využívání moderních didaktických pomůcek. Technické slabiny a nedostatky je možné odstranit účastí učitelů na nejrůznějších vzdělávacích seminářích, při nichž pedagogové technice porozumí a naučí se s ní pracovat. (Kotrba, Lacina, 2007)

Časová a organizační oblast také skrývá řadu nástrah. Pedagog se může snadno ocitnout v tísní, jelikož musí neustále dodržovat učební plán. Aktivizační metody jsou oproti frontálnímu způsobu výuky daleko časově náročnější jak na přípravu, tak na realizaci. Ve školách, kde není zaveden vzdělávací program zaměřující se právě na aplikaci aktivizujících metod, tak nemusí být vždy optimální podmínky pro efektivní průběh takového způsobu výuky. (Kotrba, Lacina, 2007)

Posledním z řady problémů popsaných Pecinou (2009) je nepochopení ze strany rodičů a veřejnosti. K nedorozuměním může docházet například v případě, kdy žáci popisují rodičům didaktické hry nikoliv jako aktivizující metody, ale jako pouhé

„hraní si“. Jelikož rodiče nejsou znalci v oboru a možnosti způsobů výuky neznají, mohou si tvrzení vyložit tak, že jejich děti ve škole nic nedělají. Toto drobné nedorozumění může vést až k nepříjemné konfrontaci mezi rodičem a učitelem, který je snadno kvůli negativní reakci rodiče od využívání aktivizační metody odrazen. (Pecina, 2009) Proto je důležité, aby škola prostřednictvím svých webových stránek či třídních schůzek informovala rodiče a veřejnost o tom, co dělá, jaké postupy ve výuce používá a proč je jejich využívání přínosné. Díky tomuto přístupu tak lze předcházet nedorozuměním a nepříjemným konfrontacím. (Pecina, Zormanová, 2009)

### 3 Klasifikace aktivizačních metod

Aktivizační metody je možno členit na základě nejrůznějších kritérií. Kotrba s Lacinou (2007) popisují dělení dle obtížnosti přípravy, časové náročnosti, dle účelů a cílů použití ve výuce, tj. metody sloužící k odreagování, k motivování či opakování, a v neposlední řadě dle zařazení do kategorií, kde rozlišují hry, problémové úlohy, metody situační, diskusní a inscenační.

Maňák a Švec (2003) zase člení aktivizující metody na diskusní, heuristické, chápané také jako metody řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry.

Jelikož metod podněcujících aktivitu žáka existuje celá řada, jejich kompletní výčet by byl nejen poměrně náročný, ale především také obsahově velmi rozsáhlý. Proto bude pro následnou klasifikaci aktivizačních metod využito pouze jedno z možných dělení, a to konkrétně výše zmíněné členění dle Maňáka a Švece (2003).

#### 3.1 Metody diskusní

Pojem diskuse může být definován jako *„forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“* (Maňák, Švec, 2003, str. 108) Dle Kotrby a Lacin (2011) je hlavním cílem diskuse naučit žáky vzájemně komunikovat, vyjadřovat své myšlenky a v neposlední řadě také vnímat ostatní a naslouchat jim. Metoda se využívá především při rozpravách o problému či jevu, ke kterému mohou mít účastníci diskuse odlišné postoje, při seznamování se s novými, zajímavými poznatky nebo také slouží jako prostředek pro vytváření a obhájení vlastních názorů.

Pokud pedagog zvolí diskusní metodu za vhodný způsob dosažení výukového cíle, je nezbytné, aby při její realizaci myslel na důležitá pravidla. Úspěšnost diskuse spočívá především v jejím řízení, a proto je vhodné, aby si učitel vytyčil jasný cíl, kterého chce dosáhnout a v průběhu výuky neustále dohlížel na to, zda se diskuse ubírá správným směrem a nedochází k odchýlení od tématu. Nezbytným úkolem učitele je také neustále hlídat čas, omezovat dlouhé monology a vybízet k diskusi i nesmělé účastníky. Ačkoliv je role pedagoga jakožto vedoucího velmi důležitá, příležitost komunikovat by měli dostat především žáci, kteří mají během rozpravy možnost

vyjádřit své názory a postoje. Učitel nezastává dominantní postavení projevující se především při klasickém způsobu výuky. (Maňák, Švec, 2003)

Za nejznámější a nejčastěji aplikovanou diskusní metodu považují Kotrba s Lacinou (2011) brainstorming. Jedná se o tzv. burzu nápadů, techniku, která je „založená na spontánním vytváření představ, nápadů, myšlenek a koncepcí, které se následně analyzují a dotvářejí z hlediska řešeného problému.“ (Maňák, 2001, str. 31) Jelikož se, jak je z definice patrné, metoda brainstormingu zakládá na asociativním způsobu myšlení, není nezbytné, aby byli účastníci na diskusi předem připraveni. Fakt, že se jedná o nenáročnou aktivizační metodu z hlediska předchozí přípravy žáků, je bezpochyby jedním z těch, které ovlivňují její oblíbenost a časté využívání ve výuce. Úspěšnou realizaci metody však ovlivňuje řada zásad, jako například zákaz kritizování, rovnost účastníků, princip kvantity před kvalitou či pohodové a klidné prostředí. (Šubrtová, 1975 cit. dle Kotrba, Lacina, 2011, str. 128)

Ačkoliv může být realizace diskusních metod obtížnější kvůli náročnému řízení, z uvedených charakteristik je patrná jejich důležitost pro rozvoj schopnosti komunikace, argumentace a porozumění ostatním. Přínosné mohou být tyto metody i pro pedagogy, jelikož jim umožňují žáky povzbudit k aktivitě, zapojit je do výuky nebo od nich také získat zpětnou vazbu.

### **3.2 Metody heuristické**

Název vyplývá z vědy heuristiky zabývající se možnými způsoby řešení problémů. Heuristické metody vycházejí z důležitých lidských rysů, kterými jsou potřeba poznávat, odhalovat a nacházet v prostředí vše, co je pro život potřebné. V posledních letech se uvedené metody začaly ve výuce na školách objevovat daleko častěji, než tomu bylo dříve. Posílení jejich důležitosti souvisí s rostoucími požadavky společnosti, která usiluje o rozvoj aktivní a kreativní osobnosti schopné samostatné a odpovědné práce. Dle Dvořáka (2005) může učitel povzbudit aktivitu žáků v hodině právě tím, že podnítl jejich přirozenou potřebu objevovat a hledat a využije ji k rozvoji jejich kreativity a ke snazšímu osvojování nových poznatků či dovedností. Rozvoje tvořivosti je možné docílit například pokládáním problémových otázek nebo představováním neobvyklých a zajímavých situací.

Jednou z nejčastěji využívaných aktivizačních metod zaměřených na řešení problémů je i vytváření tzv. myšlenkových map. Takový způsob práce umožňuje

znázornit myšlenky a nápady žáků do grafické, vizuální podoby, díky které si dokážou pojmy seřadit, uspořádat a snáze pochopit vztahy mezi nimi. Oproti ostatním heuristickým metodám není využívání myšlenkových map nikterak časově náročné. Navíc není vyžadována ani předchozí příprava ze strany žáků, jelikož je metoda založena na dosavadním uspořádání vědomostí. (Sitná, 2009)

K heuristickým metodám řadíme také například tzv. problémovou výuku, během níž probíhá řešení problémů v několika fázích. Kotrba a Lacina (2011) uvádějí dělení Mošny a Rádla (1966), kteří rozlišují tyto kroky:

1. *Vytvoření problémové situace.*
2. *Analýza problémové situace.*
3. *Formulace problému.*
4. *Řešení problému.*
5. *Verifikace řešení.*
6. *Zobecnění postupu řešení problému.*

(Mošna, Rádl, 1966, cit. dle Kotrba, Lacina, 2011, str. 100)

Během tohoto procesu se žáci učí rozlišovat mezi existujícími, reálnými problémy a pseudoproblémy, dále se snaží proniknout až k samotné podstatě daného problému, pochopit jeho strukturu, a v konečné fázi se naučí situaci vyřešit. (Maňák, Švec, 2003)

Ačkoliv heuristické metody představují pro žáky motivující způsob osvojování potřebných dovedností a vědomostí, příprava i realizace většiny z nich je časově velmi náročná, a navíc je potřeba, aby byl na výuku předem připraven nejen učitel, ale i žáci, kteří musí disponovat výchozími vědomostmi o daném tématu. (Westwood, 2008)

### **3.3 Metody situační**

Situační metody se dle Maňáka a Švece (2003) „*vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 119) Metody tedy využívají modelové situace, které vycházejí z reálného života, k tomu, aby si žáci vyzkoušeli problém „nanečisto“ vyřešit, a byly tak na něj připraveni v případě, kdy se s ním jednoho dne opravdu setkají.

Proces řešení situace probíhá v několika krocích. Ze všeho nejdříve je nezbytné vhodně zvolit téma, které musí korespondovat s cílem výuky a odpovídat dosavadní přípravě žáků. V následující fázi musí pedagog žáky s tématem obeznámit prostřednictvím textu, audio či video nahrávky nebo počítače, a poskytnout jim další potřebné informace a fakta, bez kterých by nebylo možné problém zdárně vyřešit. Proces pokračuje samostudiem, při němž mají žáci za úkol stanovit příčiny vzniku problému a navrhnout možné způsoby řešení dané situace. Výsledky samostatné práce jsou v konečné fázi prezentovány v závěrečné diskusi. (Kotrba, Lacina, 2011)

Jelikož vycházejí situační metody z praktického života, jejich aplikace ve výuce může být pro žáky velmi přínosná. Umožňují totiž účastníkům nejen nahlédnout do komplikovaných témat, ale také jim ukazují, jakým způsobem je možné obtížné otázky řešit.

### **3.4 Metody inscenační**

Všichni lidé během svého bytí procházejí nejrůznějšími životními etapami, ve kterých musí plnit určité sociální role, jako například roli dítěte, sestry, bratra, studenta, partnera, rodiče, zaměstnance a další. Na principu zastávání sociálních rolí stojí také inscenační výukové metody. Vycházejí totiž z tvrzení, že se žák dokáže naučit daleko více, pokud se do přidělené role dokáže vžít a sám si ji zahrát, než když jsou mu informace jen pasivně zprostředkovány pomocí výkladu pedagoga. (Kotrba, Lacina, 2011)

Při inscenačních metodách jde o „*simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problémů, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 123) Žák účastnící se inscenace přistupuje k přidělené roli v závislosti na vlastním přesvědčení a postojích k danému tématu a interpretuje ji na základě dosavadních znalostí a zkušeností. Tento způsob výuky umožňuje žákům rozvíjet jejich osobnost, kreativitu, představivost, schopnost komunikace a učí je vhodným způsobům chování a jednání, které daná role vyžaduje. (Kotrba, Lacina, 2011)

I přesto, že jsou inscenační metody velmi přínosné pro rozvoj sociálního učení, z hlediska přípravy jsou pro pedagoga velmi časově náročné. Je potřeba předem vhodně zvolit téma, přichystat scénář, který by měl vycházet z reálného života,



a v neposledním případě rozdělit a charakterizovat jednotlivé role. (Kotrba, Lacina, 2011) Aby byla inscenace úspěšná, je také nezbytné, aby učitel dokázal žáky řádně motivovat a zajistil, aby byly názory a herecké výkony všech účastníků tolerantně přijaty. (Ouroda, 2000)

### 3.5 Didaktické hry

Samotný pojem hra je možné definovat jako „*soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly, a jejichž primárním cílem není materiální zájem ani užitek.*“ (Janovcová, 1998, cit. dle Kotrba, Lacina, 2011, str. 116) Pecina (2009) navíc dodává, že se jedná o dobrovolně volitelnou činnost, jejímž vedlejším produktem je učení.

Z uvedených charakteristik je patrné, že hry neslouží pouze jako zdroj zábavy, ale mají také vzdělávací charakter. Pomocí nich mohou žáci rozvíjet svou kreativitu, paměť, komunikaci či schopnost spolupracovat v týmu, a navíc se učí dodržovat pravidla.

Ve výuce jsou nejčastěji uplatňovány tzv. didaktické hry a soutěže založené na řešení problémových úkolů a situací. Ty je vhodné využít zejména k motivaci studentů či opakování a procvičování učiva. Dle Maňáka (1997) je však nezbytné, aby měla didaktická hra jasně definovaný cíl, formulovaná herní pravidla a podmínky a byla obsahově zajímavá. (Maňák, 1997, cit. dle Kotrba, Lacina, 2007)

Jelikož didaktické hry zastřešují širokou škálu různorodých činností, lze je klasifikovat na základě mnoha kritérií. Nelešovská se Svobodovou (2004) uvádí členění dle rozvíjených schopností a dovedností účastníků. Rozlišují hry zaměřené na rozvoj:

- *zrakové paměti a zrakového vnímání,*
- *sluchového vnímání a sluchové paměti,*
- *myšlení a tvořivosti,*
- *pozornosti, postřehu, pohotovosti,*
- *časoprostorové orientace,*
- *řeči a slovní zásoby,*
- *jemné motoriky,*

- *důvěry a vzájemné spolupráce,*
- *vzájemné poznání.*

(Nelešovská, Svobodová, 2004, str. 5)

Další možný způsob dělení didaktických her nabízí H. Meyer (2000), který dle obsahu a cíle výuky rozděluje *hry interakční*, tj. hry svobodné, založené na skládání stavebnic či hraní si s hračkami, dále *hry simulační*, kdy žáci zastávají určité role, a *scénické hry*, které jsou charakteristické například využíváním tematických kostýmů či rekvizit. (Meyer, 2000, str. 348-349, cit. dle Maňák, Švec, 2003, str. 128)

## **4 Výchova k občanství podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) můžeme chápat jako systém kurikulárních dokumentů podporující vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Mezi základní principy RVP ZV patří specifikování úrovně klíčových kompetencí, kterých by žáci měli po dokončení základního vzdělávání dosahovat, či vymezování obsahu vzdělávání. Obsah pro základní vzdělávání rozděluje RVP do devíti oblastí:

- *Jazyk a jazyková komunikace.*
- *Matematika a její aplikace.*
- *Informační a komunikační technologie.*
- *Člověk a jeho svět.*
- *Člověk a společnost.*
- *Člověk a příroda.*
- *Umění a kultura.*
- *Člověk a zdraví.*
- *Člověk a svět práce.*

(RVP ZV, 2016, str. 15)

Vzhledem k cíli práce se tato část textu zaměřuje pouze na vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, do které mimo dějepis spadá právě i obor Výchova k občanství.

Žákům se díky kategorii *Člověk a společnost* dostává znalostí a dovedností potřebných pro aktivní zapojení do společnosti, jsou seznamováni se základními dějinnými, sociálními a kulturně historickými aspekty života lidí či s problematikou rasismu a xenofobie.

### **4.1 Vzdělávací obsah Výchovy k občanství**

Samotný obor Výchova k občanství usiluje především o seznámení žáků se sociální realitou, v níž je nezbytné se dobře zorientovat a dokázat se začlenit do sociálních skupin. Podílí se také na utváření vědomí o vlastní identitě a identitě druhých, na rozvoji sebehodnocení, sebepoznání i poznávání osobnosti ostatních lidí.

Obsah vzdělávacího oboru Výchova k občanství rozděluje RVZ do pěti skupin: *člověk ve společnosti, člověk jako jedinec, stát a hospodářství, stát a právo, mezinárodní vztahy a globální svět.*

V rámci kategorie *člověk a společnost* se žáci seznamují s tématy naše škola, náš kraj, naše vlast, kulturní život, lidská setkání, vztahy mezi lidmi a zásady lidského soužití. Na základě tohoto učiva by žáci měli být schopni objasnit účel a způsoby užívání státních symbolů, uplatňovat vhodné způsoby chování, respektovat kulturní zvláštnosti a rozpoznávat netolerantní, rasistické projevy v chování lidí.

Oblast *člověk a jedinec* tvoří učivo o podobnosti a odlišnosti lidí, vnitřním světě člověka a osobním rozvoji. Zaměřuje se především na objasnění vlivu sebehodnocení a sebepoznání na kvalitu života či na vztahy s druhými lidmi, nebo také ukazuje, jaký podíl mají osobní vlastnosti na dosahování vlastních i společenských cílů.

Vzdělávací část *stát a hospodářství* přibližuje žákům tato témata: majetek a vlastnictví, peníze, hospodaření, banky a jejich služby, výroba, obchod a služby a principy tržního hospodářství. Díky získaným poznatkům by měl mít žák základní přehled o příjmech a výdajích v rodině, měl by rozlišovat mezi výdaji zbytnými a nezbytnými a v neposlední řadě také dokázat sestavit jednoduchý rozpočet domácnosti. Žáci jsou mimo jiné seznamováni s pojmy jako peníze, majetek, hotovostní, bezhotovostní platba, úrok, pojištění či inflace.

*Stát a právo* se zabývá právními základy státu, státní správou a samosprávou, principy demokracie, lidskými právy, právním řádem ČR, protiprávním jednáním a právem v každodenním životě. Žákům jsou představovány základní práva a povinnosti občanů nebo také principy na základě kterých funguje demokratická společnost. Učivo se také snaží objasnit pojmy z oblasti trestního práva, jako například trestný čin, přestupek či korupce.

Poslední oblastí tvořící obsah vzdělávání jsou *mezinárodní vztahy a globální svět.* Tato kategorie se zaměřuje na téma evropské integrace, mezinárodní spolupráce a globalizace. Při výuce jsou žáci seznamováni s významnými mezinárodními organizacemi, s nimiž je Česká republika propojená, nebo také s globálními problémy současnosti, mezi které se řadí například terorismus, války nebo nemoci.

## 4.2 Postavení Výchovy k občanství v základním vzdělávání

Podobně jako všechny ostatní předměty procházela i občanská výchova v posledních letech řadou změn. Nároky na učitele v oblasti dosahovaných kompetencí žáků neustále rostou, a tudíž lze očekávat, že se zároveň prodlouží i doba potřebná pro výuku. Paradoxně ale dochází k pravému opaku a časová dotace tohoto předmětu se neustále snižuje. V současné době je na řadě škol vyhrazena pro výuku Občanské výchovy pouze jedna hodina týdně. Nejen tento fakt zapříčinil vznik *Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd*, nazývajících se jako *Občankáři*, jejichž hlavním cílem je podporovat učitele při jejich cestě k profesnímu rozvoji. Dalšími impulsy pro vznik asociace byly mimo klesající časovou dotaci také zhoršující se schopnost občana orientovat se v aktuálním společenském dění či snižování úrovně připravenosti absolventů vysokých škol pro jejich praxi. Jelikož jsou tyto faktory pro rozvoj humanitního vzdělávání nežádoucí, *Občankáři* se proti nim rozhodli bojovat založením metodického a informačního portálu umožňujícího otevřenou spolupráci mezi učiteli předmětu Občanské výchovy, kteří si zde mohou vyměňovat užitečné rady či praktické materiály a svým profesním rozvojem tak přispět ke zvýšení nízké prestiže zmiňovaného předmětu. (Řezáč, 2014)

## 5 Další vzdělávání učitelů

„Vzdělávání není omezeno jen na jedno životní období, ale probíhá po celý lidský život ve všech jeho stádiích.“ (Starý, 2008, str. 89) Výjimku netvoří ani vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitel je navíc dle Sitné (2009) pro mladého člověka obecně uznávaným vzorem, který výrazně formuje jeho osobnost, a proto je velmi důležité, aby na sobě neustále pracoval, dále se vzdělával, přizpůsoboval se požadavkům kladeným na modernizaci vzdělávání, sledoval změny ve společenském vývoji a učil se novým vyučovacím metodám a strategiím. (Sitná, 2009) Pedagogický pracovník je dle zákona dokonce povinen účastnit se dalšího vzdělávání sloužícího k obnovení, udržení a doplnění kvalifikace po dobu výkonu jeho pedagogické činnosti. (Česko, 2014)

Ačkoliv se učitelé setkávají s tématem volby vhodných metod, samostatné práce žáků či kooperativní výuky již během svého studia na vysoké škole v rámci předmětů, např. Obecná didaktika či Základy didaktiky, je nezbytné, aby své vědomosti neustále prohlubovali a učili se novým přístupům i během své pedagogické praxe. (Spilková, Vašutová, 2008) K nalezení potřebných informací o aktivizačních metodách je možno využít mnoha kurzů, školení, workshopů či seminářů zaměřených na toto téma, které jsou organizovány zkušenými lektory buď v prostředí vlastní školy nebo mimo něj. Svě profesní kompetence mohou učitelé rozvíjet také prostřednictvím návštěv v hodinách kolegů, exkurzí do jiných škol a v neposlední řadě i formou samostudia, tj. například studiem odborné literatury. (Lazarová, Prokopová, 2004)

Z výzkumu Lazarové a Prokopové (2004) vyplývá zaměření dalšího vzdělávání učitelů. Nejčastěji požadovanými tématy jejich dalšího vzdělávání jsou nejen práce s počítačem či komunikace obecně, ale především také metody práce s žákem, didaktika či inovace výuky. Je zřejmé, že se učitelé snaží přizpůsobovat společenským změnám, upouští od tradičního způsobu vyučování a hledají nové metody, kterými je možné výuku obohatit a zapojit do výukového procesu i žáky samotné.

Stručnou charakteristikou vybraných metod dalšího vzdělávání dospělých, prostřednictvím kterých učitelé mohou vyhledávat potřebné informace o tématu aktivizačních metod, se zabývají následující podkapitoly.

## 5.1 Školení

Nejčastěji využívanou vzdělávací metodu představuje školení. Vyznačuje se především vysokou organizovaností ze strany lektora, školitele, který také celou vzdělávací akci řídí. Účastníkům jsou poskytovány poznatky vztahující se k dané problematice, jako například k novým postupům ve výuce. V České republice jsou školení organizována akreditovanými vzdělávacími středisky nebo také vysokými školami. (Mužík, 2005)

## 5.2 Workshop

Mezi metody vzdělávání dospělých, lze zařadit také workshop. Mužík (2005, str. 140-141) jej definuje jako „*pracovní (výukové) setkání, jehož cílem je řešení speciálního problému (úkolů), a to mimo běžné pracovní komunikační kontakty (porady, organizační a řídicí pokyny apod.)*“. Přípravu workshopu má na starosti moderátor, jehož úkolem je metodické vedení vzdělávací akce a zpracování výstupu, který by měl mít podobu dokumentu nebo produktu, jenž účastníci vytvořili.

Hlavní výhodou této metody je zapojení všech účastníků, jejichž aktivita je vyvolána společným zájmem a cílem. (Mužík, 2005)

## 5.3 Studium literatury

V současnosti již existuje celá řada publikací zabývajících se tématem aktivizačních metod. Vzdělávaný se sám může rozhodnout, čemu se chce přiučit a na základě toho zvolit vhodný zdroj informací.

Klasifikaci výukových metod se věnují například Maňák a Švec (2003). Ačkoliv je jejich cílem předat co největší množství informací sloužící ke snazšímu rozhodování o vhodném způsobu výuky, konkrétní příklady užití výukových metod v knize popsány nejsou. Podrobnější charakteristiku jednotlivých aktivizujících metod však uvádí kupříkladu Sitná (2009), která na rozdíl od Maňáka a Švece seznamuje čtenáře i s podmínkami efektivního průběhu výuky, jenž ovlivňuje předchozí příprava učitele i žáka, volba vhodných didaktických pomůcek či pracovního prostoru.

Výhodou vzdělávání prostřednictvím literatury je bezpochyby časová neomezenost. Vzdělávaný si studium může rozvrhnout dle svých časových možností a není vázán limitem, který by jeho učení omezoval.

## 5.4 Internet

Trendem dalšího vzdělávání pedagogů je v současné době internet. V důsledku změn v oblasti technologií a komunikace je dnes možno nacházet cenné informace z různých oborů na metodických portálech umožňujících otevřenou spolupráci učitelů, kteří si zde vyměňují užitečné rady a ověřené metodické postupy. (Řezáč, 2014)

Na internetu lze také nalézt mnoho bezplatných informačních videí, které dokážou jasně a stručně vysvětlit princip aplikace dané aktivizační metody. Tento fakt je bezpochyby jedním z důvodů, proč je internet jakožto zdroj pro vzdělávání nejen žáků, ale i dospělých, hojně využíván.

## 5.5 Webinář

S rozmachem v oblasti technologií souvisí také vznik tzv. webinářů. Pojem webinář definuje Zounek (2012, str. 71) jako „*seminář, který je uskutečňován v reálném čase prostřednictvím online technologií.*“ Webinář je vhodné využít v případě, kdy je potřeba zpřístupnit vzdělávání lidem nacházejícím se ve stejném čase, avšak na jiném místě. Nezbytnou podmínkou je dostatečné technické vybavení všech účastníků, bez něhož by realizace akce nebyla možná.

Jelikož by se webináře měly zakládat na interakci mezi vzdělavatelem a vzdělávanými, účastnit se jich může pouze omezený počet osob. Ačkoliv by připojení většího množství účastníků bylo technicky možné, z hlediska vzájemné komunikace může docházet k potlačení interakce, a tudíž by se ze semináře mohla stát spíše online přednáška. (Zounek, 2012)

Co se týče výhod, které využívání webinářů přináší, patří mezi ně nezávislost na místě konání. Účastník se tak může vzdělávací akce účastnit z pohodlí domova, a vzhledem k tomu, že trvá většinou pouze jednu či dvě hodiny, je oproti ostatním metodám také poměrně časově nenáročná. Nevýhody však lze spatřovat v náročné přípravě ze strany učitele, která obnáší vytvoření prezentace, naplánování či přípravu úkolů pro vzdělávané. (Zounek, 2012)



Dle mého názoru je vzdělávání formou webináře zejména v dnešní době obrovskou výhodou, jelikož nedochází k fyzickému kontaktu mezi účastníky, jeho využívání je bezpečné a zúčastnit se jej může prakticky každý.

## EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 Charakteristika výzkumného šetření

Empirická část bakalářské práce vychází z teoretické části, ve které jsem se za pomoci dostupné literatury (např. Maňák, 2003; Sitná, 2009) pokusila přiblížit problematiku aktivizačních metod. Výzkum proběhl prostřednictvím metody dotazníku, který byl elektronicky rozeslán učitelům občanské výchovy na druhém stupni základních škol.

V následujících kapitolách nejdříve charakterizují cíl výzkumného šetření, metodu sběru dat a výzkumný vzorek. Následně se zaměřím na samotnou analýzu a zhodnocení výsledků, které pro lepší přehlednost zpracuji pomocí kruhových a sloupcových grafů. Empirická část je zakončena diskusí, ve které jsou vyjádřeny mé názory na získané poznatky, a také limity či možné nedostatky výzkumného šetření.

### 6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je popsat, zda jsou aktivizační metody uplatňovány učiteli ve výuce předmětu Výchova k občanství na druhém stupni základních škol a jakým způsobem se učitelé o možnosti uplatnění aktivizačních metod dozvěděli.

### 6.2 Výzkumná metoda

Pro dosažení stanoveného cíle jsem se rozhodla provést kvantitativní výzkum, který se na rozdíl od výzkumu kvalitativního zabývá ověřováním již existujících teorií. (Chráska, 2007) Metodou, pomocí níž docházelo ke sběru dat, byl anonymní dotazník adresovaný učitelům občanské výchovy na základních školách.

Důvodem, proč jsem se rozhodla využít anonymní dotazník, je vyšší pravděpodobnost získání pravdivějších odpovědí. Respondenti, kteří jsou ubezpečeni, že jimi poskytnuté výpovědi nebudou veřejně spojovány s jejich osobou, totiž často vypovídají upřímněji než respondenti, kterým anonymita zaručena není. Anonymní dotazník má však i svá úskalí. Respondenti mohou takový způsob sběru dat považovat za nedůležitý a v důsledku toho poskytovat povrchní odpovědi, nebo se také výzkumu neúčastnit vůbec. (Chráska, 2007)

Co se týče samotné definice pojmu *dotazník*, Gavora (2000) jej chápe jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ (Gavora, 2000, str. 99)

Jedná se o jednu z nejčastěji využívaných metod, která umožňuje získat údaje od velkého počtu respondentů v relativně krátkém časovém úseku. Mimo nízkou časovou náročnost se mezi výhody této metody řadí také nízké finanční náklady na realizaci či snadné zpracování a vyhodnocení získaných dat. Co se týče nevýhod, může jimi být například nízká návratnost dotazníků, nemožnost doptat se na doplňující informace nebo ověřit pravdivost výpovědí. (Gavora, 2000; Chráska, 2007)

### **6.2.1 Předvýzkum**

Před samotnou realizací výzkumu je vhodné provést i tzv. předvýzkum, díky němuž je možno předejít neúspěchu při vlastním dotazníkovém šetření. Často totiž poukáže na nedostatečné množství variant odpovědí, či na nejasnosti ve formulaci otázek, které by mohly zapříčinit neplatnost získaných údajů. (Chráska, 2007)

Do mnou realizovaného předvýzkumu se zapojilo celkem 5 učitelů. Ukázalo se, že někteří respondenti netuší, co se pod pojmem aktivizační metody skrývá, a v důsledku toho nebyli schopni na otázky odpovídat. Proto jsem se rozhodla dotazník doplnit o definici aktivizačních metod dle Průchy (1988) sloužící k lepšímu pochopení tématu. Předvýzkum také poukázal na další možné varianty odpovědí, jež jsem při vytváření dotazníku opominula, a které jsem následně do výčtu odpovědí rovněž doplnila.

### **6.2.2 Struktura dotazníku**

Vlivem nedostatků, na které bylo poukázáno díky předvýzkumu, došlo k drobným úpravám původní podoby dotazníku. Ten v konečné fázi tvořilo 14 otázek, 13 z nich bylo uzavřených a 1 otevřená. Otázkám předcházel krátký úvod, který respondenty seznámil s tématem, a ve kterém byli osloveni s prosbou o vyplnění dotazníku. Před začátkem výzkumného šetření byla dotazovaným také zaručena anonymita jimi poskytnutých odpovědí. Následně bylo úkolem respondentů zodpovědět položené otázky, ve kterých měli na výběr z předem daných variant (viz Příloha č.1), mimo jedné položky, jež byla otevřená. Dotazovaní měli navíc v průběhu vyplňování k dispozici klasifikaci aktivizačních metod dle Maňáka s Švece (2003), která jim mohla pomoci si některé metody vybavit. Dotazník zakončovalo krátké poděkování a rozloučení s respondenty.

### 6.3 Výzkumný vzorek

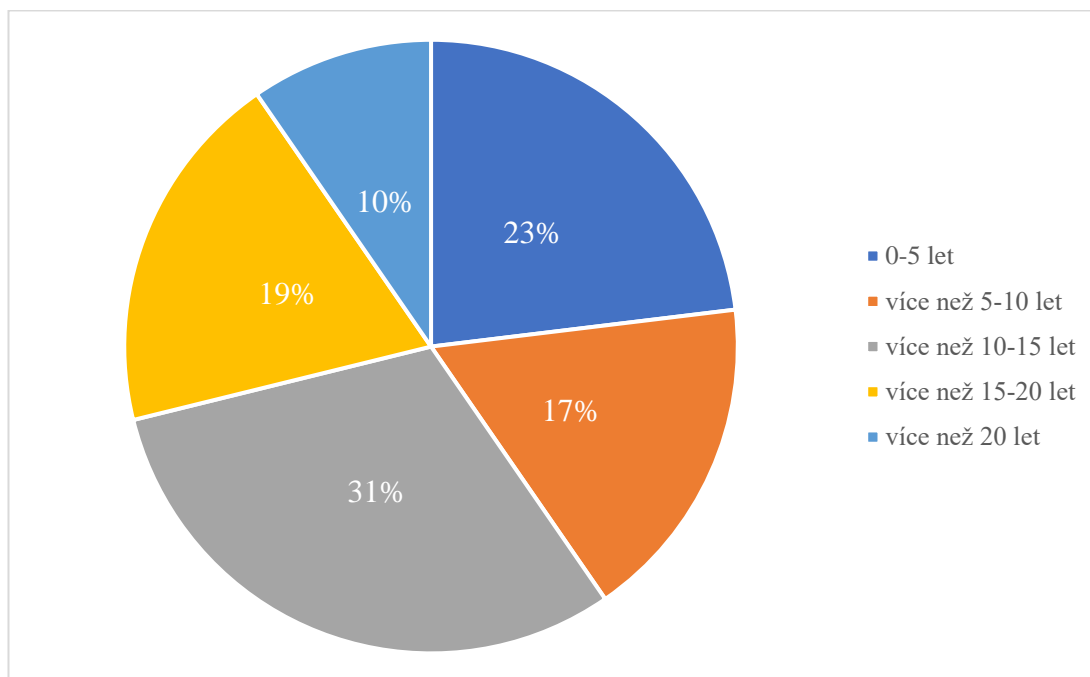
Vzhledem k cíli práce byli s prosbou o vyplnění dotazníku osloveni učitelé, kteří na druhém stupni základních škol vyučují předmět Výchova k občanství. Výzkumu se nakonec účastnilo celkem 52 vyučujících působících na školách v olomouckém kraji. Vzhledem k tomu, že dotazník zaručoval anonymitu respondentů, zde názvy škol nebudou uvedeny.

Celkově bylo o účast na výzkumu požádáno 98 osob, učitelů občanské výchovy, kteří vyučují na státních základních školách bez speciálního zaměření.

Jelikož v důsledku pandemické situace v České republice, při které došlo k uzavření škol, nebylo možné zprostředkovat dotazníky osobně, učitelé byli kontaktováni prostřednictvím emailových adres veřejně dostupných na webových stránkách školy. Nepřímý kontakt s vyučujícími se však značně podepsal na návratnosti dotazníků, která v případě osobního kontaktu bývá téměř 100 %. Jak již bylo zmíněno výše, celkový počet respondentů účastnících se výzkumu činil 52 osob, a návratnost tudíž byla pouze 53 %.

## 7 Analýza výsledků výzkumného šetření

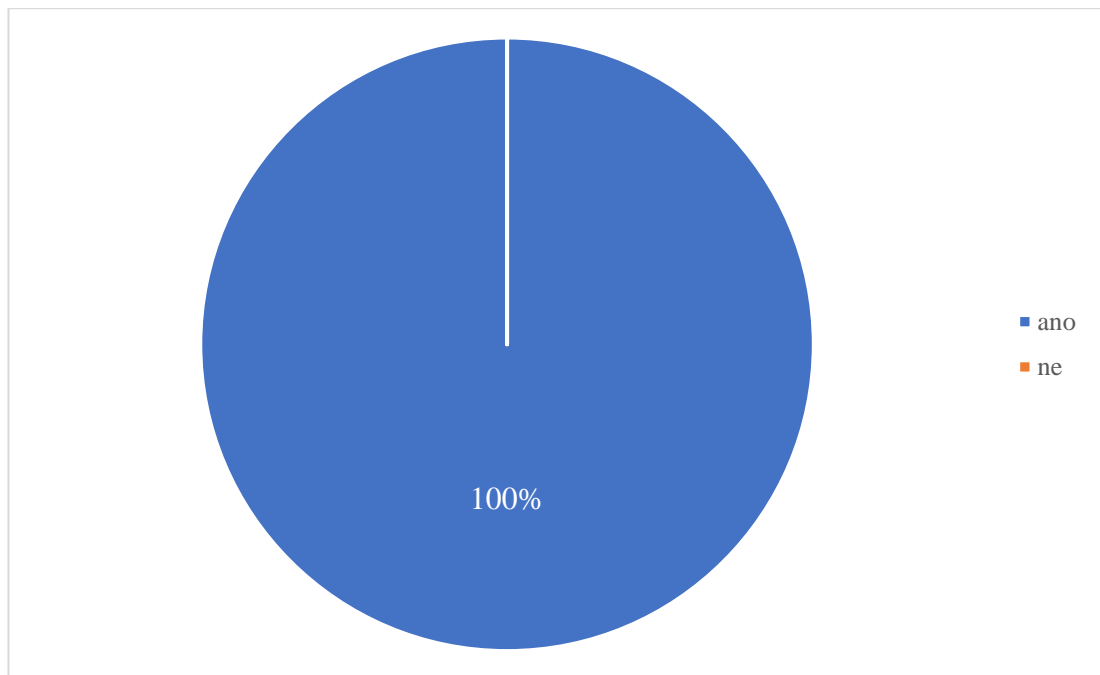
Otázka č. 1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



Graf 1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

První otázka se zaměřovala na zjišťování faktografických údajů, konkrétně na délku pedagogické praxe učitelů. Pro snazší zpracování dat bylo vytvořeno 5 intervalů, do nichž se respondenti zařazovali. Výzkum ukázal, že předmět Výchova k občanství v olomouckém kraji vyučují nejčastěji učitelé s praxí trvající více než 10-15 let (celkem 16 osob). Druhé největší zastoupení mají respondenti s délkou praxe 0-5 let (12 osob), následně pak respondenti vyučující více než 15-20 let (10 osob) a více než 5-10 let (9 osob). Nejméně zastoupení jsou učitelé s praxí delší než 20 let (celkem 5 osob).

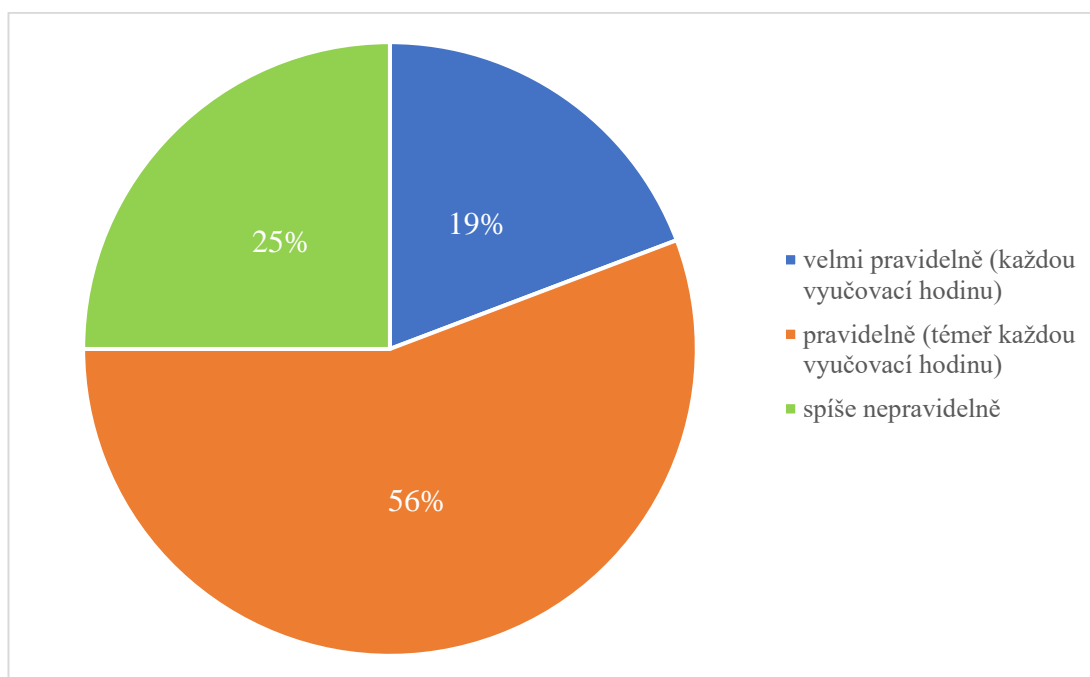
Otázka č. 2: Používáte při výuce Výchovy k občanství aktivizační metody?



Graf 2: Používáte při výuce Výchova k občanství aktivizační metody?

Tato položka sloužila k eliminaci respondentů, kteří aktivizační metody nevyužívají, a tudíž by nebyli schopní na některé z následujících otázek odpovídat. K mému překvapení se však ukázalo, že všichni dotazovaní při své výuce aktivizační metody využívají, a proto nebylo během vyhodnocování údajů nutné žádné výpovědi vyloučit.

### Otázka č. 3: Jak často využíváte aktivizační metody v hodinách VKO?

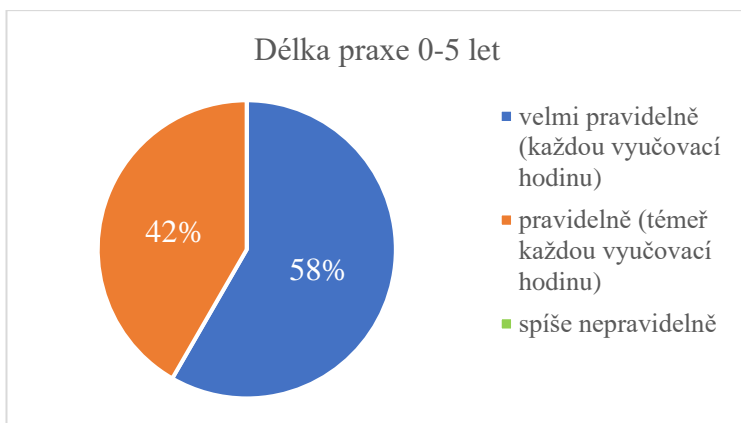


Graf 3: Jak často využíváte aktivizační metody v hodinách VKO?

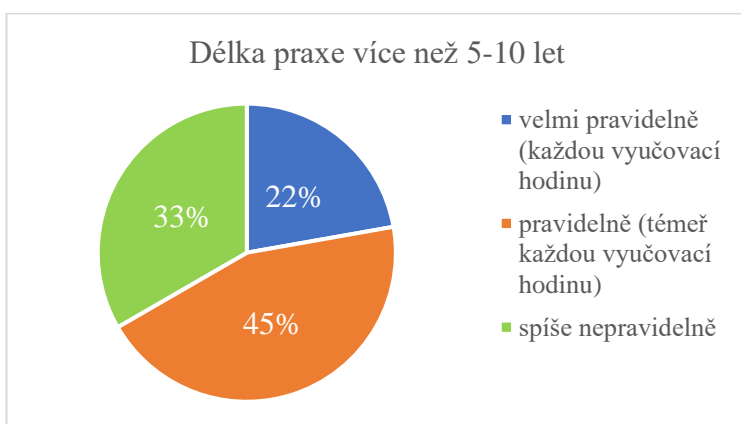
Smyslem této uzavřené otázky bylo zjistit, jak často učitelé občanské výchovy aktivizační metody využívají. Ukázalo se, že zmiňované metody tvoří součást každé hodiny u 10 z 52 dotazovaných. Více než polovina z dotázaných učitelů je využívá téměř každou vyučovací hodinu (29 osob) a naopak nepravidelně aplikuje metody čtvrtina respondentů (13 osob).

Aby bylo možné popsat, která skupina respondentů využívá aktivizační metody nejčastěji, je potřeba analyzovat výsledky této otázky s ohledem na položku č. 1, která zjišťovala délku praxe dotazovaných učitelů.

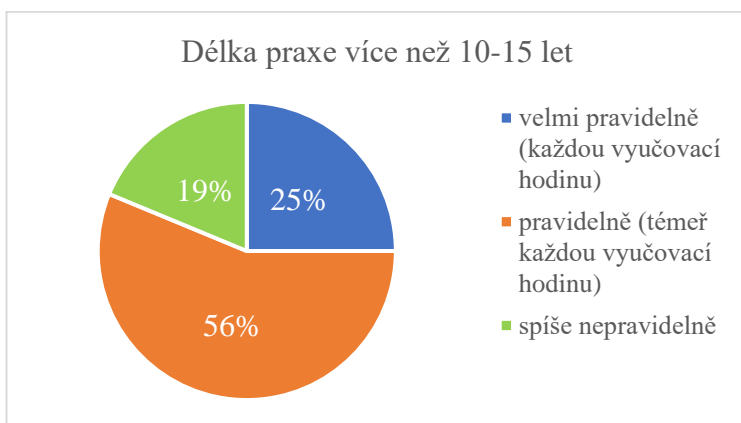




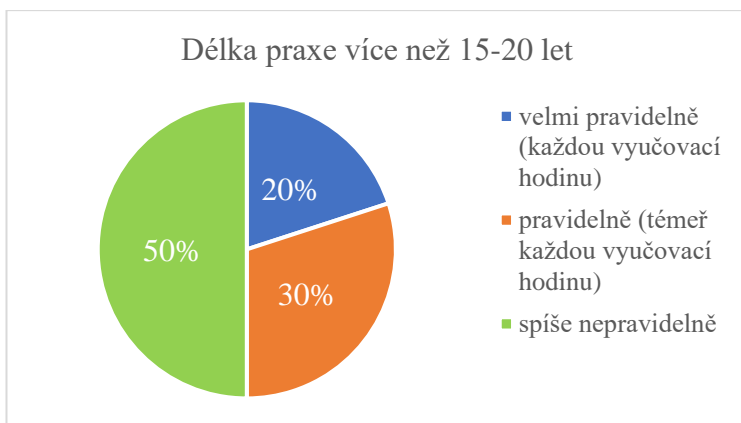
Graf 4: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe 0-5 let



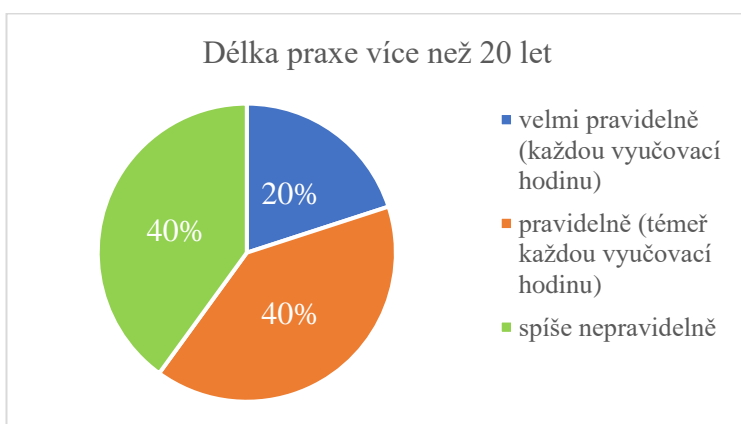
Graf 5: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 5-10 let



Graf 6: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 10-15 let

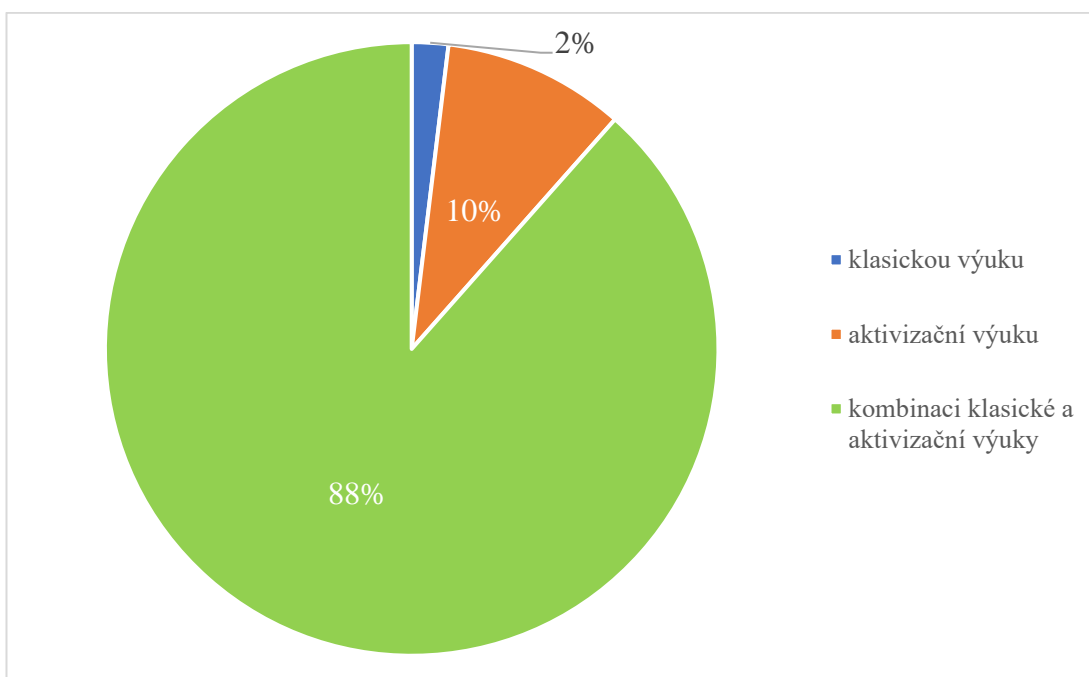


Graf 7: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 15-20 let



Graf 8: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 20 let

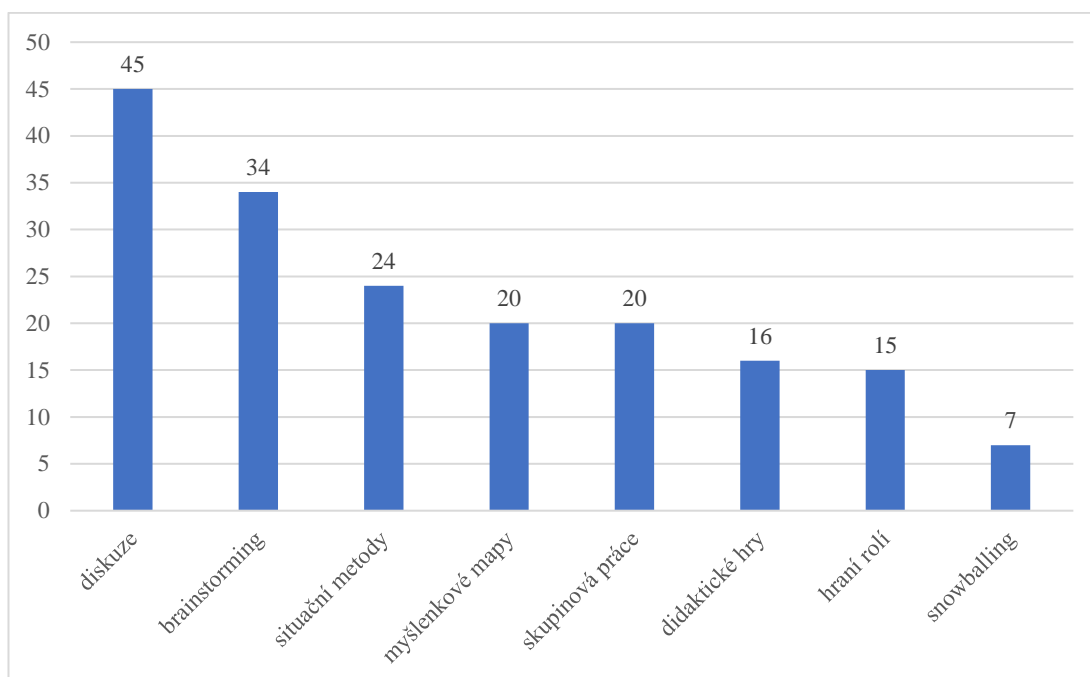
Otázka č. 4: Který z následujících způsobů výuky preferujete?



Graf 9: Který z následujících způsobů výuky preferujete?

Výsledky výzkumu ukazují, že většina respondentů preferuje před klasickou (1 osoba) a aktivizující výukou (5 osob) takový způsob výuky, při kterém dochází ke kombinaci tradičního vyučování a aktivizujících metod (46 osob).

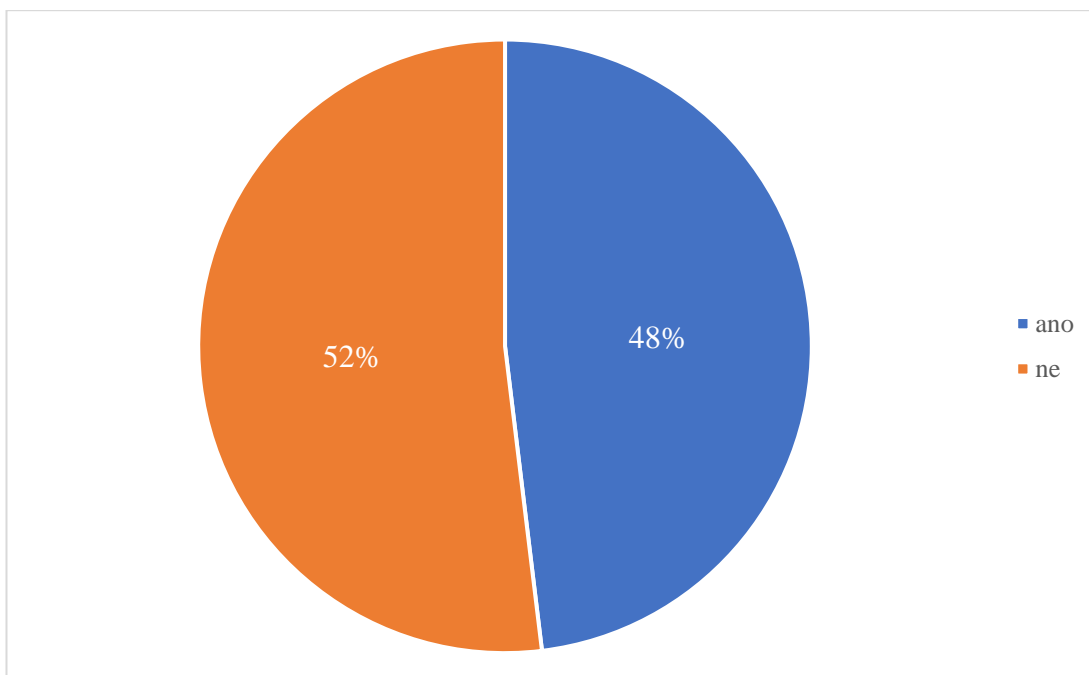
### Otázka č. 5: Jaké aktivizační metody při výuce uplatňujete?



Graf 10: Jaké aktivizační metody při výuce uplatňujete?

V této otevřené otázce měli respondenti za úkol vypsát takové aktivizační metody, které při výuce občanské výchovy nejvíce uplatňují. Z grafu je možno vyčíst, že nejčastěji aplikovanou metodou je diskuse, kterou využívá 45 z 52 respondentů. Druhou nejvíce uplatňovanou metodou je tzv. brainstorming (34 osob), následují situační metody (24 osob), myšlenkové mapy (20 osob), skupinová práce (20 osob) a nechybí ani didaktické hry (16 osob) či metody hraní rolí (15 osob). Méně zastoupený je pak tzv. snowballing (7 osob).

Otázka č. 6: Je po Vás vyžadováno, abyste aktivizační metody využívali?

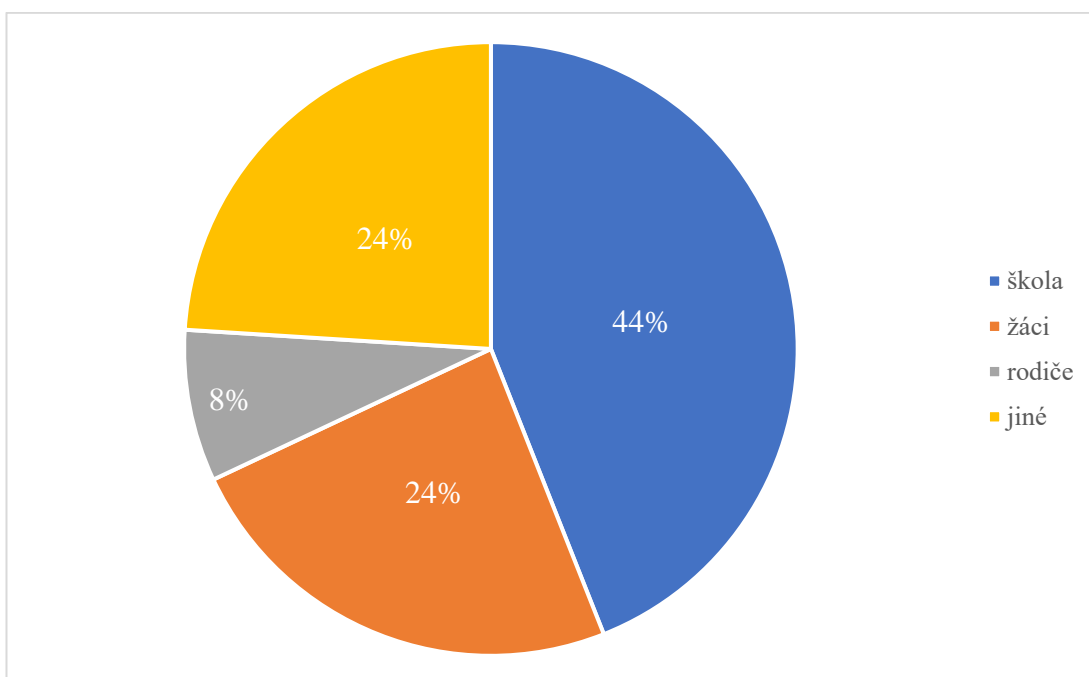


Graf 11: Je po Vás vyžadováno, abyste aktivizační metody využívali?

Jelikož je na základě teoretické části práce zřejmé, že aktivizační metody jsou v důsledku modernizace a s ní spojených společenských věd stále více žádané, byli respondenti dotazováni i na to, zda je po nich využívání těchto metod vyžadováno.

Na základě výše přiloženého grafu je zřejmé, že každou z variant odpovědí zvolilo téměř stejné množství respondentů. Převládají však učitelé, kteří se necítí být nuceni aktivizační metody využívat (27 osob). Možnost „ano“ zvolilo 48 % dotazovaných (25 osob).

Otázka č. 7: Kdo po Vás uplatňování aktivizačních metod vyžaduje?

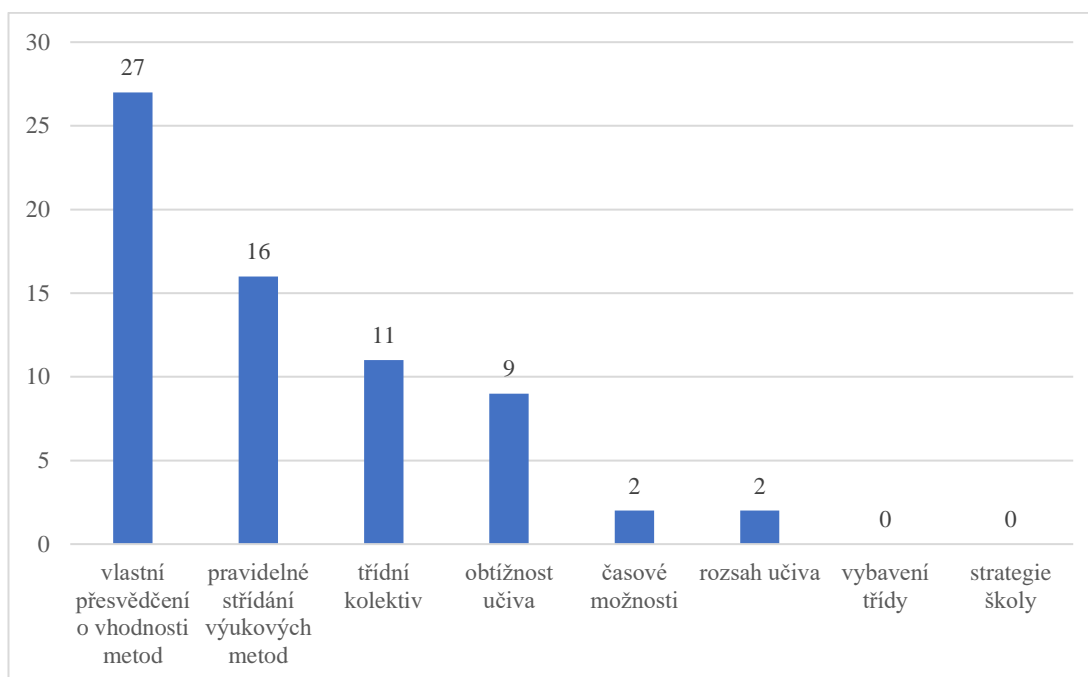


Graf 12: Kdo po Vás uplatňování aktivizačních metod vyžaduje?

Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří na předchozí položku odpověděli kladně (25 osob), ostatní byli odkázáni na otázku číslo 8.

Po většině učitelů (11 osob) vyžaduje užívání aktivizačních metod škola. Shodný počet dotazovaných (6 osob) zvolilo možnost „žáci“ a „jiná“, kterou však nikdo více nerozvedl, a tudíž není jasné, co se pod touto variantou skrývá. Pouze 2 respondenti se cítí být k využívání aktivizačních metod tlačeni ze strany rodičů.

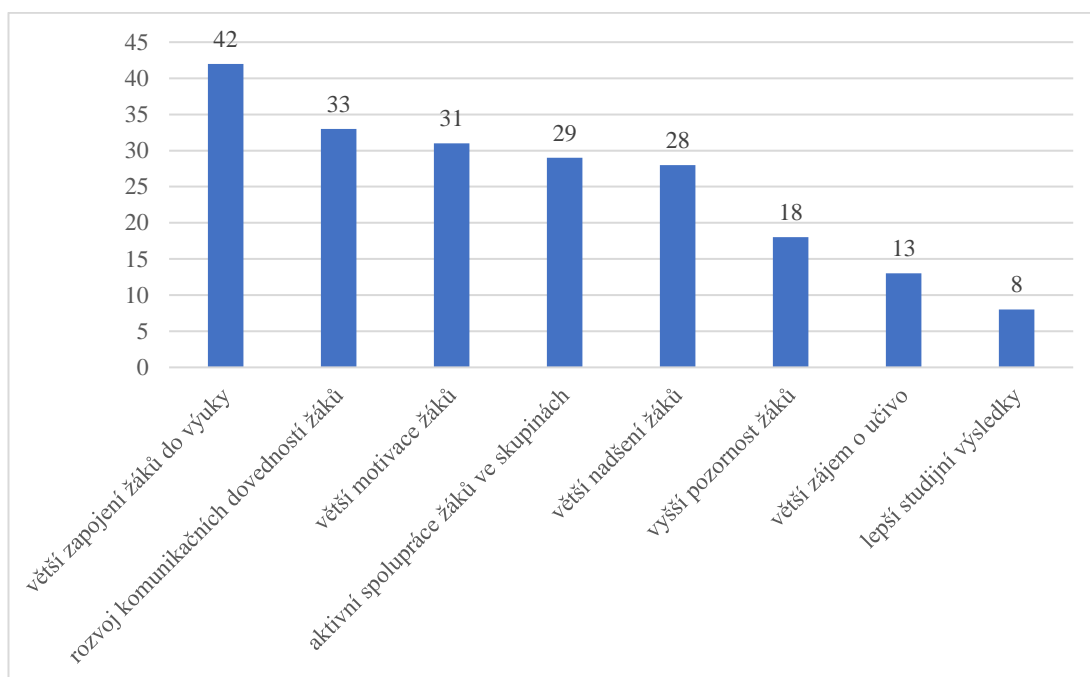
### Otázka č. 8: Na základě jakých kritérií volíte vhodné výukové metody?



Graf 13: Na základě jakých kritérií volíte vhodné výukové metody?

Cílem této otázky bylo zjistit, dle jakých kritérií se respondenti rozhodují, zda aktivizační metody využijí či nevyužijí. Z výzkumu vyplývá, že se učitelé nejčastěji řídí vlastním přesvědčením o vhodnosti metod (27 osob). Někteří z respondentů volí výukové metody také na základě toho, aby se způsoby výuky pravidelně střídaly a nestaly se pro žáky stereotypní (16 osob). Proces rozhodování také ovlivňuje třídní kolektiv (11 osob), obtížnost učiva (9 osob) nebo časové možnosti a rozsah učiva (shodně 2 osoby). Vybavenost třídy a strategie školy jsou naopak kritérii, která na rozhodování dotazovaných učitelů nemají žádný vliv.

### Otázka č. 9: Jaké výhody dle Vašeho názoru aktivizační metody přináší?

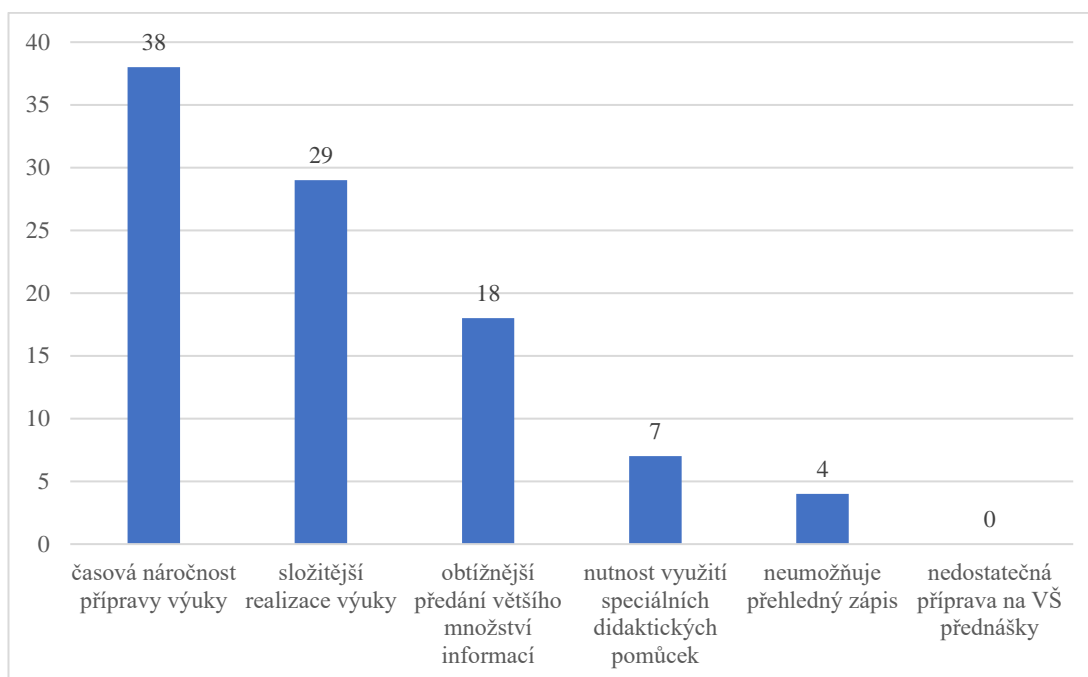


Graf 14: Jaké výhody dle Vašeho názoru aktivizační metody přináší?

Smyslem této otázky bylo zjistit, jaké pozitivní vlivy aktivizační metody mají. Učitelé měli při zodpovídání možnost zvolit více než jen jednu odpověď. Respondenti spatřují hlavní výhody ve větším zapojení žáků do výuky (42 osob), rozvoji schopnosti komunikace (33 osob), větší motivaci žáků (31 osob), aktivní spolupráci (29 osob) nebo také ve větším nadšení žáků (28 osob). Mezi méně zastoupené možnosti odpovědí patří vyšší pozornost žáků (18 osob), větší zájem o učivo (13 žáků) a lepší studijní výsledky (8 osob).



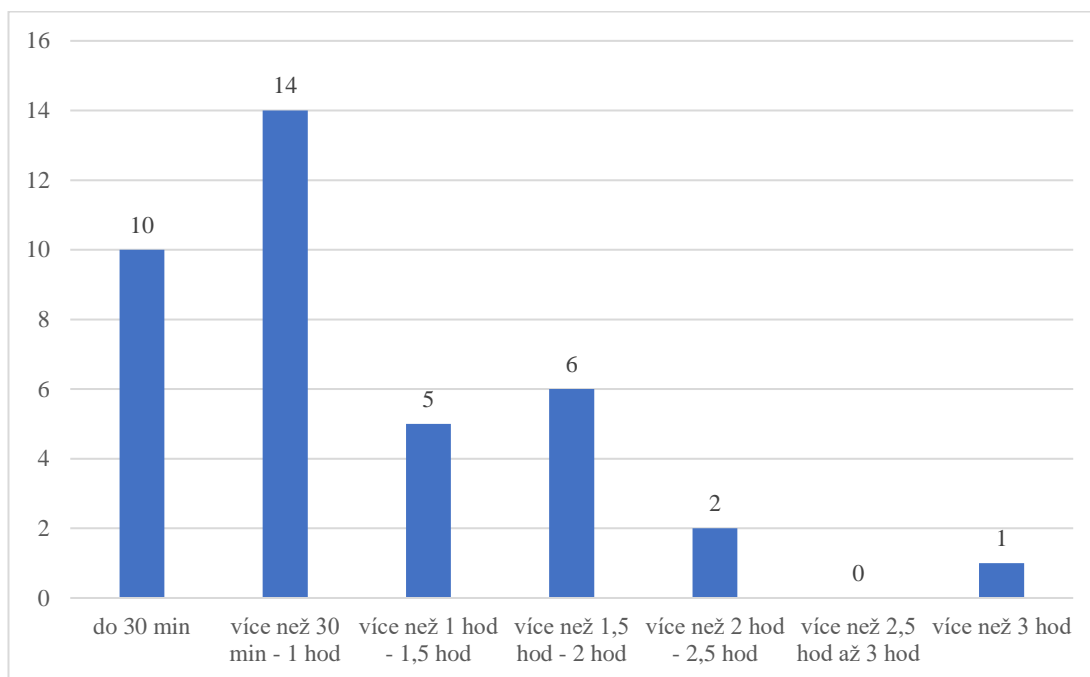
### Otázka č. 10: Jaké nevýhody aktivizační metody přináší?



Graf 15: Jaké nevýhody aktivizační metody přináší?

Ačkoliv mají aktivizační metody mnoho pozitivních vlivů, jejich využívání má také řadu nevýhod. Hlavní nevýhodu vidí respondenti především v časové náročnosti přípravy (38 osob) a složitější realizaci výuky (29 osob). Pomocí aktivizačních metod je také obtížné předat větší množství informací (18 osob) a jejich aplikace je podmíněna využitím speciálních didaktických pomůcek (7 osob). Někteří učitelé vidí jako nevýhodu také nedostatečně přehledný zápis, který si žáci z hodin odnášejí (4 osoby).

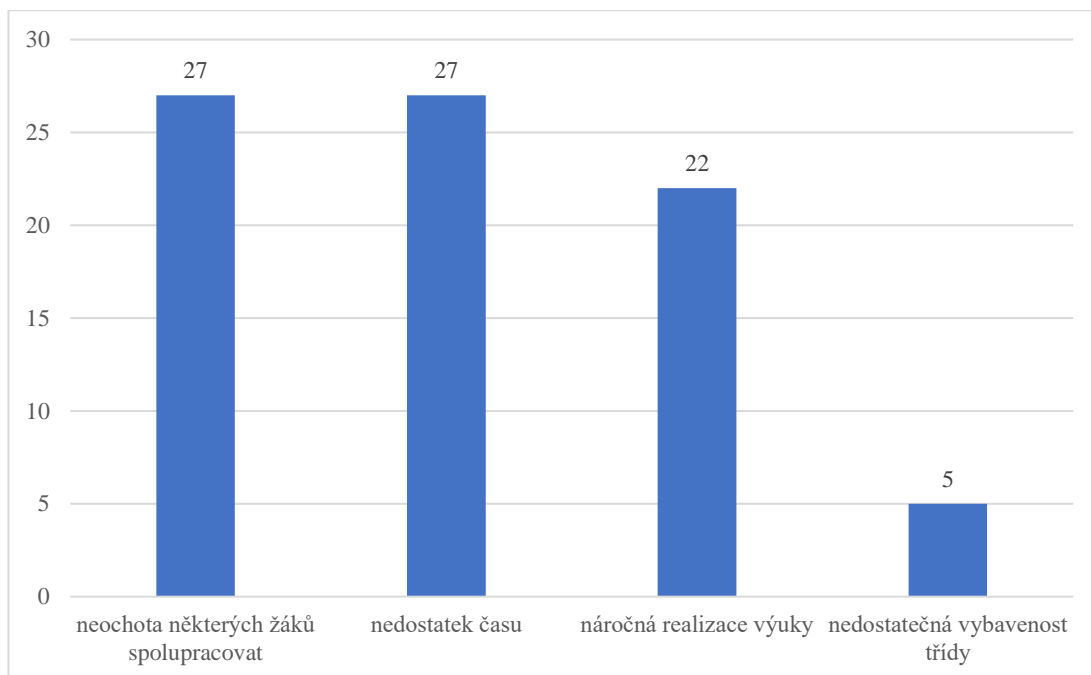
**Otázka č. 11:** Pokud jste mezi nevýhody zařadili také větší časovou náročnost přípravy, kolik času navíc Vám zabere příprava na výuku s aktivizačními metodami oproti přípravě na výuku klasickou?



Graf 16: Časová náročnost přípravy aktivizační výuky oproti přípravě výuky klasické

Tato otázka byla určena pouze těm respondentům, kteří v předchozí otázce uvedli jako nevýhodu také časovou náročnost přípravy, tedy 38 osob. Výzkum ukázal, že 14 učitelů potřebuje na přípravu aktivizační výuky o 30-60 minut více. 10 učitelům zabere příprava aktivizační výuky méně jak půl hodiny navíc (10 osob). Více jak 1-1,5 h trvá příprava 5 osobám, více než 1,5-2 h pak 6 osobám a více než 2-2,5 hodiny pouze 2 osobám. Značný rozdíl v délce přípravy spatřuje jen 1 respondent, kterému v porovnání s chystáním klasické výuky zabere příprava aktivizující výuky více jak 3 hodiny.

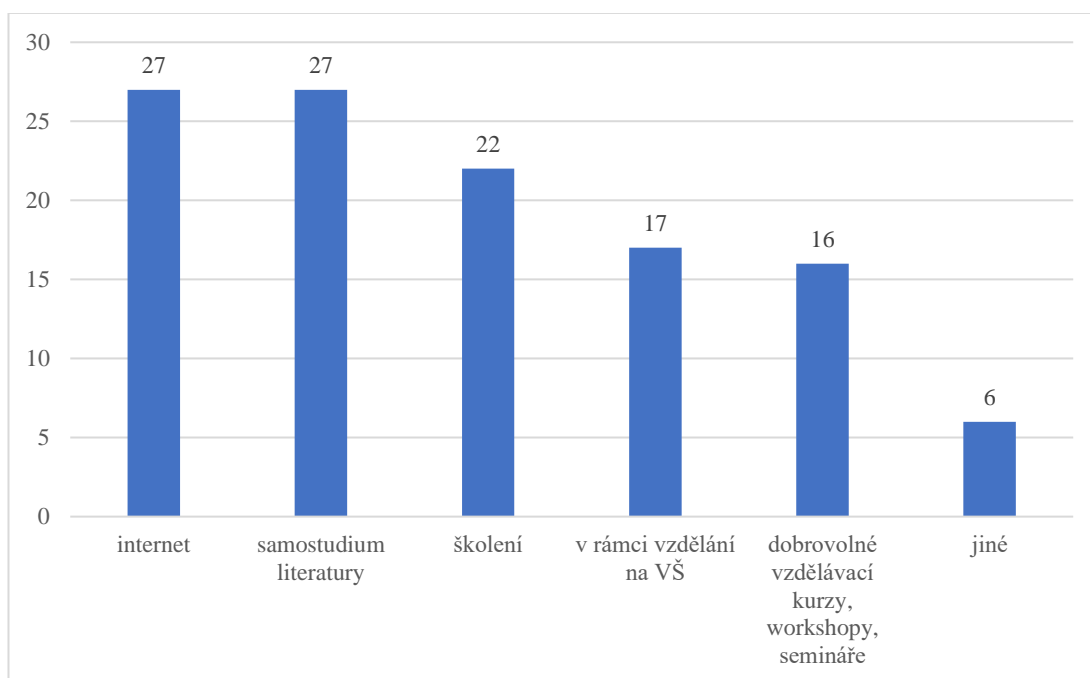
**Otázka č. 12: S jakými problémy se setkáváte při využívání aktivizačních metod?**



Graf 17: S jakými problémy se setkáváte při využívání aktivizačních metod?

Cílem této otázky bylo zjistit, s jakými problémy se učitelé občanské výchovy setkávají při realizaci aktivizační výuky. Shodný počet respondentů (27 osob) uvedl, že výuku negativně ovlivňuje především neochota některých žáků spolupracovat, a také nedostatek času na využití výukové metody. Dotazovaní také považují za problém obtížnou realizaci výuky (22 osob) a nedostatečnou vybavenost třídy (5 osob).

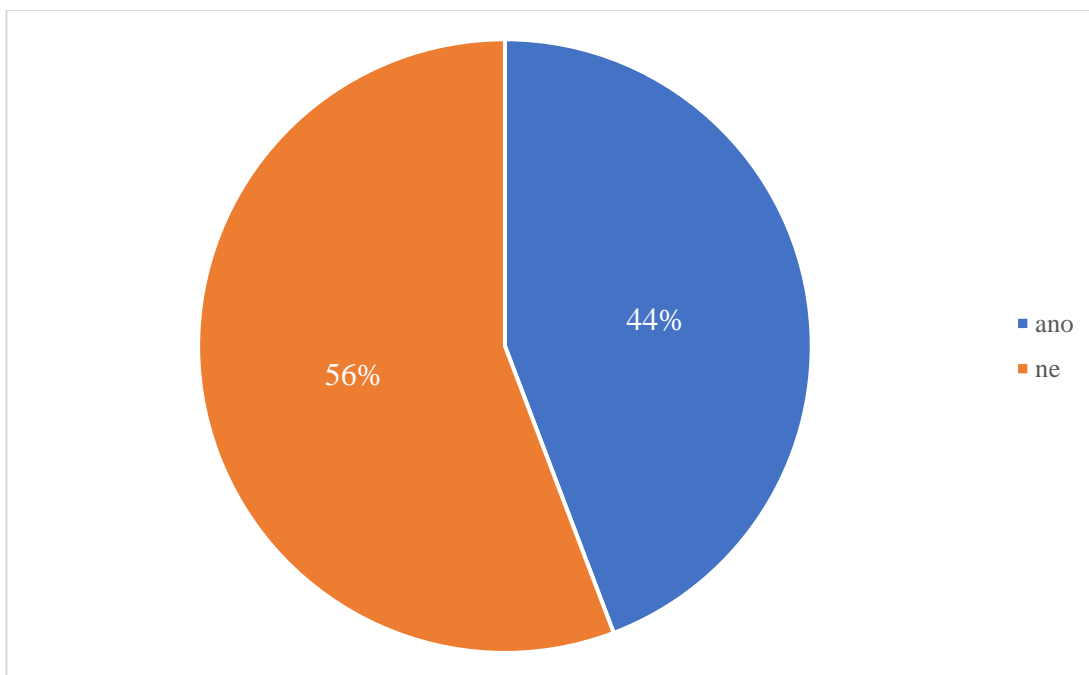
**Otázka č. 13:** Jakými způsoby získáváte (jste získali) potřebné informace o aktivizačních metodách, které lze při výuce využít?



Graf 18: Jakými způsoby získáváte (jste získali) potřebné informace o aktivizačních metodách, které lze při výuce využít?

Výzkumem bylo také zjištěno, z jakých zdrojů se učitelé dozvídají (dozvěděli) potřebné informace o aktivizačních metodách. Respondenti měli u této položky možnost zvolit libovolné množství variant odpovědí. Více jak polovina dotázaných čerpá informace z internetu a prostřednictvím samostudia literatury (shodně 27 osob). Mezi zdroje ovšem řadí i školení (22 osob), informace získané v rámci svého vzdělávání na vysoké škole (17 osob) nebo také dobrovolné vzdělávací kurzy, workshopy či semináře (16 osob). Dotazovaní měli možnost zvolit i variantu „jiné“, kam zařadili především inspiraci od kolegů, pouze jeden z nich uvedl jako zdroj inspirace návštěvu jiné školy.

**Otázka č. 14:** Jste dle Vašeho názoru dostatečně informováni o nejrůznějších aktivizačních metodách?



Graf 19: Jste dle Vašeho názoru dostatečně informováni o nejrůznějších aktivizačních metodách?

V návaznosti na předchozí otázku bylo cílem této položky zjistit, zda se respondenti cítí být dostatečně informováni v oblasti aktivizačních metod. Z kruhového grafu jasně vyplývá, že více jak polovina dotázaných (29 osob) si myslí, že nedostávají dostatek informací o tomto tématu. Dostatečně informováno se cítí být celkem 23 respondentů.

## 8 Vyhodnocení a shrnutí získaných údajů

Z dotazníku, který byl využit jako výzkumná metoda sběru dat je patrné, že většina dotazovaných upřednostňuje před tradičním způsobem výuky takový způsob, který zároveň využívá jak klasické, tak aktivizující výukové metody. I přesto, že se našel jeden respondent preferující tradiční výuku, všichni oslovení pedagogové se jednoznačně shodli na tom, že aktivizační metody pravidelně či nepravidelně využívají. Učitelé nejčastěji ožívují výuku pomocí diskuse, brainstormingu, situačních metod či myšlenkových map.

Aktivizační metody využívají nejčastěji učitelé, jejichž pedagogická praxe není delší než 5 let. Naopak nejméně podněcují aktivitu žáků respondenti s praxí v délce více než 15-20 let. Ačkoliv na základě získaných dat nelze tvrdit, že s přibývajícím roky pedagogické praxe klesá četnost využívání aktivizačních metod, z výše uvedených grafů je zřejmé, že procento těch, kteří tyto metody aplikují nepravidelně, je výrazně vyšší u skupiny respondentů s delší dobou praxe.

Zaměříme-li se na výhody, které aplikace aktivizačních metod přináší, respondenti vyzdvihují především možnost aktivně zapojit žáky do výukového procesu, podpořit jejich motivaci a rozvíjet jejich komunikační dovednosti. Na druhou stranu jsou ale tyto metody dle názoru učitelů velmi časově náročné na přípravu i realizaci a není vhodné je využívat v případě, kdy je potřeba žákům předat větší množství informací. Časová náročnost je považována za nevýhodu 73 % respondentů. Výsledky ukázaly, že učitelé stráví nad přípravou výuky, v níž chtějí uplatnit aktivizující metody, nejčastěji o 30-60 minut více než při přípravě výuky klasické.

Respondenti zmiňují problémy spojené s realizací aktivizačních metod vyskytující se při výuce Výchovy k občanství a jmenují postoj některých žáků, kteří nejsou ochotni aktivně pracovat, nebo také nedostatek času vymezeného pro tento předmět.

Výzkum ukázal, že více než polovina dotázaných učitelů se necítí být dostatečně informována v oblasti aktivizačních metod, které jsou v současné době tolik potřebné pro efektivní výuku.

Ačkoliv je v důsledku modernizace školství kladen velký důraz na aktivizaci žáků, a učitelům by tak mělo být poskytnuto potřebné vzdělání zaměřené na aktivizační metody, více jak polovina respondentů se o možnosti využití aktivizujících metod dozvídá sama prostřednictvím internetu nebo samostudiem literatury.

## 9 Diskuse

Během analýzy výsledků dotazníkového šetření mě nejvíce překvapil fakt, že ačkoliv všichni respondenti aktivizační metody užívají, necítí se být o nich dostatečně informováni. Na základě teoretických poznatků z odborné literatury je patrné, že v současné době je využívání inovativních metod nezbytné k rozvoji žákovy osobnosti, a tudíž si myslím, že by se měli učitelé v této oblasti neustále pravidelně vzdělávat. Výzkum ukázal, že pokud se respondenti aktivizačním metodám učí, uplatňují k tomu především formu samostudia, při níž vyhledávají informace v literatuře či na internetu. Dle mého názoru by však bylo vhodné, aby se učitelé účastnili také různých workshopů, webinářů, seminářů či kurzů na toto téma, které jim umožní vyzkoušet si aplikaci metod v praxi a nasbírat zkušenosti od zkušených lektorů či ostatních účastníků vzdělávací akce. Co se týče získávání inspirace prostřednictvím návštěvy ostatních škol, tato možnost byla zmíněna pouze jedním respondentem. Tento výsledek se shoduje s výsledky průzkumu Lazarové a Prokopové (2004, str. 265), které ukázaly, že kolegiální návštěvy jiných škol sloužící jako zdroj nových poznatků, jsou spíše jen přáním některých začínajících učitelů.

Otázkou zůstává, zda nemohou být získané údaje ovlivněny nízkou návratností zaslaných dotazníků. Vzhledem k tomu, že se výzkumného šetření zúčastnilo pouze 52 respondentů a jednotlivé skupiny učitelů rozdělených dle délky jejich praxe nejsou rovnoměrně zastoupené, nemusí být data dostačující k vyvození obecných závěrů. Existuje také mnoho dalších faktorů, které mohou mít na výsledky vliv. Zaměříme-li se třeba na četnost využívání aktivizačních metod, ta může být ovlivněna například strategií školy a školními vzdělávacími programy, které si každá organizace vytváří sama. Aplikaci aktivizujících výukových metod mohla také značně omezit pandemická situace v České republice, která v roce 2021 zapříčinila uzavření základních škol a přesun na online způsob výuky, v důsledku čehož nebylo možné tyto metody plně využívat.

## Závěr

Cílem práce bylo vymežit a charakterizovat metody, které jsou využívány k aktivizaci účastníků vzdělávacího procesu, žáků, a na základě výzkumného šetření popsat, zda jsou aktivizační metody uplatňovány učiteli ve výuce předmětu Výchova k občanství na druhém stupni základních škol a jakým způsobem se učitelé o možnosti uplatnění aktivizačních metod dozvěděli.

V teoretické části bakalářské práce jsem se zabývala charakteristikou aktivizačních metod a s nimi souvisejícími tématy jako například kritérii pro volbu vhodného způsobu výuky, důvody zavádění aktivizačních metod nebo problémy spojenými s jejich realizací. Jelikož bylo výzkumné šetření, na němž se zakládala empirická část, orientováno na učitele občanské výchovy, věnovala jsem se krátce také vymezení tohoto předmětu v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Teoretická část byla následně zakončena kapitolou zabývající se dalším vzděláváním samotných učitelů

Empirická část práce byla postavena na dotazníkovém šetření. K účasti na výzkumu byli osloveni učitelé občanské výchovy vyučující v základních školách v olomouckém kraji, jimž byla zaručena anonymita poskytnutých údajů. Celkem bylo kontaktováno 98 osob, avšak pouze 52 z nich bylo ochotno se dotazování zúčastnit. Návratnost tedy činila 53 %.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že aktivizační metody hrají ve výuce předmětu Výchova k občanství důležitou roli, jelikož je pravidelně či nepravidelně využívají všichni dotazovaní. I přesto, že je v současné době kladen velký důraz na konstruktivistický přístup k výuce a podněcování aktivity žáků, se však respondenti necítí být dostatečně informováni o možnosti využití aktivizačních metod a potřebné informace si zjišťují sami za pomoci literatury či internetu.

Tento fakt by mohl být podnětem pro další výzkumy, jež by se mohly zabývat tím, jak je možné podpořit vzdělávání učitelů, jak rozšířit jejich vědomosti v oblasti aktivizačních metod, tj. například vytvoření vzdělávací akce pro školu, jejímž cílem by bylo naučit pedagogy aktivizační metody využívat.

Ačkoliv jsem se v bakalářské práci zabývala aktivizačními metodami využívanými v rámci základního vzdělávání, mnohé z těchto metod lze využít také při vzdělávání dospělých. Proto bych ráda využila poznatky, které mi tato práce přinesla, i ve své budoucí praxi.



## Literatura a zdroje

1. Dvořák, D. (Ed.). (2005). *Efektivní učení ve škole* (přeložil Dominik DVOŘÁK). Portál.
2. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
3. Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Hanex.
4. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
5. Jarošová, E., & Lorencová, H. (2007). *Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica.
6. Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
7. Kazík, P. (2008). *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Grada Publishing.
8. Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
9. Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal.
10. Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga* (2., přeprac. a dopl. vyd, ilustroval Hana ŠEFROVÁ). Barrister & Principal.
11. Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261-273.
12. Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
13. Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Paido.
14. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
15. Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Fraus.
16. Nelešovská, A., & Svobodová, J. (2004). *Hry jako prostředek rozvoje komunikativních dovedností dětí*. Votobia Praha.
17. Ouroda, S. (2000). *Oborová didaktika*. Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
18. Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.

19. Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
20. Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Portál.
21. Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
22. Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
23. Starý, K. (2008). *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Portál.
24. Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
25. Vašutová, J., & Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Fraus.
26. Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. ACER Press.
27. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: [s praktickými ukázkami]*. Grada.
28. Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Wolters Kluwer.

#### **Elektronické zdroje:**

29. Česko. (2014). *Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 5. dubna 2021. Dostupné z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
30. MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Citováno 5. dubna 2021. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>
31. Řezáč, M. (2014). *Kdo jsou občankáři*. Občankáři. Retrieved April 05, 2021, from <https://www.obcankari.cz/kdo-jsou-obcankari>

## Seznam grafů

Graf 1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? .....	38
Graf 2: Používáte při výuce Výchova k občanství aktivizační metody? .....	39
Graf 3: Jak často využíváte aktivizační metody v hodinách VKO? .....	40
Graf 4: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe 0-5 let .....	41
Graf 5: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 5-10 let .....	41
Graf 6: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 10-15 let.....	41
Graf 7: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 15-20 let .....	42
Graf 8: Četnost využívání aktivizačních metod – praxe více než 20 let .....	42
Graf 9: Který z následujících způsobů výuky preferujete? .....	43
Graf 10: Jaké aktivizační metody při výuce uplatňujete? .....	44
Graf 11: Je po Vás vyžadováno, abyste aktivizační metody využívali? .....	45
Graf 12: Kdo po Vás uplatňování aktivizačních metod vyžaduje? .....	46
Graf 13: Na základě jakých kritérií volíte vhodné výukové metody? .....	47
Graf 14: Jaké výhody dle Vašeho názoru aktivizační metody přináší? .....	48
Graf 15: Jaké nevýhody aktivizační metody přináší? .....	49
Graf 16: Časová náročnost přípravy aktivizační výuky oproti přípravě výuky klasické .....	50
Graf 17: S jakými problémy se setkáváte při využívání aktivizačních metod? ..	51
Graf 18: Jakými způsoby získáváte (jste získali) potřebné informace o aktivizačních metodách, které lze při výuce využít? .....	52
Graf 19: Jste dle Vašeho názoru dostatečně informováni o nejrůznějších aktivizačních metodách? .....	53

## Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník ..... 60

## Přílohy

### Příloha 1: Dotazník

Vážený respondent,

jmenuji se Klára Berkiová a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své bakalářské práci se zabývám tématem *Aktivizační metody ve výuce*, konkrétně ve výuce předmětu *Výchova k občanství*. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění anonymního dotazníku, který poslouží pouze pro účely závěrečné práce.

Moc děkuji, Klára Berkiová

#### Definice aktivizačních metod:

Průcha (1988) definuje aktivizační metody jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.*“ (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988, cit. dle Maňák 2003, str. 105).

#### Klasifikace aktivizačních metod dle Maňáka a Švece (2003):

- Diskusní metody
- Heuristické metody
- Situační metody
- Inscenační metody
- Didaktické hry

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
  - a. 0-5 let
  - b. Více než 5-10 let
  - c. Více než 10-15 let
  - d. Více než 15-20 let
  - e. Více než 20 let
  
2. Používáte při výuce *Výchova k občanství* aktivizační metody?
  - a. Ano
  - b. Ne (V tomto případě pro Vás dotazník končí, moc děkuji za Váš čas!)

3. Jak často využíváte aktivizační metody v hodinách VKO?
  - a. Velmi pravidelně (každou vyučovací hodinu)
  - b. Pravidelně (téměř každou vyučovací hodinu)
  - c. Spíše nepravidelně
  
4. Který z následujících způsobů výuky preferujete?
  - a. Klasický
  - b. Aktivizační
  - c. Kombinace klasického a aktivizačního způsobu
  
5. Jaké aktivizační metody při výuce uplatňujete?
 

.....

.....

.....
  
6. Je po Vás vyžadováno, abyste aktivizační metody využívali?
  - a. Ano
  - b. Ne (Přejděte prosím k otázce č. 8.)
  
7. Kdo po Vás uplatňování aktivizačních metod vyžaduje?
  - a. Škola
  - b. Žáci
  - c. Rodiče
  - d. Jiné
  
8. Na základě jakých kritérií volíte vhodné výukové metody?
  - a. Obtížnost učiva
  - b. Rozsah učiva
  - c. Třídní kolektiv
  - d. Časové možnosti výuky
  - e. Vybavení třídy
  - f. Vlastní přesvědčení o vhodnosti metod
  - g. Pravidelné střídání výukových metod
  - h. Strategie školy
  
9. Jaké výhody dle Vašeho názoru aktivizační metody přináší?
  - a. Větší zapojení žáků do výuky
  - b. Větší motivace žáků
  - c. Větší zájem o učivo
  - d. Větší nadšení žáků
  - e. Vyšší pozornost žáků
  - f. Rozvoj komunikačních dovedností žáků
  - g. Aktivní spolupráce žáků ve skupinách
  - h. Lepší studijní výsledky

10. Jaké nevýhody aktivizační metody přináší?
- Časová náročnost přípravy výuky
  - Složitější realizace výuky
  - Nutnost využití speciálních didaktických pomůcek
  - Obtížnější předání většího množství informací
  - Nepřehledný zápis
  - Nedostatečná příprava na VŠ přednášky
11. Pokud jste mezi nevýhody zařadili také větší časovou náročnost přípravy, kolik času navíc Vám zabere příprava na výuku s aktivizačními metodami oproti přípravě na výuku klasickou?
- Do 30 min
  - Více než 30 min-1 hod
  - Více než 1 hod-1,5 hod
  - Více než 1,5 hod-2 hod
  - Více než 2 hod-2,5 hod
  - Více než 2,5 hod-3 hod
  - Více než 3 hod
12. S jakými problémy se setkáváte při využívání aktivizačních metod?
- Nedostatek času pro realizaci
  - Náročná realizace výuky
  - Neochota některých žáků spolupracovat
  - Nedostatečná vybavenost třídy
  - Jiné
13. Jakými způsoby získáváte (jste získali) potřebné informace o aktivizačních metodách, které lze při výuce využít?
- Samostudium literatury
  - Internet
  - Školení
  - Dobrovolné vzdělávací kurzy, workshopy, semináře, webináře
  - V rámci vzdělání na VŠ (během Vašeho studia)
  - Jiné
14. Jste dle Vašeho názoru dostatečně informováni o nejrůznějších aktivizačních metodách?
- Ano
  - Ne

Ještě jednou Vám mockrát děkuji za vyplnění dotazníku a přeji hezký zbytek dne.

Klára Berkiová