

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Kristýna Pavliňáková

Aktivizační metody ve společenskovedním vzdělávání

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury pod odborným vedením Mgr. Vandy Vaníčkové, Ph.D.

V Ostravě dne 6.12.2020

.....

Bc. Kristýna Pavliňáková

Poděkování

Na tomto místě bych především chtěla poděkovat mé vedoucí diplomové práce Mgr. Vandě Vaníčkové, Ph.D. za ochotu, vždy rychlou zpětnou vazbu, stručně formulované a jasné připomínky a především za lidský přístup při realizaci této práce. Moc si toho vážím. Dále si velké poděkování zaslouží přítel a maminka za podporu během celého období mého studia. A v neposlední řadě bych touto cestou chtěla poděkovat základní škole, ve které pracuji, za vstřícný přístup a ohleduplnost k dokončení vysokoškolského vzdělání a také kolektivu, který mě motivuje toto vzdělání úspěšně dokončit.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Pavliňáková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Vanda Vaníčková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Aktivizační metody ve společenskovědním vzdělávání
Název v angličtině:	Motivating methods in civic education
Anotace práce:	Text diplomové práce je orientovaný na problematiku aktivizačních výukových metod se zaměřením na vzdělávací obor Výchova k občanství (6. ročník základní školy). Teoretická část je věnována základním pojmům s důrazem na aktivizační metody. Praktická část se zabývá konkrétními navrženými aktivizačními metodami, jejich realizací a následnou zpětnou vazbou poskytnutou žáky.
Klíčová slova:	aktivizační výukové metody, výukové metody, výchova k občanství, společenskovědní vzdělávání, vzdělávání, základní škola
Anotace v angličtině:	The text of the diploma thesis is focused on the issue of motivating teaching methods with a focus on civics at primary school (6th grade). The theoretical part is based on basic concepts and motivating methods. The practical part of the diploma thesis deals with specific motivating methods suggested by me, and is about implementation into lessons and feedback provided by pupils.
Klíčová slova v angličtině:	motivating teaching methods, teaching methods, civics, social sciences, education, primary school
Přílohy práce:	Příloha 1: Tematický plán 6. ročníku pro školní rok 2019/2020 Příloha 2: Materiál ke hře s názvem Lovci informací Příloha 3: Křížovka Příloha 4: Vyplněná křížovka Příloha 5: Dotazník
Rozsah práce:	84 stran
Jazyk:	Čeština

OBSAH

ANOTACE	4
ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Společenskovědní vzdělávání.....	8
1.1 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání	9
1.1.1 Klíčové kompetence RVP ZV	11
1.1.2 Vzdělávací oblasti podle RVP ZV	11
1.1.2.1 Vzdělávací obor Výchova k občanství.....	13
1.2 Základní vzdělávání	14
2 Výukové metody	18
3 Aktivizační výukové metody.....	24
3.1 Tvůrčí učitel jako součást aktivizačních výukových metod.....	25
3.2 Vybrané aktivizační metody.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	34
1 Charakteristika výzkumného vzorku	35
2 Aktivizační výukové metody realizované v praxi	37
2.1 Hra s názvem Lovci informací.....	38
2.2 Hra s názvem Empatie, aneb zkus to trefit.....	40
2.3 Křížovka – Pranostiky	42
2.4 Myšlenková mapa – Povolání snů.....	44
3 Výzkumné šetření – dotazníková forma.....	47
4 Vyhodnocení výzkumného šetření a diskuse.....	49
ZÁVĚR.....	68
SEZNAM ZKRATEK	71
SEZNAM ZDROJŮ	72
SEZNAM GRAFŮ	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Zájem o aktivizační výukové metody je stále vyšší, nicméně jejich praktické využití je pořád minimální. Alespoň tak to vnímám já. Právě tato myšlenka mě přivedla k napsání diplomové práce s tématem aktivizačních metod. Proč jsou aktivizační metody vlastně tak skloňovaným tématem posledních let? Jaký je jejich přínos modernímu vyučování? Proč se stále minimálně používají? Je to z toho důvodu, že žáky tyto metody nebaví? Jak žáci hodnotí výuku s aktivizačními prvky? Odpovědi na dané otázky se pokusím najít v následujících řádcích ať už teoretické, nebo praktické části diplomové práce.

Hlavním cílem teoretické části je seznámit čtenáře s variabilitou jak aktivizačních metod jako takových, tak i s různorodostí názorů jednotlivých autorů na tyto metody. V teoretické části se zaměřím celkem na tři kapitoly. **Společenskovědní vzdělávání** je kapitolou první a zabývá se pojmy, jako jsou: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), základní vzdělávání (ZV) nebo přímo společenskovědní vzdělávání. **Výukové metody** jsou kapitolou druhou, která obsahuje jak vymezení pojmu metoda, tak klasifikaci výukových metod. **Aktivizační výukové metody** jsou obsaženy v kapitole třetí, poslední a nejstěžejnější pro účely diplomové práce. Součástí kapitoly je vymezení těchto metod, role tvůrčího učitele – klíčová pro realizaci aktivizačních metod v praxi a poslední část, která patří vybraným aktivizačním metodám.

Cílem praktické části je použít aktivizační výukové metody v praxi a zároveň získat názory žáků na tuto formu výuky. Mým úkolem tedy bylo metody nejprve navrhnout, poté je realizovat v hodinách občanské výchovy. Dále získat dotazníkovou formou zpětnou vazbu žáků s ohledem na atraktivitu, efektivitu, obtížnost a přínos těchto metod a také na srovnání běžné výuky s aktivizačními metodami. Ve finální fázi je cílem vyhodnotit výzkumné šetření s ohledem na všechny žáky, ale i na rozdílnost jednotlivých pohlaví. Praktická část se skládá ze čtyř kapitol. První kapitola popisuje výzkumný vzorek (třídy, ve kterých byly metody realizovány). Druhá kapitola se zabývá čtyřmi navrženými aktivizačními metodami a začleněním do vyučovacích jednotek. Třetí kapitola je věnována výzkumnému šetření v podobě dotazníkové formy se záměrem, jak už bylo avizováno výše, získat od žáků zpětnou vazbu. Čtvrtá, poslední, kapitola vyhodnocuje výzkumné šetření, ale také obsahuje diskusi, která pojednává o možných nedostatcích práce, jejich limitech atd.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce je rozdělena na 3 kapitoly. První kapitola **Společenskovědní vzdělávání** obsahuje stručný popis tohoto vzdělávání, dále Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Základní vzdělávání. Druhá kapitola **Výukové metody** se věnuje vymezení pojmu metoda a dále klasifikaci výukových metod. Třetí, a poslední kapitola teoretické části, je věnována **Aktivizačním výukovým metodám**, které jsou pro diplomovou práci nejstěžejnější – věnuje se jejich vymezení, zahrnuje roli tvůrčího učitele důležitou pro realizaci těchto metod v praxi a závěr kapitoly patří vybraným aktivizačním metodám.

1 Společenskovědní vzdělávání

Do první kapitoly je zařazen úvodní text ke společenskovědnímu vzdělávání, včetně jeho cílů. Dále pojmy jako je Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání a jeho klíčové kompetence spolu se vzdělávacími oblastmi s důrazem na oblast Člověk a společnost, které jsou pro vzdělávací obor Výchova k občanství důležité. V závěru se podíváme na pojem základní vzdělávání a na názory nejruznějších autorů na cíle tohoto vzdělávání.

Vzdělávání společenskovědní je takové, které vybavuje žáka dovednostmi a znalostmi nutnými k aktivnímu začlenění do života v demokratické společnosti. Zároveň vybavuje žáky postoji a dovednostmi stěžejními pro praktické používání poznatků o mezilidských vztazích a společnosti v občanském životě celkově. Žáci si osvojují znalosti, ale i neméně důležité hodnoty, názory, sebepoznání i poznání druhých, postoje, dále je toto vzdělávání zaměřeno na pochopení vztahů a jednání, na rozvoj respektu, zodpovědnosti, mravních principů, zapojení do života občanského a aktivní participaci na životě v demokratické společnosti.¹

Hlavní cíl společenskovědního vzdělávání spočívá v pochopení a následném uplatnění zásad právního státu a demokracie, dodržování základních lidských práv a svobod současně s odpovědností a smyslem pro lidskou soudržnost. Dále je to rozvoj lidské osobnosti – vybavit žáka sociálními a poznávacími způsobilostmi, duchovními a mravními hodnotami důležitými pro občanský i osobní život, budoucí povolání, získávání potřebných informací pro celoživotní učení. Jedním z hlavních cílů je v neposlední řadě také všeobecné vzdělání, které by měl žák získat. Abychom si to shrnuli, primárním cílem tohoto vzdělávání tedy není jakási příprava na samotný výkon povolání, ani další studium, primárním cílem je rozvoj principů a předpokladů občanství a demokracie, respekt k lidským právům a svobodám, vybudování občanských postojů, budování a následné posilování kritického úsudku o veřejných věcech, aktivní zapojení do veřejného dění. V cílech společenskovědního vzdělávání se mimo jiné propojují otázky osobní identity – porozumění sobě samému a společenského rozměru – porozumění ostatním lidem, jež je zakotveno v právním rámci

¹ HESOVÁ, Alena: *Společenskovědní vzdělávání – Podkladová studie*. Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2020-8-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3634/>. Str. 3.

ústavního pořádku ČR. Společenskovědní vzdělávání se zaměřuje na základní vztahovou osu – vztah mezi jedincem, komunitou, státem.²

Společenskovědní vzdělávání je uskutečňováno jak v samotných vyučovacích hodinách, tak je spojeno s prostředím a kulturou školy a jejího nejbližšího okolí - příkladem je žákovská samospráva, demokratické zásady ve škole, zapojení do veřejného dění, atd. Průřezová témata jsou realizována rovněž nejen ve formě vyučovací hodiny, ale také ve formě exkurzí, kurzů, projektů, besed, atd. Společenskovědní vzdělávání je propojené s mnoha vědními obory jako je psychologie, právo, ekonomie, politologie, filozofie, etika, sociologie a další, které se neoddiskutovatelně mění velmi rychle. Na učitele výchovy k občanství nebo základů společenských věd je tedy kladeno, aby žáky seznamovali s aktuálními tématy (např. osobní/národní bezpečnost, finanční gramotnost, gender, migrace, globální vzdělávání atd.). Můžeme říci, že je tento obor pod jistým tlakem společenské a politické objednávky, ke které je dobré, ba dokonce vhodné, přistupovat kriticky.³

1.1 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

Ve stručnosti si nejprve objasníme systém kurikulárních dokumentů v ČR (Skalková popisuje kurikulární dokumenty jako pojem střešový, který obsahuje jak učební osnovy a plány, tak učebnice, didaktické texty pro žáky, metodické a didaktické pomůcky pro učitele, standardy evaluační (testy) i standardy vzdělávání⁴), který je definován v tzv. Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR) a obsažen v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Tento systém je realizován na dvou po sobě jdoucích úrovních, školní a státní. Státní úroveň zastupuje **Národní program vzdělávání**, který vymezuje vzdělávání jako celek a **RVP**, které stanovují již závazné rámce pro vzdělávání a jeho dílčí etapy, to je pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Pro RVP obecně platí, že se řídí takovou strategií vzdělávání, která dává důraz na klíčové kompetence (vysvětlíme si níže), zastává koncepci celoživotního vzdělávání a společného učení, preferují pedagogickou autonomii škol a s tím

² HESOVÁ, Alena: *Společenskovědní vzdělávání – Podkladová studie*. Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2020-8-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3634/>. Str. 3, 4.

³ HESOVÁ, Alena: *Společenskovědní vzdělávání – Podkladová studie*. Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2020-8-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3634/>. Str. 4.

⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. Str. 97.

spojenou odpovědnost učitelů za vzdělávací výsledky, v neposlední řadě vytváří úroveň vzdělání pro absolventy různých vzdělávacích etap. Školní vzdělávací programy (dále jen **ŠVP**) zastávají školní úroveň, podle nichž se řídí vzdělávání na jednotlivých školách.⁵

RVP je tedy závazný rámec pro vytvoření ŠVP jednotlivých škol a jejich vzdělávacích oborů v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání, což v České republice zajišťuje školský zákon. RVP jsou vydávány ministerstvem, vždy po spolupráci s danými příslušnými ministerstvy.⁶

RVP ZV je program, kterým se řídí všechny běžné základní školy v ČR a je vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Část A v RVP ZV objasňuje principy, kterými se řídí. Svým obsahem a pojetím navazuje na RVP PV (Předškolního vzdělávání) a je výchozím bodem pro RVP středního vzdělávání. Stanovuje, co je povinné v základním vzdělávání žáků, a to včetně vzdělávání na víceletých středních školách – v odpovídajících ročnících. Definuje klíčové kompetence a jejich úroveň, kterou by žáci měli na konci základního vzdělávání dosáhnout. Specifikuje obsah vzdělávání a s tím související učivo a očekávané výstupy. Vymezuje průřezová témata, jejich formativní funkce jako nezbytnou součást základního vzdělávání. V příloze RVP ZV nalezneme i standardy, které slouží jako pomoc při dosahování cílů RVP ZV. Specifikuje, jak pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i s těmi nadanými a mimořádně nadanými. Při realizaci vzdělávacího obsahu podporuje a zastává komplexní přístup, tj. různé vzdělávací postupy, metody, formy výuky, atd.⁷

RVP ZV je otevřený dokument, což znamená, že je v určitých časových obdobích inovován v závislosti na potřebách společnosti, učitelů při zkušenosti se ŠVP a měnících se potřebách žáků.⁸

⁵ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.

⁶ RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

⁷ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.

⁸ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.

1.1.1 Klíčové kompetence RVP ZV

Klíčové kompetence jsou podle Rámcového vzdělávacího programu popsány jako soubor dovedností, schopností, vědomostí, hodnot a postojů stěžejních pro rozvoj každého jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Cílem tedy je, aby všichni žáci měli tyto kompetence na úrovni, která je pro ně splnitelná. Získání a osvojení si klíčových kompetencí je celoživotní proces, který pramení již v předškolním vzdělávání a pokračuje přes základní vzdělávání, střední vzdělávání a formuje se v podstatě v průběhu celého života jedince. Úroveň klíčových kompetencí, které žák získá v průběhu základního vzdělávání, není ještě zdaleka ukončená, ale je velmi důležitá pro vstup do pracovního procesu a života obecně. Tyto kompetence mají multifunkční podobu, jsou získány až jako výsledek vzdělávacího procesu, tudíž je pro jejich rozvoj nezbytný vzdělávací obsah a všechny činnosti, které se na půdě školy odehrávají.⁹

V RVP ZV je pojem učivo brán jako prostředek směřující k očekávaným výstupům, které jsou propojeny a spojeny s praktickým a komplexním využíváním dovedností, schopností a vědomostí v rámci klíčových kompetencí. Mluvíme o šesti klíčových kompetencích, konkrétně o kompetencích k učení, k řešení problémů, komunikativních, sociálních a personálních, občanských a pracovních.¹⁰

1.1.2 Vzdělávací oblasti podle RVP ZV

Vzdělávacích oblastí je v RVP ZV celkem devět:

- „- *Jazyk a jazyková komunikace*
- *Matematika a její aplikace*
- *Informační a komunikační technologie*
- *Člověk a jeho svět*
- ***Člověk a společnost (Výchova k občanství, Dějepis)***
- *Člověk a příroda*

⁹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C – klíčové kompetence.

¹⁰ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C – klíčové kompetence.

- *Umění a kultura*
- *Člověk a zdraví*
- *Člověk a svět práce*¹¹

Dílčí vzdělávací oblasti jsou tvořeny vzdělávacím oborem/ obory. Každá vzdělávací oblast obsahuje stručnou charakteristiku, cílové zaměření vzdělávací oblasti, vzdělávací obsah vzdělávacích oborů, vč. očekávaných výstupů a učiva, které je rozděleno do jednotlivých tematických okruhů a je bráno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Očekávané výstupy detailněji specifikují a vymezují Standardy pro základní vzdělávání, které jsou k RVP ZV vloženy jako příloha.¹²

Zaměřme se detailněji na vzdělávací oblast **Člověk a společnost**, zaštiťující právě vzdělávací obor **Výchova k občanství**, který je pro diplomovou práci stěžejní, do této oblasti řadíme spolu s Výchovou k občanství také Dějepis.

Smyslem této vzdělávací oblasti je připravit žáka (dovednostmi i znalostmi), aby byl schopen aktivního zapojení do demokratické společnosti. Žáci postupně poznávají historické, kulturní a sociální aspekty života. Rozvíjí se zájem o vlastní národ i jiná společenství. Utvářejí si pozitivní (nikoli rasistické, extremistické, xenofobní) postoje, hodnoty. Učí se rovnosti pohlaví, respektu a toleranci práv i povinností, úctě k životnímu a kulturnímu prostředí. Vyjadřují své názory vhodnými způsoby komunikace. V neposlední řadě tato vzdělávací oblast nastiňuje problematiku cen a peněz, zaměřuje se především na finanční gramotnost, kterou v žácích rozvíjí. Co se týče vzdělávacího obsahu, navazuje na vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět**. Jednotlivé vzdělávací oblasti se neustále přímo i nepřímo prolínají.¹³

Jak uvádí Kaleja, ke vzdělávacím oblastem neodmyslitelně podle RVP ZV patří i **průřezová témata**, která nastiňují současné problémy našeho světa, tudíž jsou nedílnou součástí základního vzdělávání. Průřezová témata pomáhají rozvíjet žákovu osobnost,

¹¹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C – vzdělávací oblasti.

¹² RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C – vzdělávací oblasti.

¹³ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Str. 51, 52.

vytvářejí příležitosti pro vzájemnou spolupráci žáků nebo jejich individuální uplatnění. Tematické okruhy průřezových témat se prolínají vzdělávacími oblastmi (i obory) a tím zajišťují komplexní vzdělávání žáků a pozitivní rozvoj klíčových kompetencí. Průřezová témata jsou: **výchova osobnostní a sociální, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, výchova multikulturní, výchova environmentální a výchova mediální.** Povinností školy je poskytnout žákům nahlédnout postupně na všechna výše zmíněná témata, ale nemusí být všechna nutně součástí všech ročníků, jejich způsob realizace a rozsah stanoví ŠVP.¹⁴

1.1.2.1 Vzdělávací obor **Výchova k občanství**

Samotný vzdělávací obor **Výchova k občanství** se zaměřuje na začleňování žáků do nejrůznějších vazeb a vztahů společnosti vytvářením důležitých kvalit. Dále se specifikuje na sebepoznání i poznání ostatních lidí v konfrontaci s různými životními situacemi. Objasňuje vztahy v rodinách i ve společenstvích mnohem širších. Seznamuje žáky s politickou, hospodářskou i finanční problematikou. Rozebírá mravní pravidla i principy společenského života a učí žáky odpovědnosti za vlastní jednání a jejich důsledkům. Vyzývá žáky k aktivní participaci na demokratickém životě naší společnosti.¹⁵

Výchova k občanství se na základních školách vyučuje na druhém stupni (od pátého po devátý ročník).

Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti okruhů (každý z okruhů obsahuje očekávané výstupy a učivo):

- „1) *ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI*
- 2) *ČLOVĚK JAKO JEDINEC*
- 3) *ČLOVĚK, STÁT A HOSPODÁŘSTVÍ*
- 4) *ČLOVĚK, STÁT A PRÁVO*

¹⁴ KALEJA, Martin. *Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-446-7. Str. 23, 24.

¹⁵ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Str. 51.

1.2 Základní vzdělávání

Skalková vysvětluje základní vzdělávání jako vzdělání, které se uskutečňuje pro populaci do 15 (16) let. V praxi to znamená do ukončení školní docházky, která je povinná na úrovni primární a nižší sekundární školy v České republice.¹⁷

RVP ZV charakterizuje základní vzdělávání jako vzdělávání, kterým je dosaženo základního vzdělání v oboru vzdělání základní škola (dále jen ZŠ). RVP ZV se dále zmiňuje o povinnosti školní docházky, která se řídí školským zákonem. Základní vzdělávání je tedy jedinou formou vzdělávání, kterou musejí povinně absolvovat všichni žáci ve dvou po sobě jdoucích stupních. Pro tyto účely je vydán RVP ZV v souladu se školským zákonem, který je při realizaci takového vzdělávání zapotřebí.¹⁸

Základní vzdělávání prvního stupně navazuje na vzdělávání předškolní. Svým pojetím žákům tento přechod na koncepční a pravidelné vzdělávání usnadňuje. Zároveň je rozvíjením, poznáváním a respektováním potřeb ostatních jedinců, soustředěním na jejich zájmy a možnosti připravuje na další vzdělávání. Prvostupňové vzdělávání má za cíl zejména žáky k učení motivovat, vést je k poznání a aktivitě, aby sami nalézali vhodné cesty k řešení problémů.¹⁹

Základní vzdělání druhého stupně vede žáky jak k zodpovědnému chování a rozhodování, tak k respektování povinností a práv občanů našeho státu i Evropské unie. Pomáhá žákům osvojit si návyky, dovednosti a vědomosti, které vedou k samostatnému učení a vytváření správných postojů a hodnot. Oproti prvostupňovému vzdělávání je to druhostupňové již založeno na širších učebních možnostech žáků a také na spojení vzdělání a obecně fungování ve škole a života mimo školu. Je tedy již umožněno využívat

¹⁶ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Str. 57 – 62.

¹⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. Str. 46, 47.

¹⁸ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-5]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část B, C.

¹⁹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-5]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C.

metody práce, které jsou náročnější a komplexnější. Žáci jsou v této fázi vzdělávání již daleko více začleňováni do fungování a života školy.²⁰

Na obou stupních ZŠ je vítáno a co víc, přímo vyžadováno, kreativní a podnětné prostředí školy, které jde ruku v ruce s individuálními zájmy každého žáka. Jenom tak je prostřednictvím výuky zajištěno optimální rozvíjení takových jedinců. Každý člověk potřebuje zažít úspěch, ale také umět pracovat s chybou, jinak to není ani na poli školy, žákům musí být dána stejná možnost. Hodnocení každého žáka musí být založeno na splnitelných, konkrétně a jasně zadaných úkolech a hlavně na vyhodnocení dílčích změn jednotlivých žáků.²¹

Grecmanová a Urbanovská se zamýšlejí nad cílem vzdělávání, není to podle nich jen vytvoření jakési databáze s určitým množstvím osvojených informací, nýbrž komplexní soubor těchto informací spolu s kompetencemi důležitými pro život jedince. Konkrétně je tím poukazováno na logické uvažování, vybrání vhodných strategií pro učení, motivaci k celoživotnímu vzdělávání, řešení problémů, dobrou komunikaci, spolupráci, respekt k ostatním a jejich práci, do jisté míry i na kreativitu a v neposlední řadě na důležitý bod, kterým je zodpovědnost k životu, za své činy i rozhodnutí. Jak samy píší, tyto a jiné dovednosti a schopnosti tvoří již dříve zmiňované klíčové kompetence.²²

Houška nesouhlasí s názorem, že cílem výchovy a vzdělávání by mělo být vychování všestranně rozvinutého člověka, a to právě proto, že každý jedinec je jiný, každý má jiné zájmy, schopnosti a bez pochyby bude i každý jinak žít. Zastává názor, že je přímo nutné vytvořit žákům podmínky, ve kterých se můžou subjektivně rozvíjet podle svého tempa a schopností, cílem je, aby žili šťastný život tak, že budou znát své schopnosti a vlastnosti, budou s nimi umět pracovat a dokážou je v životě uplatnit, aby mohli plnohodnotně žít. Autor nás dále vyzývá k tomu, abychom pojem cíl vzdělání a výchovy nezaměňovali za pojem

²⁰ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-5]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C.

²¹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-5]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C.

²² GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5. Str. 7.

prostředek vzdělání a výchovy. Prostředkem může být například to, že se žák učí počítat, psát, číst ... ale není to cílem.²³

Cílem výchovy a vzdělávání je podle Houšky vychovat jedince odolného proti stresu, který si umí užít život. V dnešní době je bohužel pojem štěstí jakousi utopií, velké množství lidí se neustále honí za pomyslným pocitem štěstí v podobě hmotného bohatství, ale ten pravý třeba nikdy za svůj život nezažijí. Klíčem ke štěstí a také cílem výchovy je najít, vyzkoušet si a následně vykonávat to, k čemu se člověk hodí, k čemu je předurčen. Cílem rovněž je naučit se učení jako schopnosti přizpůsobovat se okolním podmínkám, sebereflexe a následné práce sám na sobě. Brát školu jako spouštěcí impuls celoživotních procesů. V neposlední řadě je cílem důležitý bod vzdělávání, na který se zapomíná nebo se pro něj spíše nic nedělá, výchova charakterního a čistého jedince. V praxi to bohužel vypadá tak, že se žáci učí podvádět pro získání lepší známky, nenapovídát kamarádům pod trestem špatné známky a tím pádem ho nechat v nouzi, učí se nevybočovat z řady, protože dřív nebo později zjistí, že se to nevyplácí. Učí se tedy pravému opaku.²⁴

Základní vzdělávání má za úkol rozvíjet a vytvářet klíčové kompetence a v neposlední řadě poskytnout žákům vzdělání všeobecného základu.

Cíle základního vzdělávání jsou v RVP ZV vymezeny následovně:

- motivovat žáky k celoživotnímu učení osvojením si důležitých strategií pro učení
- vytvářet prostředí, ve kterém budou schopni tvořivě i logicky myslet a řešit problémy
- vést je ke komunikaci, která je otevřená, všestranná a účinná
- pěstovat v žácích spolupráci s ostatními i respekt k práci své i ostatních
- naučit je postavit se ke svým právům, ale i povinnostem, umožnit jim, aby se prezentovali jako svobodné, svébytné a zodpovědné osobnosti
- podněcovat je k projevům svých pozitivních citů obecně v chování i životních situacích, pěstovat v nich vnímavost, vztahy k přírodě, prostředí i lidem

²³ HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7. Str. 7 – 10.

²⁴ HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7. Str. 7 – 10.

- vést je k pěstování aktivního duševního, fyzického i sociálního zdraví a jejich odpovědnosti za něj
- vytvářet v nich ohleduplnost k ostatním lidem, jejich hodnotám, kulturám a v neposlední řadě ke společnému fungování s nimi
- v souladu s reálnými možnostmi je učit rozeznat vlastní schopnosti, dovednosti a vědomosti a uplatňovat je při výběru vlastní profesní, ale rovněž životní orientace.²⁵

²⁵ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-8-2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>. Část C.

2 Výukové metody

Zormanová se zamýšlí nad pojmem **metoda**. Slovo metoda, odvozené z řeckého „metahodos“, znamená cestu směřující k cíli, touto cestou jsou myšleny nejrozličnější prostředky, návody a postupy, kterými daného cíle lze dosáhnout. Výuková metoda může být brána tedy jako cesta, po které žák jde, přičemž ostatní činitelé mu cestu pouze usnadňují. Další způsob, jak můžeme výukovou metodu chápat, je jako systém učebních aktivit žáka a vyučovacích činností učitele, směřující k dosažení cílů, které jsou výchovně – vzdělávací. Funkce výukových metod je zprostředkování dovedností a vědomostí, dále funkce aktivizační – žák je učitelem aktivizován k práci, formativní – je formována žákova osobnost, výchovná a komunikační.²⁶

Výukové metody prošly dlouhým historickým vývojem, než se zformovaly do dnešní podoby, utvářely se v závislosti na společenskohistorických podmínkách pojetí školy a výuky. Nástup institucionalizovaného školního vzdělávání omezil výukové metody v podobě vyprávění, vysvětlování a napodobování činností sloužících k předávání informací, dovedností, vědomostí a postojů.²⁷ Skalková zmiňuje etapu po druhé světové válce, kdy se zintenzivnil rozvoj kurikulárních reforem a s tím spojené snahy o modernizaci obsahu vzdělávání, kdy byl bohužel zájem o problematiku výukových metod potlačen. Nicméně zanedlouho na to kritika nových nedostatků, jako například přetíženost žáků množstvím učiva, projevy odcizení atd., vyústila v proud inovačních hnutí, který byl velmi pozitivní v tom, že se začal klást důraz na metodickou kompetenci vyučujícího, ale i na aktivní účast žáků. Na konci 20. století se již inovace rozvíjela ve velké míře. Začaly se hledat metody (tzv. metody alternativní), které budou zahrnovat aktivitu žáků při plánování procesu učení a cílů, rozvíjet jak individuální, tak kolektivní strategie učení, umožňovat žákům se iniciativně a tvořivě projevovat, dávat důraz na osobní zkušenost, seberealizaci žáků s cílem omezit strach, nudu a úzkost ze školního prostředí a povedou žáky k odpovědnosti a sebekontrolě.²⁸

²⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 13.

²⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 22.

²⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. Str. 181, 182.

Čapek, pedagog působící od roku 2000 na Univerzitě v Hradci Králové, popisuje výukové metody jako nástroje učitele, které je potřeba ovládat a hojně ve výkonu své hlavní práce používat. Osvojit si dané metody může být těžké, ale výhodou je, že když už je učitel jednou ovládá, může je aplikovat v každé třídě, ve které učí, ba dokonce v každém předmětu.²⁹ Petty zastává názor, že pro to, aby se učitel mohl rozhodnout, jakou metodu zvolí, musí znát komplexní systém vyučovacích metod, a to i s jejich silnými/slabými stránkami, vč. účelu/využití v praxi. Primárně si musí učitel ujasnit, jaký je účel hodiny a podle toho vybrat vhodnou činnost. Učitel žáky pozoruje, popřípadě na zjištěnou realitu pružně reaguje a hlavně si pamatuje metody, které se v minulosti setkaly s úspěchem.³⁰

Dle Ginnise je rozmanitost výukových metod velice důležitá nejen pro žáky, ale také pro učitele, různorodost je určitým kořením života nejen žáků a učitelů, ale všech jedinců. Střídání a obměna výukových metod jsou důležité pro svou velkou škálu učebních stylů a nejrůznějších cílů, ale i pro to, abychom zůstali nadále motivováni a soustředěni.³¹

Čapek není zastánce klasifikace výukových metod zastaralou formou, knihy popisující tyto didaktiky nepovažuje za praktickou příručku pro moderní učitele, ba naopak za něco, co ničí správné myšlení a přístup primárně učitelů, kteří v oboru začínají. Takové didaktiky (knihy) považuje za podklad pro pouhé memorování studentů učitelských oborů. Metody trefně rozděluje jen na ty, které učitel používá a hlavně ovládá a na ty, které jsou učiteli neznámé, nebo známé, nýbrž nepoužívané.³²

Houška rozděluje metody vyučování na hru, sociodrama, dramatizaci, problémové a badatelské metody, týmovou a skupinovou práci, programované učení, dialog, nácvik,

²⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 15, 34.

³⁰ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 144.

³¹ GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá, vydala EDUKační LABoratoř, [2017]. ISBN 978-80-906082-6-9. Str. 67.

³² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 31.

výklad a použití techniky ve vyučovacích hodinách. Na metodu hry a týmové a skupinové práce se podrobněji zaměříme v kapitole Vybrané aktivizační metody.³³

Houška, stejně jako Čapek, je zastánce výukových metod, které žáky aktivizují. Ve své publikaci *Škola hrou* se zmiňuje o tom, že výkladová metoda je, je-li použita hlavně u malých žáků, neefektivní. Dokazuje to na psychologické statistice, která říká, že až 85 % všech vjemů přichází zrakem, na druhou stranu sluchem pouhých 15 %. Z toho vychází, že pouhé naslouchání je tedy zhruba 4x méně efektivní než například sledování filmu pro němé. A co víc, zmiňuje se o tom, že asi jen 30 % dětí udrží konstantně pozornost při sledování výkladu.³⁴

V literatuře najdeme širokou škálu klasifikací výukových metod. Zormanová nastiňuje poměrně známou klasifikaci výukových metod **J. Maňáka a V. Švece, kombinovaný pohled na výukové metody (2003)**, kdy se metody řadí do třech základních skupin podle stupňující se složitosti edukačních vazeb:

„1) *Klasické výukové metody*

2) *Aktivizující výukové metody*

3) *Komplexní výukové metody*“³⁵

Klasické výukové metody můžeme označit za tradiční metody s dlouhou historií, nicméně které se i v dnešní době používají. Tyto metody jsou charakteristické převážně frontální výukou, kdy je dominantní role přiřazena učiteli, který předává informace žákům. Lerner, rovněž autor výukových metod, má pro tento styl vyučování název výuková metoda reproduktivní a výuková metoda informačně – receptivní. Maňák a Švec řadí do této skupiny výukových metod:

³³ HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7. Str. 17 – 30.

³⁴ HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7. Str. 17.

³⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 15 – 17.

1) SLOVNÍ METODY, které dále rozdělují na metody monologické (sem například patří vysvětlování, práce s textem, přednáška, výklad,...), dialogické (diskuse, dramatizace, rozhovor), metody písemných prací a metody práce s knihou a učebnicí.

2) NÁZORNĚ DEMONSTRAČNÍ METODY dále rozdělují na pozorování jevů a předmětů; předvádění předmětů, obrazů, činností a pokusů; dynamickou a statickou projekci.

3) (DOVEDNOSTNĚ) PRAKTICKÉ METODY zahrnují grafické a výtvarné práce; pracovní činnosti jak v dílnách, tak na pozemcích; laboratorní činnosti a žákovy pokusy; nácvik dovedností pracovních a pohybových.

Aktivizující výukové metody jsou prostředkem k aktivizaci žáků. Podrobněji si je rozebereme v další kapitole. Do této skupiny metod Maňák a Švec řadí:

1) METODY DISKUSNÍ

2) HEURISTICKÉ METODY, METODY ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

3) SITUAČNÍ METODY

4) INSCENAČNÍ METODY

5) DIDAKTICKÉ HRY

Komplexní metody jsou Maňákem a Švecem nazvány složitými metodickými útvary, které předpokládají spojení několika prvků didaktického systému (např. organizační formy výuky, metody, didaktické prostředky, ...). Patří sem:

1) VÝUKA FRONTÁLNÍ

2) VÝUKA KOOPERATIVNÍ A SKUPINOVÁ

3) VÝUKA PARTNERSKÁ

4) SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ, VÝUKA INDIVIDUÁLNÍ A INDIVIDUALIZOVANÁ

5) BRAINSTORMING

6) KRITICKÉ MYŠLENÍ

- 7) VÝUKA PROJEKTOVÁ
- 8) OTEVŘENÉ UČENÍ
- 9) VÝUKA DRAMATEM
- 10) VÝUKA TELEVIZNÍ
- 11) UČENÍ V ŽIVOTNÍCH SITUACÍCH
- 12) POČÍTAČEM PODPOROVANÁ VÝUKA
- 13) HYPNOPEDIE
- 14) SUPERLEARNING A SUGESTOPEDIE³⁶

Nastínili jsme si klasifikaci výukových metod Maňáka a Švece (2003), existuje ale i spousta jiných rozdělení, jako například od L. Mojžíška (1988), který rozděluje výukové metody podle dílčích fází výuky. Od Maňáka (2001), který výukové metody rozděluje podle aspektů (interaktivní, organizační, procesuální, logický, psychologický, didaktický). Kotrba a Lacina (2007) mají v hledáčku převážně aktivizující metody a uvádějí poměrně velký přehled těchto metod, rozdělují je například podle časové náročnosti přípravy učitele, podle obsahové a materiálové náročnosti na přípravu, ... Dalšími, kdo se výukovými metodami zabývali, jsou například Kalhous a Obst (2002), Kropáč (2004), Skalková (1971) a jiní.³⁷

Grecmanová a Urbanovská uvádějí kritéria důležitá při volbě výukových metod. Učitel by měl při výběru konkrétní metody/metod a následné realizaci primárně respektovat zákonitosti procesu učení a dodržení výchovně – vzdělávacích zásad jako např. spojení praxe s teorií, zásada názornosti, aktivity, individuálního přístupu, ...). Neméně důležitá kritéria, která by měla být učitelem při výběru metod zvažena, jsou časová náročnost, školní klima a kolektiv žáků ve třídě, plnění výchovně – vzdělávacího cíle, obsah výuky, materiální

³⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 15 – 17.

³⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 14 – 22.

vybavení a prostorové možnosti a v neposlední řadě schopnosti a vlastnosti žáků.³⁸ Zormanová k těmto kritériím přidává ještě ta, která by neměla být rovněž opomenuta, a to úroveň psychického, fyzického rozvoje žáků a osobnost učitele s jeho odbornou, metodickou vybaveností a pedagogickou zkušeností.³⁹

³⁸ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5. Str. 107 – 109.

³⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 31.

3 Aktivizační výukové metody

V předchozí kapitole Výukové metody jsme se zaměřili na vymezení pojmu metoda, tudíž už víme, že metoda je tzv. cestou směřující k určitému cíli. Také jsme si ujasnili, že to je tedy cesta, po které žák kráčí a učitelé mu tuto cestu usnadňují. Jinak to není ani v případě výukových metod aktivizačních. Kotrba a Lacina vymezují pojem aktivizační metody jako výukové postupy, které vedou k výchovně – vzdělávacím cílům tak, aby bylo těchto cílů dosaženo především vlastní učitelskou prací žáků/studentů (proto aktivizační), a to hlavně s důrazem na myšlení a řešení problémů.⁴⁰

Zormanová popisuje aktivizační výukové metody jako metody stimulační a podporující tvořivé myšlení u žáků. Obvykle jsou založeny na problémových úlohách nebo situacích ve vyučování, které musejí být vyřešeny. Řada studií a autorů se problematikou aktivizačních výukových metod zabývá a většina z nich se soustřeďuje na detailní popis těchto metod a usiluje o jejich přínos. Aktivizační výukové metody jsou charakteristické tím, že aktivním činitelem celého procesu je žák, nikoli učitel, učí se objevováním a nalézáním informací a jejich následným zpracováním. Takový žák se učí spolupracovat se spolužáky, pracovat v týmu a komunikovat v něm. Tyto metody vyžadují náročnější přípravu na vyučovací hodinu, než je tomu u metod klasických, předpokládají postupné připravování žáka na tento („nový“) styl vyučování a velmi často i materiální zajištění.⁴¹

Jak uvádí Kotrba a Lacina, aktivní učení můžeme nalézt již u J. A. Komenského. Takové učení klade velký důraz na osobní prožitek a spočívá v tom, že si jedinec mnohem více zapamatuje, když zapojí více smyslových orgánů a ještě více, když si to navíc zažije na vlastní kůži. Následný prožitek je pak mnohem intenzivnější a zanechá hluboké stopy v paměti.⁴²

⁴⁰ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1. Str. 49.

⁴¹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 15 – 17, 55.

⁴² KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1. Str. 49.

3.1 Tvůrčí učitel jako součást aktivizačních výukových metod

Kohout ve své publikaci *Základy obecné pedagogiky* popisuje činnost učitele jako tvůrčí, mnohostrannou a širokou. Určit kvalitního učitele v souvislosti s faktory pedagogickými, odbornými atd. je velmi obtížné, ne nadarmo někteří tvrdí, že učitelství je uměním, které je dáno a dá se velmi obtížně naučit, jestli vůbec.⁴³ Petty považuje učitelskou činnost za závažnou věc, která zanechává neoddiskutovatelnou stopu na lidských životech. Je velmi pravděpodobné, že kvalitní výukou učitelé mohou zajistit budoucí kvalifikaci svých žáků, kterou by bez nich nedosáhli nebo tím mohou ovlivnit kariéru i život obecně.⁴⁴ Dle Kotrby a Laciny má osobnost učitele ve výchovné práci a vyučování hlavní, rozhodující úlohu, nicméně jeho autorita je závislá na jeho pověsti ať už společenské nebo odborné, řídicích schopnostech a také morálních vlastnostech.⁴⁵ Jak uvádí Kalhous a Obst, učitelé by měli být živé bytosti a žít tím, čemu vyučují. V opačném případě hrozí to, že se učivo stane mrtvým.⁴⁶

Maňák chápe samotnou kreativitu neboli tvořivost jako jedinečnou tvorbu, například výtvar génia, nebo také schopnost každého jedince něco nového nalézat, přetvářet, řešit odvážně složité problémy, iniciativně pokořovat překážky.⁴⁷

Pasch a kol. zastávají názor, že aktivní výukové metody předpokládají především tvořivého (aktivního) učitele, který má tvůrčí přístup jak k učebnicím, tak i dokumentům oficiálního charakteru a rozhodně mu nestačí vyučovat pouze stereotypním způsobem, který je založen na pokynech z odborných metodik, ale zakládá si hlavně na tvůrčí invenci. Než aktivní učitel učiní rozhodnutí týkající se výuky, nejprve by měl zvážit faktory jako například prostředí, ve kterém žáci žijí a z kterého pocházejí, standardy a témata, poznatky o učení z psychologického hlediska, oborovou didaktiku, brát v potaz žáky se zvláštními/speciálními

⁴³ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9. Str. 59.

⁴⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 484.

⁴⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEPROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1. Str. 16.

⁴⁶ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. Str. 63.

⁴⁷ MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6. Str. 9.

studijními potřebami, klima a podmínky ve třídě, vlastní postoj a přístup k výuce založený a vylepšený na základě předchozí zkušenosti a v neposlední řadě vycházející z politického i sociálního kontextu, z kterého škola vychází a v němž existuje.⁴⁸

Dále se Pasch a kol. zabývají dvěma pojetími učitele v dnešní době. Tím prvním je tzv. učitel spotřebitel, který přijímá a pasivně dodržuje pravidla o formě výuky a obsahu, které stanovil vzdělávací program. Můžeme říct, že takový učitel přenechává formu a výběr látky především na autorech učebnice, vyučovací hodinu odučí podle předem napsané „kuchařky“, ale vlastní invenci nezahrne, tudíž výuku nikterak neoživí, což se s úspěchem u žáků obvykle nesetká. Důvodů, proč se učitel staví do této role, může být několik, například z důvodu ochrany před kritikou, případný neúspěch může pak přičíst osnovám a učebnicím, na kterých se vždy něco negativního najde, a jsou nedokonalé už kvůli tomu, že obsahují velké množství témat s důležitými i nedůležitými informacemi. Na druhé straně stojí učitel, který se podílí na tvorbě vzdělávacího programu, aktivně připravuje nejrůznější projekty, s učebnicí sice pracuje, ale až tehdy, když se zamyslí na cíli a metodami výuky. Tehdy se bavíme o učiteli – tvořivém odborníkovi, který je hlavním tvůrcem kurikula, nikoli učebnice.⁴⁹

Tvořivého odborníka detailněji popisují jako učitele, který bere především ohled na své žáky (jejich potřeby, zájmy, znalosti, schopnosti), rozsah a složitost vyučování tomu bezprostředně přizpůsobuje. Takového učitele zajímá jak život a klima jeho třídy, tak i vlastní růst, usiluje o rozvoj učitelského povolání i o obecné zlepšování procesu vyučování. Podílí se na plánování obsahu učiva, hodnocení i cílů výuky. V neposlední řadě je takový učitel i dobrý psycholog zejména ve své třídě – ovládá i tzv. „management třídy“. Pasch a kol. se dále zabývají přípravou, realizací a řízením výuky, o kterých učitel rozhoduje a rozděluje je do tří etap, a to: 1) Rozhodování probíhající před výukou - učitel se zajímá o to, jaké mají žáci s daným tématem předešlé zkušenosti, jaký je cíl vyučování, co je od žáků na konci hodiny nebo tématu očekáváno, jak žákům dané téma přiblížit, na co je potřeba dát si pozor – případný výskyt potíží a jak je řešit. 2) Rozhodování probíhající během výuky – učitel se zajímá o to, jak forma, kterou žákům zvolil, vyhovuje. Spontánně je schopen přizpůsobit tempo, výuku zjednodušit atd. V krajních případech musí být připraven i na změnu cíle

⁴⁸ PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2. Str. 11.

⁴⁹ PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2. Str. 19, 20.

a tématu vyučovací hodiny. 3) Rozhodování probíhající po výuce – učitel se po skončení hodiny zajímá o to, zda žáci splnili předem stanovené cíle. Zhodnotí, zda byla vyučovací hodina úspěšná a zda šlo něco udělat jinak/lépe. Uvědomí si, jaké nové informace hodina přinesla o probíraném tématu nebo o žácích.⁵⁰

Lokšová a Lokša se zaměřují na přístupy učitele ve třídě (tvořivého učitele), který svou činností rozvíjí tvořivost žáků. Primárním přístupem je žáky motivovat, aby probíranému učivu rozuměli a měli radost z něj radost. Dále na vědomostech žáků pracovat v rámci smysluplných struktur, rozvíjet v nich odpovědnost, samostatnost, sebejistotu, sebehodnocení, individuální vložky při řešení úloh, ochotu riskovat při řešení nejrůznějších úloh. Podporovat v nich produkci myšlenek, kladení otázek, nápadů. A v neposlední řadě vytvářet příjemné tvořivé klima ve třídě, ve kterém svou neodmyslitelnou roli zastává i humor, kde je role učitele žákovi nadřazená, ale zároveň nápomocná.⁵¹ Kalhous a Obst doplňují, že žáci by učitele měli znát, a tudíž i vědět, že se jim dostane sice náročné, ale kvalitní vyučování.⁵²

Další metodou představenou Pettym, kterou učitel může v rámci rozvíjení tvořivosti u žáků zařadit a může ji libovolně přizpůsobit struktuře vyučovacích hodin jednotlivých předmětů, je efektivní metoda VYUČOVAT sloužící jako mnemotechnická pomůcka pro učitele, protože její uplatnění má následující přístup: VY – Vysvětlení, U – Ukázka, Č – Činnost, O – Oprava a kontrola, V – Vybavovací pomůcky (je zapotřebí poznámek, náčrtů atd., které jim později látku připomenou), A – Aktivní opakování, T – Testování.⁵³

3.2 Vybrané aktivizační metody

V literatuře nalezneme nepřeberné množství aktivizačních metod zpracovaných jednotlivými autory individuálně.

⁵⁰ PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2. Str. 19, 20.

⁵¹ LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2. Str. 103, 104.

⁵² KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. Str. 95.

⁵³ LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2. Str. 105.

Grecmanová a Urbanovská rozdělují ve své publikaci Aktivizační metody ve výuce vybrané aktivizační metody do čtyř částí:

1) JAK ČÍST A ANALYZOVAT TEXT – Metody s takovou tematikou autorky zahrnují z důvodu toho, že čtenářská gramotnost za poslední roky u žáků mírně upadá, nestojí za ní pouze dovednost psát a číst, ale také porozumět danému textu – používat jej, přemýšlet o něm a rozumět mu. Takové pojetí čtenářské gramotnosti odpovídá současným změnám ve společnosti. Do této skupiny metod zařazují například **řízené čtení**, čtení s předvídáním, které spočívá ve skupinovém čtení, avšak ne ve stejném zážitku z něj. Dále metodu **I.N.S.E.R.T (značení textu)**, **čtení s otázkami**, **zpřeházené věty** atd.

2) JAK VYJADŘOVAT MYŠLENKY S TUŽKOU V RUCE – Textové techniky lze ve škole aplikovat v různých předmětech, psaním naučíme žáky se kultivovaně vyjadřovat nebo jim prostřednictvím psaní předáme učivo a rozvineme nejrůznější myšlenkové schopnosti. Metody zabývající se psaním jsou např. **brainstorming**, **volné psaní**, **myšlenková mapa**, **klíčové pojmy**, **pětílístek** a jiné.

3) INTERAKTIVNÍ POSTUPY PŘI TVORBĚ PSANÉHO TEXTU – Mohou používat postupně metody brainstormingu, myšlenkové mapy, volného psaní, atd., vytváří se při nich interakce mezi žáky a učitelem. Každý ve třídě pracuje na svém vlastním malém dílu, má ale vedle sebe zároveň písíciho spolužáka, který mu při psaní podává zpětnou vazbu. Žáci reflektují své vlastní představy, sestavují si otázky, na které neznají odpověď, jsou aktivní a průběžně motivovaní, vzájemně si vyměňují zkušenosti se spolužáky a učitelem (sdílením rozeznávají své problémy). Role učitele je zde taky velmi důležitá – postup učitele je pro žáky vzorový. Ve finální fázi se žáci prezentují jako autoři textů, které ale vznikly na základě spolupráce. Všichni zúčastnění zažívají dobré sociální vztahy ve třídě. Cílem je rozvoj kritického myšlení žáků, kteří se zároveň učí respektu ke svým vlastním zkušenostem a myšlenkám. Zažít úspěch ze smysluplné práce je k nezaplacení.

4) KOOOPERUJEME – Zde si autorky pokládají otázku, zda je lepší rozvíjet u žáků spolupráci, nebo je nechat mezi sebou soutěžit a poměřovat si své síly. Otázka, na kterou existují odlišné (mnohdy extremistické) názory. Jak ale píše Grecmanová a Urbanovská, odpověď není jednoznačná a vždy záleží na více faktorech, jako je například pohlaví, vývojové období, téma hodiny, vyučovací předmět atd. Obzvlášť pro chlapce je soupeřivost velmi přirozená, tak proč ji záměrně potlačovat? Nicméně v poslední době se čím dál tím více objevuje akcent na kooperaci jako na předpoklad pro lepší soukromý i pracovní život. Jako

příklad kooperativních metod uvádějí: **diskusní pavučinu, skládkové učení – jigsaw, kolem dokola** a další.⁵⁴

Čapek rozebírá velmi podrobně spoustu výukových metod ve své knize *Moderní didaktika*, byť je explicitně nenazývá aktivizačními, většinu z nich za ně můžeme považovat. Jako lektor při vzdělávání učitelů na ně apeluje, aby se snažili učivo žákům co nejvíce „zatraktivnit“ například nastíněním zajímavého problému, praktickou ukázkou, neobvyklou činností atd. Zkrátka přimět je, aby je to bavilo. Sám autor zmiňuje, že samozřejmě můžeme (a v praxi to tak bohužel někdy je) narazit na učivo, které je, řekněme, takřka nemožné udělat „líbivým“, v ten moment si máme položit otázku, zda je nutné ho do vyučovacích hodin vůbec zařazovat. Cílem učitelské činnosti je podle Čapka žáky přivést k zájmu o daný obor, ne pokrýt veškeré učivo.⁵⁵

V následujících řádcích uvedu a popíšu některé metody z knihy *Moderní didaktika*, které považuji ve výchově k občanství za stěžejní.

- **Metody asociační**

Takové metody podporují komplexní myšlení v souvislostech a v neposlední řadě posilují důležitou dovednost řešit problémy. Metody jsou založeny na principu procesu, který nachází subjektivní propojenost mezi pojmy, obrazy, vztahy, ... Příkladem takových metod je například myšlenková mapa, brainstorming, asociační evokace učiva, volné psaní atd.

Detailněji si popíšeme asociaci evokace učiva, která primárně používá zásad vzájemného učení, upevňuje významy pojmů a vztahy mezi nimi. Při této metodě učitel zjišťuje povědomí žáků o daném tématu a zároveň opravuje jejich případné chybné zafixování. V praxi to vypadá tak, že učitel vysloví terčové slovo (stěžejní pro probírané učivo) a vyzve žáky, aby se zamysleli nad pěti prvními slovy, která je v souvislosti s tímto slovem napadnou. Aktivita spočívá v přenechání iniciativy hodiny na žácích. Učitel ve výsledku zjistí, jaké povědomí o daném tématu žáci mají. Daná slova píše na tabuli a nechá žáky o nich diskutovat, může to vést až k finálnímu jednomu slovu, které bude pro téma

⁵⁴ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5. Str. 71 – 106.

⁵⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 15.

nejtypičtější. Tato metoda pomáhá učiteli shromáždit pojmy pro další výuku a zábavnou formou zabezpečit to, že když později toto terčové slovo opět vysloví, budou žáci vědět, co znamená.⁵⁶

- **Metody brainstormingové**

Přestože autor část brainstormingových metod popisuje již v kapitole Asociační metody, mají v knize i samostatnou kapitolu. Cílem těchto metod je vznik několika nápadů sloužících k vyřešení daného problému. Nejdůležitějším prvkem této metody je vzájemné ovlivňování při myšlení, tím dochází k produktivnímu a tvůrčímu propojení nápadů. V neposlední řadě prohlubuje vzájemný respekt účastníků a redukuje konformitu ve skupině. Funguje na principu tzv. bouře nápadů a následného hodnocení. Nekritičnost je důležitá zásada při této aktivitě, jen tak se zúčastnění uvolní a dají volný průchod myšlenkám. Nevýhodou těchto metod může být nesystematičnost a jistý chaos nebo fakt, že při řešení daného problému může být jedinec daleko úspěšnější než celá skupina, která nemůže prosadit ty nejlepší názory a nápady. Tuto negativní stránku ale lze eliminovat, když učitel zvolí vhodné téma nebo když brainstormingovou metodu pojme jako hledání expertního názoru. A navíc, ne všichni zúčastnění musejí dělat to stejné. Hlavním cílem této metody je ukázat žákům, že přispění svým názorem do skupiny má velký smysl a v neposlední řadě je cílem získat potenciál z asociovaných nápadů. Ve školní praxi to vypadá tak, že učitel určí klíčové slovo, téma, větu, zkratka cokoliv, co potřebuje rozvést. Následně dá žákům dostatečný prostor k zamyšlení nad danou problematikou. Potom proběhne prezentace nápadů, při které nápady neopravuje. Platí pravidlo: čím víc názorů, tím líp. Učitel je pouze koordinátor diskuse, dává pozor na to, ať se ke slovu dostanou i slabší a neprůbojnější žáci. Až když jsou všechny nápady, postoje atd. na tabuli, proběhne společné hodnocení podle předem daných kritérií.⁵⁷

Příkladem jsou myšlenkové mapy, metody volného psaní, lístečková metoda, banka nápadů, clustering, netradičním příkladem může být i metoda skupinové práce.⁵⁸

⁵⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 34, 35.

⁵⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 38, 39.

⁵⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 39.

Typickým příkladem brainstormingu, využívaným v hodinách výchovy k občanství, je metoda **brainpool**, která spadá pod tzv. brainwriting (od brainstormingu se odlišuje pouze způsobem záznamu nápadů). Problémová otázka je žáky řešena na samostatný papír, v jistý moment ho všichni odloží na předem určený stůl, z kterého si vytáhnout papír jiného spolužáka. Po přečtení již napsaných poznámek k dané problematice zapisují své poznatky pod ty jeho v čase, který je o poznání kratší než na začátku. Papír opět vrátí na centrální stůl. V poslední fázi si každý vezme opět jiný papír a přečte ho celý – poznámky obou zapisovatelů. Když všichni přečtou své papíry, nejzajímavější nápady (nebo klidně i všechny) se následně zapíší na tabuli.⁵⁹

- Edukační hra

Podle Čapka je tzv. edukační hra nedílnou součástí edukační činnosti žáků každého věku, každý člověk si rád hraje, a tudíž to, co děláme rádi, děláme s radostí a entusiasmem, tedy dobře. Sám autor přiznává, že mnoho metod obsažených v jeho *Moderní didaktice* má charakter hry. Ideální stav nastává, když žák, který dělá to, co ho baví, s nadšením, si vlastně ani neuvědomuje, že odvádí školní práci. Hry mohou být například interakční, simulační nebo třeba scénické.⁶⁰

Příkladem metody edukační hra je **Bingo**, aktivita, která je velmi zábavná připravení učiva, spočívá v tom, že učitel zadá několik pojmů z probírané látky (obvykle 9 až 20) a žáci si 9 z nich přepíší do své tabulky 3 x 3 podle svého výběru. Následně učitel čte popis jednotlivých slov, a když žák uslyší popis slova, které má v tabulce, zakroužkuje ho. Jakmile má slova spojena svisle, vodorovně nebo šikmo, zvolá „Bingo!“. Na této hře je sympatické to, že není soutěživá tím špatným směrem. Pokud se hra hraje až do úplného zakroužkování všech slov, je dosti pravděpodobné, že „Bingo!“ vysloví každý žák minimálně jednou. Už je jen na učiteli, jak si nastaví systém odměn.⁶¹

Stejně jako Čapek považuje i Houška hru, zejména v nižších třídách, za stěžejní a nosnou metodu. Zastává názor, že pokud se nám podaří učení zahrnout do hry, docílíme

⁵⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 39, 43.

⁶⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 212, 213.

⁶¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. Str. 215, 216.

opravdu velké efektivity. Málokterá činnost dokáže tak zaktivizovat děti jako právě hra, při níž dochází, například stejně jako při hypnóze, k neskutečnému soustředění. Hra jako metoda při vyučování by měla být ovšem realizovaná za určitých podmínek, a to: 1) Do průběhu hry učitel nesmí zasahovat, je pouze tím, kdo ji navrhne, je jejím iniciátorem, 2) Uskutečňuje se za určitých pravidel, aby plnila předem stanovené cíle a nedocházelo k nedorozuměním, 3) Hru bychom neměli dětem nutit, samotné rozhodnutí, jestli si danou hru zahrát, musí pocházet přímo z jejich rozhodnutí. Obecně platí pravidlo, že čím jednodušší jsou pokyny ke hře, tím je větší pravděpodobnost, že se hra setká s úspěchem, ať už se bavíme o zapálení dětí do hry, jestli je baví, nebo o didaktickém působení a jeho efektivitě.⁶² Dle Pettyho je v životě každého člověka až příliš mnoho serióznosti a už méně pozitivního nadhledu na věci a jakési lehkosti, proto máme my, učitelé, do výuky zařazovat hry ve velkém. A to i přes to, že žáci je zprvu nemusí vzít podle našich představ, nebo budou mírně divocí. Platí totiž, že obecně se hry setkají u dětí s úspěchem a zvyšuje se díky nim i soustředěnost při práci a následně se vytváří zájem o daný vyučovací předmět.⁶³

Houška mluví o **týmové a skupinové práci** jako o jedné z aktivizačních metod. Podle něj je ideální počet pro skupinu, která aktivně komunikuje, osm členů, nicméně 12 – 15 žáků ve třídě můžeme rovněž považovat za optimální stav. Z praxe ale víme, že takový stav je v dnešní době téměř nereálný a že třídy jsou obvykle naplněny zhruba 25 žáky nebo i více. S takovým počtem lze pracovat metodami dramatickými, herními nebo právě skupinovými, nikoli tradičními metodami frontálními. Houška radí, jak na takto početnou třídu. Východiskem je rozdělit si ji na dvě poloviny, ideálně podle schopností nebo úrovně, a s těmito skupinami pracovat po vzoru málotřídních škol. Nicméně i klasickým skupinám, které mají 5 – 6 členů, kdy je jich ve třídě dohromady 5 – 7, můžeme zadávat řadu úkolů. Nejvhodnější způsobem je tzv. systém „kolotoč“, při kterém zadáváme jednotlivým skupinám úkoly tak, aby byly zvládnuty do 5 – 8 minut, kdy po uplynutí času úkoly ve skupinách prohodíme, abychom dosáhli toho, že všechny skupiny postupně vypracují všechny úkoly. Jedna skupina může navíc vždy pracovat s učitelem. Na závěr proběhne společné stručné hodnocení a shrnutí. Taková práce je příkladem skupinového učení, které se řídí heslem: „jeden za všechny, všichni za jednoho“, žáci mají přesně stanovené role a úlohy v daných

⁶² HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7. Str. 17 – 20.

⁶³ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4. Str. 253.

skupinách, tudíž každý vypracovává jednotlivou část celkového úkolu. Žáci jsou posléze hodnoceni jako celek, tudíž jsou nuceni si pomáhat, radit si a hlavně se učit odpovědnosti před ostatními za svůj úkol. Týmová nebo skupinová metoda je výbornou průpravou pro budoucí život žáků, pro jejich zaměstnání, například nahrazuje klasické podmínky, se kterými se v práci mohou potkat, a jsou velmi běžné – důraz na odpovědnost za svou práci na jedné straně a netrpění lajdáků v týmu, kteří se jen „vezou“, na straně druhé.⁶⁴

Zastáncem skupinového vyučování je i Kasíková, která je pro, žáky rozdělit na malé skupiny po třech až pěti, v nichž spolu vzájemně spolupracují na vyřešení společného úkolu. Takovou skupinku nazývá sociálním útvar, ve kterém se rozvíjí sociální interakce, a chování jednotlivce je zde ovlivněno jak chováním členů skupiny, tak je řízeno i společným cílem.⁶⁵

Zormanová do aktivizačních výukových metod, které nazývá inovativními, řadí **diskusní metody** (např. ve spojení s přednáškou, diskuse na základě tezí, diskuse panelová, Phillips 66, ...), **situační metody** (metoda rozboru situace, řešení konfliktů situace, ...), **inscenační metody** (např. strukturovaná a nestrukturovaná inscenace), **didaktická hra** (hra interakční, simulační nebo scénická), **heuristické metody – řešení problémů** (problémová metoda, práce v dílnách, problémově orientovaná práce s PC, ...), **individualizovaná forma výuky** (zdůrazňuje individuální přístup k žákům, zachování frontální výuky, avšak cíle a metody výuky jsou diferenciovány, příkladem je Daltonská soustava, Puebloská soustava, Winnetská soustava), **samostatná práce žáků** (produkující, přetvářející, reprodukcující a napodobující samostatnost), **diferencované vyučování** (cílem je vytvořit pro všechny žáky vhodné podmínky, neboť ne všichni mají stejné tempo učení, např. obsahová diferenciac, diferenciac podle výkonnosti a schopností žáků nebo jejich zájmů), **výuka skupinová, týmové vyučování, výuka projektová, výuka dramatem a metody kritického myšlení** (př. pětiletý, brainstorming, třífázový model učení, volné psaní, ...) ⁶⁶

⁶⁴ HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7. Str. 24 – 26.

⁶⁵ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3. Str. 49.

⁶⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Str. 55 – 143.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části je seznámit čtenáře s danými navrženými aktivizačními metodami i s jejich začleněním do vyučovací jednotky a následně je realizovat v hodinách občanské výchovy v šestých ročnících. Dále je cílem získat dotazníkovou formou od žáků zpětnou vazbu na tyto metody – se zaměřením na atraktivitu, efektivitu, obtížnost, přínos a srovnání aktivizačních metod s běžnou výukou. Vždy s ohledem na všechny zkoumané žáky dohromady, ale i na každé pohlaví zvlášť. Vyhodnocení výzkumného šetření je rozebráno v poslední kapitole.

Praktická část je rozdělena na 4 kapitoly. První kapitola **Charakteristika výzkumného vzorku** popisuje třídy (6. A, 6. B), ve kterých byly metody realizovány. Druhá kapitola **Aktivizační výukové metody realizované v praxi** rozebírá 4 navržené aktivizační metody a jejich začlenění do vyučovacích jednotek a následné vyhodnocení. Třetí kapitola **Výzkumné šetření – dotazníková forma** je vytvořena za účelem získání zpětné vazby od žáků na realizované metody. V poslední kapitole praktické části se zaměříme na **Vyhodnocení výzkumného šetření a diskusi** s důrazem na výsledek zohledňující všechny žáky šestých ročníků, ale i s důrazem na rozdílnost pohlaví při vyhodnocování dotazníků. Následná diskuse pojednává o limitech práce, jejich možných nedostatcích atd.

1 Charakteristika výzkumného vzorku

Inovativní aktivizační výukové metody, které byly realizovány na ZŠ Slezská Ostrava, Bohumínská 72, příspěvková organizace, byly vyzkoušeny ve třídách 6. A, 6. B.

Když se zaměřím na tyto dvě třídy, kde je v obou dívčí převaha, musím uznat, že jsou obě tak rozdílné, jak to jen jde. V obou třídách učím shodou náhod jak občanskou výchovu, tak anglický jazyk (s tím rozdílem, že v hodinách anglického jazyka mám žáky 6. A i 6. B rozděleny na poloviny, kde v každé třídě učím pouze jednu polovinu žáků, přičemž tu druhou z každé třídy má na starost kolegyně).

Podívejme se na stručný popis těchto dvou tříd. 6. B je třída s velmi dobrým kolektivem, žáci při sobě za každé situace drží, mají kamarádské vztahy a čas spolu tráví i mimo pole školy. I když jsou velmi energetičtí a někdy (někdy i často) je „hormony“ strhnou až k nelogickému chování, což se ale dá z vývojového hlediska pochopit a tolerovat, je s nimi dobrá domluva a většinu času si „dají říct po dobrém“. Dokáží ocenit jakoukoliv aktivitu, kterou pro ně člověk vymyslí a za každý vtip, který oživí vyučovací hodinu, jsou velmi vděční. 6. B má 29 žáků, z toho 19 dívek a 10 chlapců.

Hned vedle ve fyzické třídě sídlí paralelní třída 6. A, která má bezesporu také plusy a mínusy. 6. A je velmi složitá třída složená z dětí, které, když se nad tím subjektivně zamyslím, k sobě zatím nedokázaly najít cestu – jednotlivě ano, ale celotřídně ne. Nemají spolu zdaleka tak hezké vztahy jako v 6. B. Třída je rozdělena na skupinky, které se spolu kamarádí, ale do jiné skupinky se nikdo nesnaží dostat. Co se týče kázeňských problémů, 6. A je na tom o poznání hůř. Zjednat si obecně kázeň ve své hodině není tak automatické a lehké jako v 6. B. Každopádně umí zabrat, a když je něco baví, učitelé to dají najevo. 6. A má 24 žáků, z toho 13 dívek a 11 chlapců.

V 6. B je jeden žák s individuálním vzdělávacím plánem (dále jen IVP), který je pomalejší, nicméně hodný a snaživý kluk, má dobré zázemí v rodině a opravdu se snaží dohnat své spolužáky a sám sebe posunout k lepším výkonům. Při navržených aktivizačních aktivitách byl pomalejší, potřeboval více času pro zadání úkolů, ale následně se dokázal koncentrovat na danou aktivitu a myslím si, že ho i bavila. V 6. A je žáků s IVP více, celkem 5, 4 hoši a jedna dívka. Tito žáci jsou pomalejší a potřebují více času na každou dílčí (obzvláště novou) aktivitu. Žáky s IVP jsem při realizovaných aktivitách zařazovala do skupin s dětmi bez IVP a výborně to fungovalo. I v 6. A tyto žáky s podpůrnými

opatřeními zmíněné aktivity na první pohled bavily. Obě třídy jsou na tom inteligenčně podobně, žádná nepřevyšuje tu druhou.

2 Aktivizační výukové metody realizované v praxi

V následující kapitole se budu věnovat návrhu vlastních aktivizačních metod pro účely využití v hodinách výchovy k občanství. Připravila jsem si čtyři aktivity a posléze je použila na základní škole, kde jsem zaměstnána jako učitelka anglického jazyka a občanské výchovy, ZŠ Slezská Ostrava, Bohumínská 72, příspěvková organizace.

Aktivity byly aplikovány a vyzkoušeny v hodinách občanské výuky ve třídách 6. A (24 žáků) a 6. B (29 žáků), kde jsem ve školním roce 2019/2020 učila oba své aprobované předměty. Byly utvořeny tak, aby se tematicky hodily k učivu 6. třídy základní školy podle ŠVP Slezská Ostrava, Bohumínská 72, příspěvková organizace.

V rámci diplomové práce jsem navrhla 4 inovativní aktivizační výukové metody zaměřené na vzdělávací obsah výchovy k občanství podle RVP ZV a následně zaměřené na učivo šestého ročníku ZŠ podle ŠVP. Jedná se o témata mezilidských vztahů, života v čase (pranostiky), ekologie a tematiky zaměřené na povolání. Konkrétně jde o metody: 1) Hra s názvem Lovci informací, 2) Hra s názvem Empatie, aneb zkus to trefit, 3) Křížovka – Pranostiky a 4) Myšlenková mapa – Povolání snů.

Každá připravená aktivita obsahuje: název, téma vyučovací hodiny, časovou dotaci aktivity, učivo, ke kterému se daná aktivita vztahuje, použitou celkovou metodu, ročník – ten je ve všech případech stejný, a to ročník šestý, dílčí výukové cíle, které jsou formulovány tak, aby korespondovaly s danou vyučovací hodinou (tématem hodiny, učivem), průřezová témata, mezipředmětové vztahy, použité pomůcky pro aktivitu, zařazení aktivity do vyučovací hodiny a finální zhodnocení aktivity.

Aktivizační výukové metody byly realizovány po dobu čtyř týdnů v šestých ročnících (6. A, 6. B), všechny 4 metody byly uskutečněny ve všech třídách, to znamená 4 vyučovací hodiny v 6. A, a 4 hodiny v 6. B. Závěrečné hodnocení bylo provedeno všemi žáky (celkový počet 53).

Předmět občanská výchova se na ZŠ Bohumínská vyučuje v pátém až devátém ročníku druhého stupně s dotací jedna hodina týdně.

Při realizaci modelových hodin jsem nahlížela do tematického plánu 6. ročníku pro školní rok 2019/2020, zpracovaného podle ŠVP ZŠ Slezská Ostrava, Bohumínská 72, příspěvková organizace. K nahlédnutí v příloze č. 1.

2.1 Hra s názvem Lovci informací

Téma vyučovací hodiny	Místo, kde žiji
Časová dotace aktivity	25 min
Učivo	Žiji na zemi
Použitá metoda	skupinová práce
Ročník	6.
Dílčí výukové cíle	Žák vysvětlí konzumní a ekologický způsob života. Žák vlastními slovy vyjádří, proč je dobré žít ekologicky. Žák navrhne vlastní způsob, jak šetřit životní prostředí. Žák doplní pracovní list.
Průřezová témata	environmentální výchova, osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Mezipředmětové vztahy	přírodopis, zeměpis
Použité pomůcky pro aktivitu	psací potřeby, natištěné papíry s otázkami, sešit

Zařazení aktivity do vyučovací hodiny:

Aktivitu jsem zařadila hned po úvodním přivítání a zopakování učiva. Samotná aktivita i s následnou diskusí trvala 25 min.

Zadání úkolu: žákům jsou rozdány předem natištěné papíry s osmi otázkami, můžu zvolit na jejich rozdání i někoho z řad žáků (zde se mi nabízí pověřit žáka například s poruchou ADHD, protože tak může ulevit fyzické tenzi a bude připraven se soustředit na zadání úkolu). Každý si vezme papír před sebe. Nejdříve si společně přečteme, co je na papírech napsáno. Na listech je osm otázek a všechny se týkají životního prostředí. Najdeme tam otázky jako: Kdo třídí odpad? Kdo kupuje balenou vodu a nepije vodu z vodovodu? A podobně. Úkolem každého žáka je, aby si vzal svůj papír a do prázdných políček napsal jména svých spolužáků, to znamená, že ke každé otázce bude v odpovědi jméno spolužáka. Ale pozor! Žádné jméno se nesmí opakovat, tudíž na osm otázek bude osm různých jmen. Následuje doba, kdy žáci s papírkem v ruce chodí po třídě a ptají se svých spolužáků na otázky. Ve chvíli, kdy mají u každé otázky jiné jméno, sedají si zpět do lavice. Až když mají všichni žáci splněno (aspoň většina, nebo až vyprší čas stanovený pro dílčí část aktivity), společně si otázky zodpovíme a vysvětlíme, proč je důležité tyto body dodržovat.

Při zodpovídání otázek společně si na každou otázku nechám říct příklad žáka, který danou aktivitu spojenou s životním prostředím praktikuje.

Příloha č. 2:

Kdo recykluje?	
Kdo vypíná vodu během toho, co si čistí zuby?	
Kdo doma používá nabíjecí baterie?	
Kdo nekupuje balenou vodu, ale pije vodu z kohoutku?	
Kdo doma kompostuje?	
Kdo třídí odpad?	
Kdo odevzdává obnošené oblečení na dobrou věc?	
Kdo používá raději sprchu než vanu?	

Po aktivitě proběhne shrnutí celé hodiny, včetně nejdůležitějších poznatků. Následně je žákům poskytnut prostor pro dotazy a zpětné reakce na hodinu (co se jim líbilo, nelíbilo, čemu nerozuměli, atd.). Natištěné papíry si žáci ponechali a nalepili do sešitů.

Vyhodnocení aktivity:

Aktivita proběhla jak ve třídě 6. A, tak v 6. B. Při srovnání těchto dvou tříd, musím uznat, že jsem byla mile překvapena, jak se ke hře postavila 6. A, která se nevyznačuje dobrým třídním kolektivem (více v kapitole charakteristika výzkumného vzorku). Všechny to moc bavilo a všichni spolu se zájmem komunikovali. Sama jsem byla překvapena, jak se žáci do hry zapálili a nadšení neopadlo ani v závěrečné diskusi. Byli velmi pyšní na to, že u každé otázky měli jiné jméno. Diskuse se rozvíjela a žáci se „předháněli“ v tom, kdo ekologičtěji žije. Žáci vysvětlili vlastními slovy, co znamená žít ekologicky a co je špatného na konzumním způsobu života. V poslední části diskuse žáci vymýšleli další otázky na aktivity, které je dobré dodržovat v souvislosti s ekologickým přístupem k životu. Jako například: Kdo sbírá odpadky, které nalezne v lese, i když nejsou jeho? Kdo za sebou vždy zhasíná, když odchází z pokoje pryč? A podobně. Opět jsme si nově vymyšlené otázky zodpovídali a ti, kteří dané aktivity praktikovali, se hlásili.

2.2 Hra s názvem Empatie, aneb zkus to trefit

Téma vyučovací hodiny	Mezilidské vztahy
Časová dotace aktivity	20 min
Učivo	Život mezi lidmi
Použitá metoda	skupinová práce
Ročník	6.
Dílčí výukové cíle	Žák ocení názory ostatních spolužáků. Žák rozliší vlastní názor na otázku ve srovnání s názorem obecným.
Průřezová témata	osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova
Mezipředmětové vztahy	výchova ke zdraví, zeměpis, dějepis
Použité pomůcky pro aktivitu	psací potřeby, čistý papír, tabule, křída

Zařazení aktivity do vyučovací hodiny:

Aktivita je zařazena do hodiny po úvodním přivítání, zapsání do elektronické třídní knihy a následném zopakování učiva z minulé hodiny.

Následující hra se při počtu nad 20 dětí ve třídě hraje po družstvech, která sestaví učitel za účelem vylepšit vztahy ve třídě. Třídní kolektiv má učitel vysledovaný, takže k sobě přidělí žáky, kteří spolu obvykle nekomunikují, aby k sobě našli cestu a sblížili se. Při počtu 24 žáků udělá osm skupinek po třech. A při počtu 29 žáků devět skupinek po třech a jedna po dvou. Výhody skupinové práce jsou zmíněny v kapitole aktivizační výukové metody.

Každá skupinka dostane čistý bílý papír. Hra nevyžaduje žádné větší předchozí odborné znalosti učiva, je založena především na schopnosti empatie, čili umění vcítit se do jiných lidí, schopnost velmi důležitou pro život jedince. Učitel se postupně začne ptát na různé otázky z jakýchkoliv okruhů (města, barvy, jména, materiály, ...), např. Jaká je nejoblíbenější barva?, Které město je v České republice nejhezčí?, Jaké vlastnosti si nejvíc ceníš na svém kamarádovi?, ... Učitel otázky píše na tabuli a žáci odpovídají na papír. Skupiny pracují společně. Každá skupina napíše slovo (slova), o kterém se domnívá, že ho napíše také jeho spolužáci. V našem případě to byly konkrétně věty:

- 1) Jaké je nejoblíbenější ženské jméno v České republice?
- 2) Jaká je nejpopulárnější volnočasová aktivita?
- 3) Jaké vlastnosti si nejvíce ceníš na svém kamarádovi?
- 4) Které povolání je snem nejvíce lidí?
- 5) Jaká je nejoblíbenější barva?
- 6) Které město je v České republice nejhezčí?
- 7) Jak vypadá ideální dovolená?
- 8) Z jakého nejčastějšího důvodu se mladí lidé odstěhovávají od svých rodičů?

Vyhodnocení probíhá stále ve skupinkách. Papíry se neodevzdávají, žáci si je nechávají na stolech, odpovědi si říkáme nahlas. Následně je skupinám za každou otázku uděleno tolik bodů, kolikrát se dané slovo při hře vyskytlo. Cílem hry bylo přivést žáky k tomu, aby se dokázali vcítit do názorů, postojů, ... ostatních lidí.

Vyhodnocení:

Hra se setkala s úspěchem, přestože žáci (zejména z 6. A) zprvu nebyli nadšeni z rozřazení do skupin podle učitele, následně si to, podle očekávání, i tak užívali. Většina se do hry pustila s vervou sobě vlastní a velkým nadšením. V 6. B nejsou takové vztahové problémy jako v 6. A, proto proti rozdělení do skupin tolik žáci neprotestovali. Nejčastější odpovědi na otázky byly následující, v tomto pořadí četnosti:

- otázka č. 1) Eliška, Jana, Petra, Karolína
- otázka č. 2) Hraní počítačových her, sport (akceptovala jsem jakýkoliv sport)
- otázka č. 3) Humor, spolehnutí, loajalita (slovy žáků: že vás za zády nepomlouvá a zastane se vás před ostatními)
- otázka č. 4) Doktor, Právník, Podnikatel, Učitel
- otázka č. 5) Modrá, Červená, Zelená, Černá, Žlutá
- otázka č. 6) Praha, Brno, Ostrava, Olomouc
- otázka č. 7) U moře (akceptovala jsem i odpovědi: u vody), S rodinou nebo kamarády, Sportovní dovolená

- otázka č. 8) Našli si práci a vydělávají, Dostudovali, Stěhují se za partnerem,
Rodiče je nadále nechtějí živit

2.3 Křížovka – Pranostiky

Téma vyučovací hodiny	Čas - pranostiky
Časová dotace aktivity	25 min
Učivo	Život v čase
Použitá metoda	individualizovaná, hromadná
Ročník	6.
Dílčí výukové cíle	Žák vysvětlí, k čemu slouží kalendář a používá jej. Žák vysvětlí pojem pranostika a objasní, proč se pranostiky používají. Žák doplní pojmy do křížovky.
Průřezová témata	osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova, environmentální výchova
Mezipředmětové vztahy	dějepis, fyzika
Použité pomůcky pro aktivitu	natištěné papíry s křížovkou k doplnění, psací potřeby, sešit

Zařazení aktivity do vyučovací hodiny:

Aktivita křížovka s tajenkou je po uvítacím pozdravu a zahájení vyučovací hodiny hned začleněna. Je to úvodní aktivita k novému tématu Pranostiky. Cílem je, aby žáci vyluštili celou křížovku, a tím se tak dostali k tajence. Žákům je rozdána předem natištěná křížovka (k nahlédnutí v příloze 3) každému zvlášť. Žáci jsou na tuto metodu zvyklí a z vlastní zkušenosti vím, že je velmi baví, i když je připravena na nové téma, snaží se danou odpověď vymyslet a neupadají do nezájmu.

Je to samostatná práce, kdy nejprve každý sám zkusí křížovku týkající se pranostik vyplnit v čase cca 5 – 10 min. Až když čas uplyne a nikdo z žáků nemá celou křížovku, mohou si ji doplnit ve dvojicích nebo za pomoci ostatních spolužáků (nikoli mobilních telefonů, které jsou během doby vyučování přísně zakázány!).

Někteří žáci ve dvojicích dokázali křížovku doplnit celou a zjistit, že v tajence bylo: PRANOSTIKA, jiní ne, nevadí. Nastává fáze, kdy si ji společně zkontrolujeme a vysvětlíme

Příloha č. 3 – Křížovka

[illegible]

- Příloha č. 4 – Vyplněná křížovka (k nahlédnutí v příloze)

Vyhodnocení:

Křížovka se při své realizaci setkala s úspěchem, žáci obou tříd byli plně soustředěni na práci s cílem zjistit tajenku. Když skončila samostatná práce, žáci se ochotně domlouvali se svými spolužáky a probíhala diskuse. V této fázi jsem je bohužel musela vyrušit, protože byli až příliš hluční. Během kontroly tajenky a správných odpovědí jsem ani jednou nemusela nedokončenou větu doplňovat já, vždy se našel někdo, kdo odpověď věděl. Při kontrole ani při předešlém řešení křížovky nenastal žádný problém, kromě již zmíněného momentálního hluku ve třídě.

Nakonec si křížovku všichni vyplnili a některé žáky napadly dokonce i další pranostiky – jako: Jak na Nový rok, tak po celý rok; Březen, za kamna vlezem; Duben, ještě tam budem; dokonce přidali zlidovělé Září, na léto jde stáří. Opravdu jsem byla mile překvapena, že znají ještě další pranostiky.

Křížovku si jako učební materiál nalepili do svých sešitů.

2.4 Myšlenková mapa – Povolání snů

Téma vyučovací hodiny	Výběr povolání
Časová dotace aktivity	20 min
Učivo	Život v rodině
Použitá metoda	skupinová
Ročník	6.
Dílčí výukové cíle	Žák určí povolání rodičů a stručně popíše náplň jejich práce. Žák objasní, v čem spočívá práce základních povolání. Žák diskutuje o tom, které povolání by chtěl v budoucnu vykonávat a proč.
Průřezová témata	osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana
Mezipředmětové vztahy	anglický jazyk, tělesná výchova
Použité pomůcky pro aktivitu	čistý papír, psací potřeby, sešit

Zařazení aktivity do vyučovací hodiny:

Metoda, včetně úvodního brainstormingu, byla do vyučovací hodiny aplikována hned ze začátku po úvodním uvítání a zapsání do třídní knihy.

Žáci jsou na metodu myšlenkové mapy už zvyklí i z jiných předmětů, tak nebylo nutno vysvětlováním pravidel strávit příliš mnoho času. Žáci si rozdali čisté papíry, na které budou posléze myšlenkovou mapu znázorňovat. Nejprve proběhl úvodní brainstorming na téma povolání. Jednoduchý brainstorming bez zapisování, jen prostá „bouře mozků“, která byla individuální, v této chvíli každý pracoval sám. Když jsme si brainstormingem připomněli, co všechno se k danému tématu hodí a patří, žáci vytvořili skupinky. Při počtu 24 žáků osm skupinek po třech. A při počtu 29 žáků devět skupinek po třech a jedna po dvou.

Žáci pracovali ve skupinkách, přitom si každý sám vytvořil vlastní myšlenkovou mapu na téma povolání snů, kterou si posléze nalepili do sešitu a která následně sloužila jako učební materiál. Po aktivitě jsme se zaměřili na samotné pojmy, které žáci v rámci svých myšlenkových map vymysleli, a vysvětlili jsme si je, když bylo potřeba.

V závěru hodiny jsme si zahráli pantomimu – uhádni povolání, která se k tématu výborně hodila. Žáci svou „profesi“ brali opravdu vážně a byla jsem překvapena, kolik dětí bych „z fleku“ poslala hned do dramatického kroužku. Všichni jsme si zároveň užili moc legrace.

Vyhodnocení:

Já osobně mám metodu myšlenkové mapy moc ráda, protože na papír toho dokážeme napsat více, než jsme schopni udržet v hlavě. Avšak náročná myšlenková mapa na složitost nemusí být správným řešením situace, spíše nás může pořádně zamotat. Neopomenutelnou výhodou myšlenkové mapy je jasný přehled asociovaných věcí a s tím související rychlá orientace v mapování, z toho důvodu není dobré mapu rozvětvit „xy“ větvemi, abychom zachovali přemýšlení nad daným tématem efektivní. Každopádně zde není žádné pravidlo, které jasně říká, kolik větví je dobrých a kolik už je moc, každý má jinou kapacitu a co je pro jednoho ještě relativně lehce udržitelné, pro druhého to může být problém.

Aktivita byla uskutečněna v obou třídách a opět se setkala s úspěchem. Skupiny byly namíchány učitelem, který je určil losem. Každá skupina společně spolupracovala a nikdo nebyl odstrčený.

Musím uznat, že mě mile překvapilo, jaké povědomí o povolání žáci měli a jak uměli větvit myšlenkové mapy. Závěrečná pantomima byla finálním oživením hodiny, která přinesla spoustu legrace.

3 Výzkumné šetření – dotazníková forma

Výzkumné šetření dotazníkovou formou ověřuje realizované aktivizační výukové metody v praxi, jak na žáky působily, jaké na ně mají názory z hlediska atraktivity, efektivity, náročnosti atd. Jednotlivé realizované výukové metody jsou k nahlédnutí v předchozí kapitole – Aktivizační výukové metody realizované v praxi.

Hendl a Reml nazývají dotazníkové šetření univerzálním nástrojem pro získávání dat. Zároveň zmiňují, že použití dotazníku nemusí být spojeno s výzkumným designem. Dotazníky mohou být použity při sběru dat v experimentu, případové studii, pozorování nebo statistickém šetření.⁶⁷ Chráska popisuje dotazníkovou metodu jako způsob kladení otázek a získávání odpovědí písemnou formou. Tato metoda je v pedagogickém výzkumu velmi častá. Dotazníkové otázky se mohou vztahovat jak k postojům, citovým vztahům atd., tak k tzv. vnitřním jevům nebo k vlivům vnějším – jako jsou např. názory na danou problematiku. Nevýhodou dotazníkového šetření může být to, že nezjišťuje, jací respondenti skutečně jsou. Za nejdůležitější požadavky při konstrukci dotazníku Chráska považuje: jasnost a srozumitelnost otázek, velkou obezřetnost při formulaci otázek začínajících slovem „Proč?“, otázky nesestavovat sugestivně, celkový dotazník by neměl být příliš rozsáhlý.

Formou požadovaných odpovědí mohou být například tzv. škálové položky (použity v této diplomové práci). Respondent (dotazovaná osoba, která na dotazník odpovídá písemně) pak odpovídá výběrem určitého bodu na předem vytvořené škále. Škála může vypadat např. následovně. Na otázku: Sleduješ pravidelně televizní noviny? Jsou dané odpovědi na škále od 1 do 5 (1 pro: nesleduji vůbec, 5 pro: sleduji pravidelně).⁶⁸ Pro účely diplomové práce jsem zvolila dotazník anonymní, kdy by anonymita měla zaručit větší otevřenost a upřímnost.

Dotazník k nahlédnutí v příloze č. 5.

Dotazník byl žákům předložen po předchozí realizaci všech předem naplánovaných aktivizačních výukových metod (Hra Lovci informací, Hra Empatie, Myšlenková mapa, Křížovka). Dotazníkové šetření v první otázce zkoumá atraktivitu aktivizačních výukových metod, v druhé otázce jejich efektivitu – jak žákům pomohly si učivo zapamatovat a pochopit.

⁶⁷ HENDL, Jan a Jiří REMR. Metody výzkumu a evaluace. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1. Str. 82.

⁶⁸ CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3. Str. 158 – 161.

Třetí otázka se zabývá náročností daných metod. Čtvrtá otázka je věnována srovnání běžné vyučovací hodiny (například za použití klasických výkladových metod) a té s aktivizačními výukovými prvky. A poslední otázka se zaměřuje na to, zda pro žáky měly aktivizační metody velký, malý nebo žádný přínos. Dotazník si žáci nepodepisovali z toho důvodu, aby byla zachována anonymita a s tím zároveň spojená větší důvěryhodnost odpovědí. Odpovídat na dané otázky měli žáci podobně jako ve škole, na škále od 1 do 5. 1 jako synonymum pro nejlepší a 5 pro nejhorší. Díky získaným výsledkům dotazníků jsem mohla vypočítat a následně uspořádat jednotlivé aktivizační metody od nejlepších (nejlépe hodnocených) po nejhorší (nejhůře hodnocené), jako například od nejatraktivnější po nejméně atraktivní atd. Čím více se daná hodnota blížila číslu 1, tím měla metoda lepší hodnocení (nebo celková výuka).

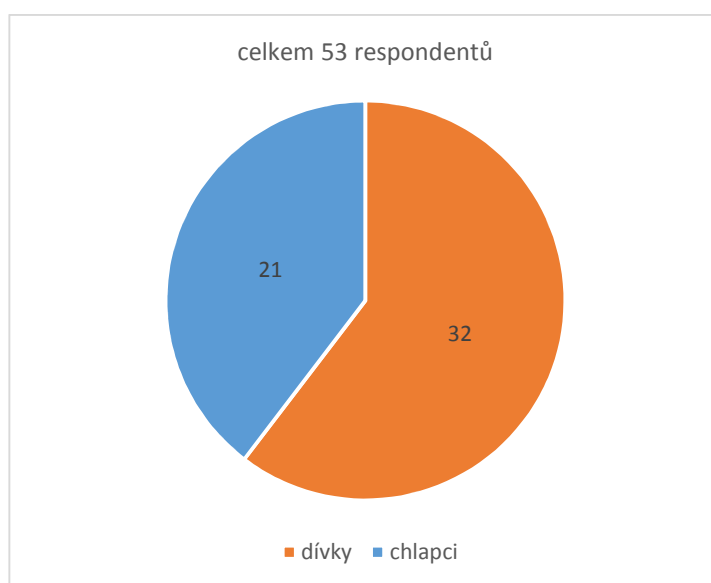
Na vyplnění dotazníků jsem v každé třídě vybrala den, kdy byli všichni žáci přítomni ve škole. Dotazníků jsem tedy rozdala celkem 53 a vrátily se mi všechny. Celková doba jeho vyplňování byla asi 5 – 10 minut. Využila jsem tak čas na začátku hodiny, kdy jsem zapisovala do třídní knihy. Nejprve jsme si společně dotazníkové otázky přečetli a vysvětlili, aby nedošlo k nedorozumění, následně je každý sám za sebe zodpověděl.

4 Vyhodnocení výzkumného šetření a diskuse

V následující kapitole se zaměřím na výsledky výzkumného šetření dotazníkovou formou, uskutečněného v šestých ročnících (6. A, 6. B) Základní školy Slezská Ostrava, které bylo realizováno s cílem zjistit, jak na žáky zmíněné metody v praxi působily a jaké na ně mají názory. Rozeberme si jednotlivé odpovědi na otázky.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak žáci dané metody hodnotí z hlediska atraktivity, efektivity, přínosu a obtížnosti, zároveň bylo cílem i zjistit, jak žáci hodnotí aktivizační výukové metody ve srovnání s běžnou výukou. Důležitým bodem výzkumu bylo srovnání pohledů žáků a žákyň, čili rozdílnost názorů na metody z hlediska pohlaví. Otázky postupně rozeberu a metody seřadím podle výsledků.

Odpovědi týkajících se aktivizačních výukových metod jsem obdržela celkem 53, tudíž od všech žáků 6. A i 6. B. Celkem od 21 chlapců a 32 dívek. Z toho někteří ale nebyli na jednotlivé aktivity ve škole přítomni, tudíž na danou otázku se vyjádřili jen v rámci aktivit, na kterých byli fyzicky ve škole. Takových žáků ale moc nebylo, jelikož jsem vybírala hodiny, kdy chyběl minimální počet žáků. Vzhledem k tomu, že respondentů bylo pouze 53, jsou výsledky výzkumu spíše rámcové.



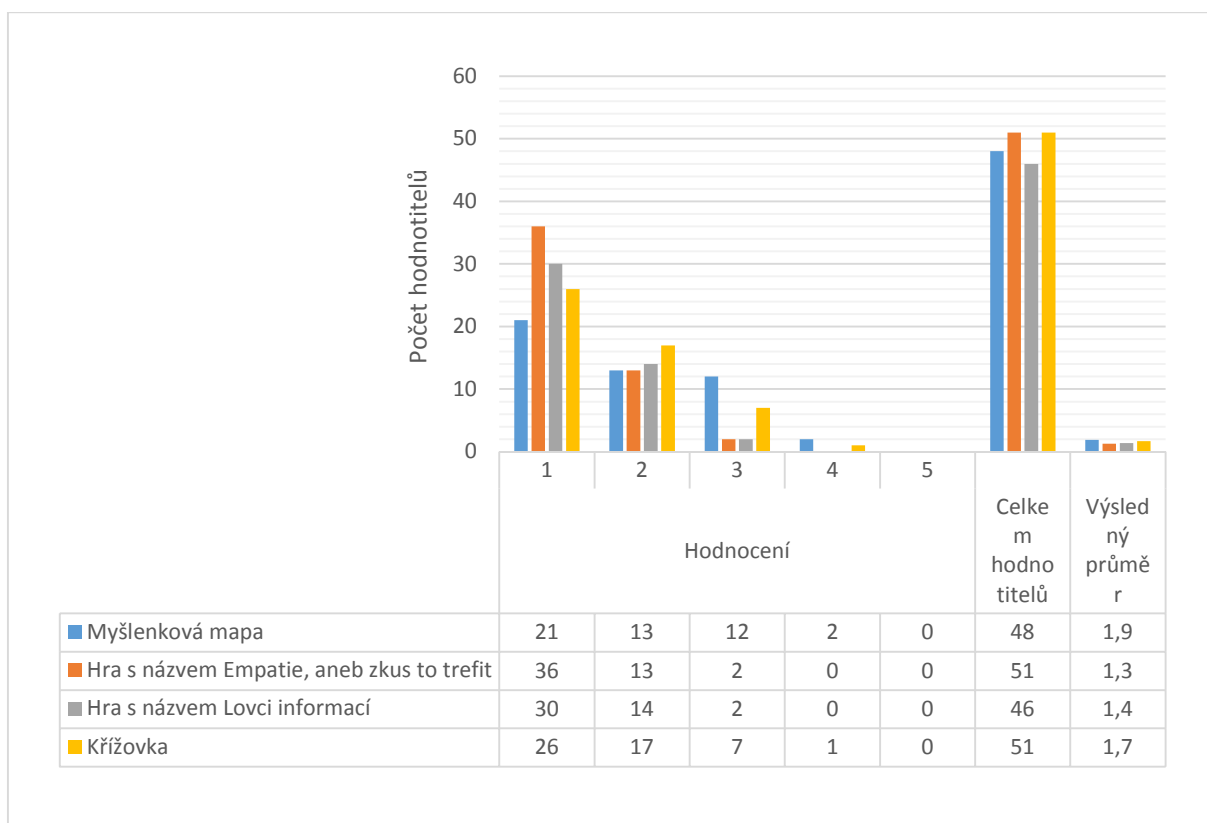
Graf č. 1: Pohlaví respondentů.

Dotazníkové šetření vyplnilo celkem 53 žáků, kdy každý z těchto žáků byl přítomen minimálně na jednu aktivizační metodu. V praxi to znamená, že jsem ve výsledném vyhodnocování 53 dotazníků měla od každého žáka vyplněny otázky minimálně k jedné

aktivitě. Podívejme se teď na konkrétní čísla, co se jednotlivých aktivizačních metod a pohlaví respondentů týče. Na otázky týkající se myšlenkové mapy odpovídalo celkem **48 žáků** (29 dívek – 17 z 6. B, 12 z 6. A; 19 chlapců – 9 z 6. B, 10 z 6. A). Ke křížovce se vyjádřilo **51 žáků** (31 dívek – 18 z 6. B, 13 z 6. A; 20 chlapců – 9 z 6. B, 11 z 6. A), ke hře „Empatie, aneb zkus to trefit“ se vyjádřilo celkem **51 žáků** (32 dívek – 19 z 6. B, 13 z 6. A; 19 chlapců – 9 z 6. B, 10 z 6. A) a ke hře Lovci informací celkem **46 žáků** (z toho 27 dívek – 16 z 6. B, 11 z 6. A; 19 chlapců – 10 z 6. B, 9 z 6. A).

Součástí vyhodnocení každé otázky je celkové popsání výsledků a odpovědí na danou otázku všech žáků, ale zohledňuje i důležitý aspekt pohlaví, který zdůrazňuje rozdílnost názorů dívek a chlapců.

Odpovědi na otázku č. 1: Jak se ti líbily (bavily tě) aktivizační výukové metody, které jsme v hodinách Občanské výchovy dělali? K aktivitám přiřaď známku 1 – 5 (1 = nejvíce bavila, 5 = nebavila vůbec). K jednotlivým aktivizačním metodám můžeš přidělit i stejnou známku.



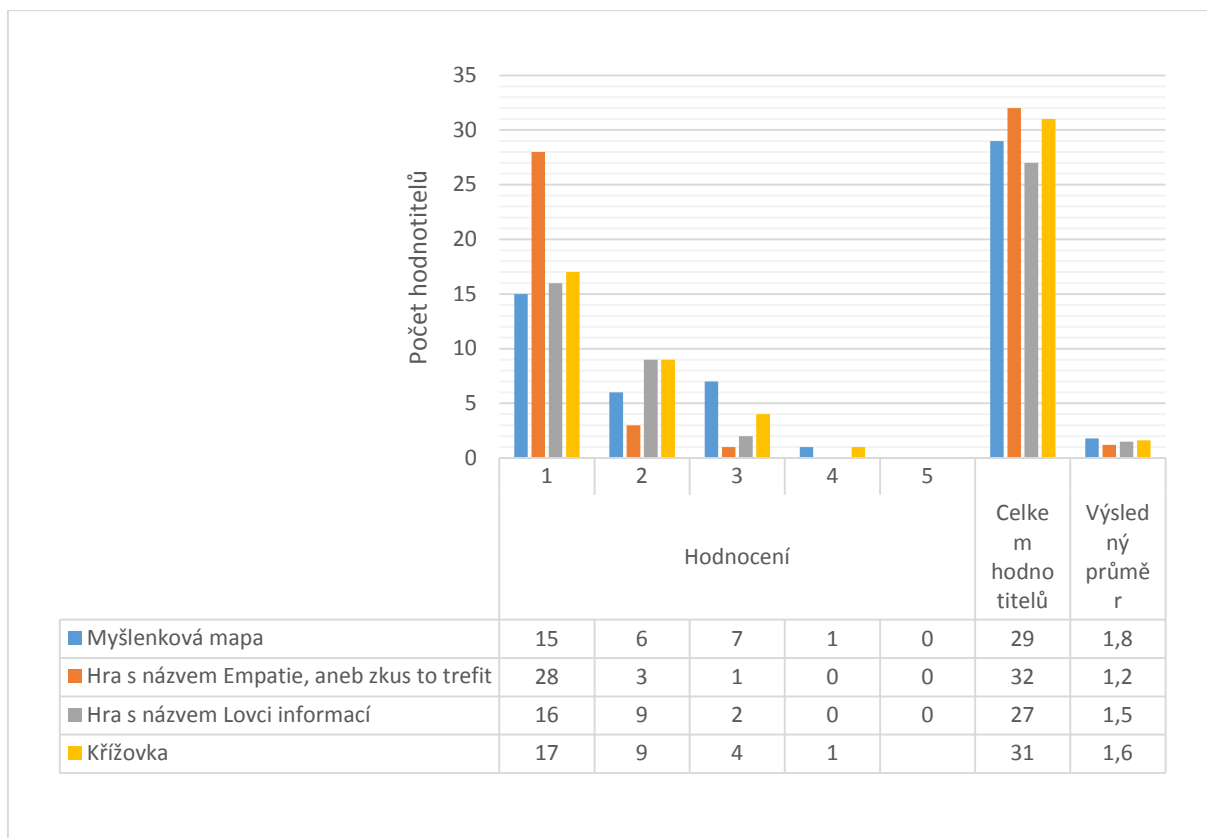
Graf č. 2: Atraktivita realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

Graf č. 2 zkoumá celkovou atraktivitu dílčích realizovaných metod u žáků. Na prvním místě s celkovým koeficientem 1,3 se umístila aktivita: hra s názvem Empatie, aneb zkus to trefit. Tuto hru hodnotilo celkem 51 žáků (z celkového počtu 53), přičemž z nich ji 36 ohodnotilo známkou 1 (velmi atraktivní) a 13 žáků známkou 2 (atraktivní), pouze dva žáci ji hodnotili známkou 3. Těsně za ní, na druhém místě, se umístila hra s názvem Lovci informací s koeficientem 1,4, která byla před vyhodnocením dotazníkového šetření mým tajným favoritem. Lovce informací hodnotilo celkem 46 žáků, z toho 30 ji oznámkovalo jedničkou, 14 žáků dvojkou a známku 3 ji udělili jen dva žáci. Na bronzovém místě se umístila metoda Křížovka s průměrným koeficientem 1,7, kterou dohromady hodnotilo 51 žáků, 26 ji dalo známku 1, 17 žáků známku 2, 7 žáků 3 a dokonce jeden ji ohodnotil známkou 4. Na „bramborovém“ místě se umístila Myšlenková mapa, která se díky koeficientu 1,9 dostala na poslední místo. Tuto aktivitu hodnotilo celkem 48 žáků, z toho „jedničkou“ 21, což je téměř polovina hodnotitelů. Dále získala 13 „dvojek“, 12 „trojek“ a 2 „čtverky“.

Podle výsledných průměrných koeficientů jsem hry rozdělila podle pořadí, nicméně jak můžeme na hodnotách vidět, rapidní rozdíly v koeficientech mezi metodou, která se umístila na prvním místě (1,3), a metodou na druhém místě (1,9) nejsou.

I přes tak nízké číslo dotazovaných respondentů mi celkové výsledky (byť z pohledu chlapců a dívek se nepatrně liší) reflektují skutečnost, kterou jsem sama během vyučovacích hodin vnímala. Jak jsem již psala výše, mým favoritem byli Lovci informací, kteří se umístili na druhém místě, velmi těsně za Empatií. Favoritem byli z jednoduchého důvodu - měla jsem pocit, že žáky opravdu hra bavila, dokonce nejvíce. V praxi to znamená (výsledky to ukazují a rovněž mě to jen utvrdilo v mém dávno získaném názoru), že čím více si žáci hrají, tím více je to baví. Čím více je to baví, tím více dávají pozor a obecně vnímají a tím více já sama mám skvělý pocit z dobře odvedené práce (vyučovací hodiny), protože jakmile si učitel získá pozornost svých žáků, je to více než půlka úspěchu.

V následujících řádcích a grafech se podíváme na detailní popis atraktivity daných výukových metod z pohledu chlapců a dívek.



Graf č. 3: Atraktivita realizovaných výukových metod u dívek.

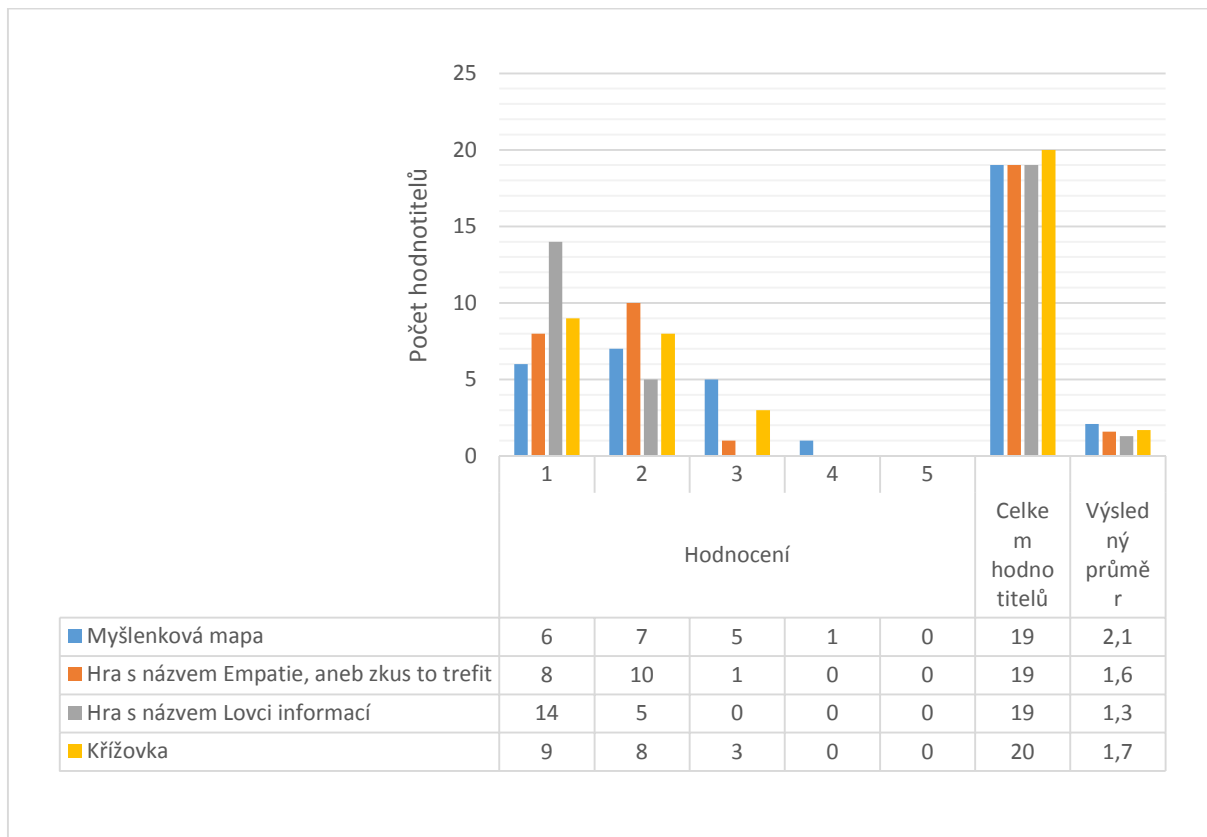
Graf č. 3 hodnotí atraktivitu realizovaných metod pouze z pohledů dívek. Metody se umístily ve stejném pořadí jako při hodnocení obou pohlaví, celých tříd, tj. v pořadí: Hra s názvem Empatie, aneb zkus to trefit (1,2); Hra s názvem Lovci informací (1,5); Křížovka (1,6) a Myšlenková mapa (1,8).

Mírné rozdíly mezi grafem zohledňujícím celé třídy a grafem čistě dívčím ale vidět můžeme. Hodnoty koeficientů se lehce liší, byť pořadí zůstalo stejné a rozdíl mezi prvním a posledním místem je rovněž stejně velký.

Metoda, která se umístila na prvním místě (hra Empatie), si oproti původnímu grafu č. 2 lehce polepšila na koeficient 1,2. Totéž můžeme říct o Křížovce i Myšlenkové mapě, která ale i tak skončila na místě posledním. Jediná metoda zohledňující obě pohlaví, která si pohoršila oproti celkovému hodnocení, je hra Lovci informací, i přesto však zůstala na místě druhém.

Při závěrečném vyhodnocení atraktivity daných metod z pohledu dívek se výsledky od mého původního pocitu, že Lovci informací vyhrají, poněkud liší a rozcházejí se i s názory

chlapců. Každopádně je hra s názvem Lovci informací stále na druhém místě a platí to, co jsem zmiňovala již výše, hry jsou obecně pro žáky nejatraktivnější.



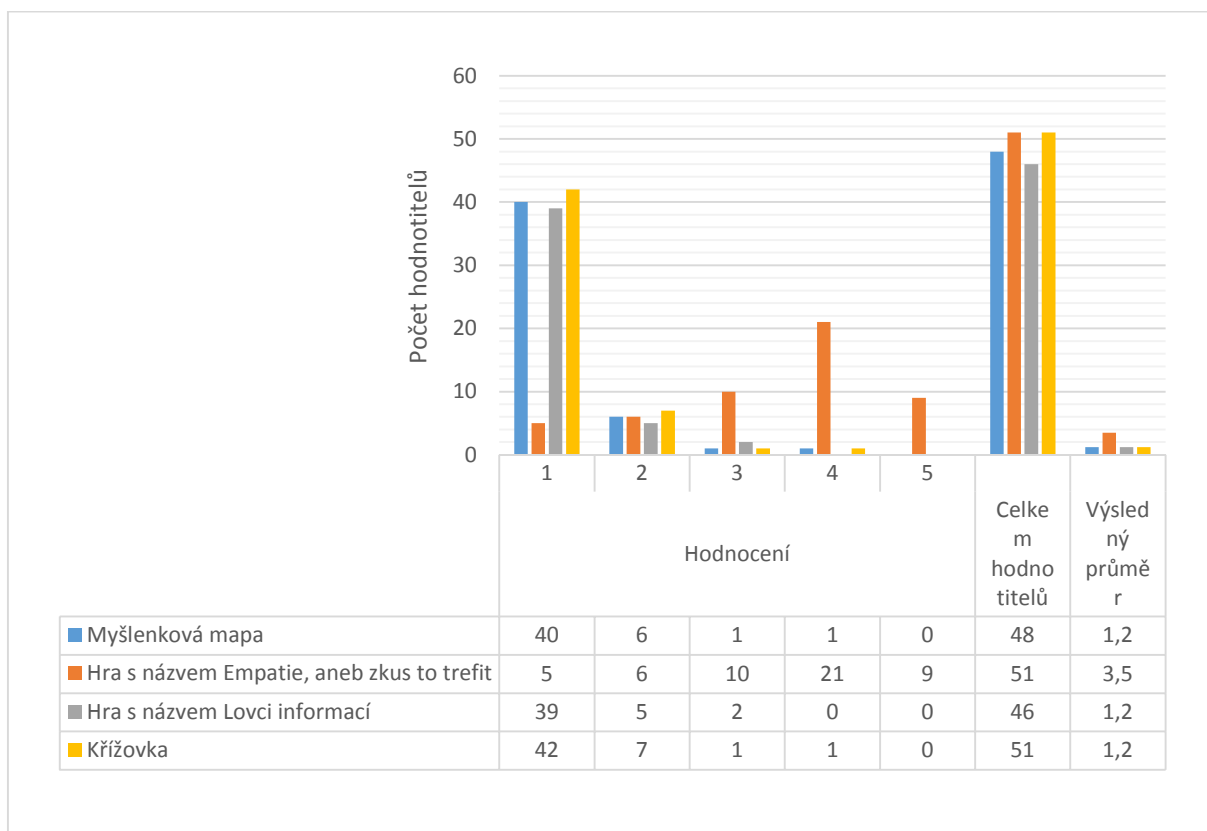
Graf č. 4: Atraktivita realizovaných výukových metod u chlapců.

Graf č. 4 nám představuje čistě chlapecký pohled na atraktivitu dílčích metod. Odpovědi hochů jsou rozdílné ve srovnání s původním grafem č. 2. Jak můžeme vidět, co se chlapců týče, pořadí metod je rázem jiné. V tomto hodnocení se na prvním místě umístila hra Lovci informací s koeficientem 1,3, kterou hodnotilo z celkového počtu 19 žáků celkem 14 známkou 1 a 5 žáků známkou 2. Na druhém místě se s koeficientem 1,6 umístila hra Empatie, která je v celkovém hodnocení na místě prvním. Třetí a čtvrté místo se, ve srovnání s celkovým grafem č. 2, nemění. Na třetím místě je Křížovka s koeficientem 1,7 a poslední místo patří Myšlenkové mapě, s koeficientem 2,1, který je oproti celkovému hodnocení 1,9 o poznání horší.

Hodnocení atraktivity her z chlapeckého hlediska přesně kopíruje moje subjektivní vnímání z realizovaných metod v hodinách.

Odpovědi na otázku č. 2: Jak hodnotíš dané aktivizační výukové metody z hlediska efektivity (= jak ti pomohly učivo pochopit a zapamatovat si)? K aktivitám

přiřadí známku 1 – 5 (1 = nejvíce efektivní, 5 = nejméně efektivní). K jednotlivým aktivizačním metodám může přidělit i stejnou známku.



Graf č. 5: Efektivita realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

Graf č. 5 ukazuje efektivitu realizovaných aktivizačních metod všech žáků. V praxi to znamená, že jsem žáky vybídl k tomu, aby se zamysleli nad metodami s ohledem na to, jak díky nim dané učivo pochopili nebo jim pomohly k jeho zapamatování.

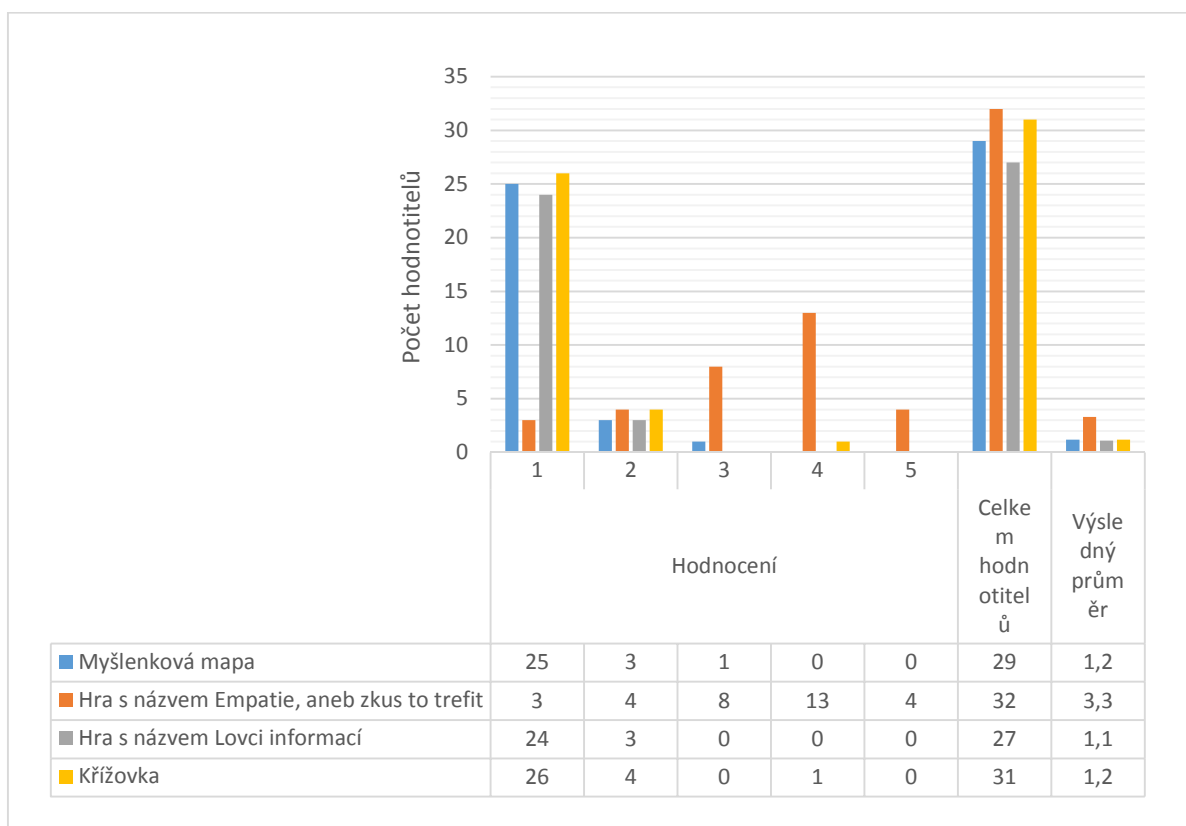
Na prvním místě se umístily hned tři metody s koeficientem 1,2 a to: Myšlenková mapa, kterou hodnotilo celkem 48 žáků, 40 z toho ji označilo známkou 1, 6 žáků známkou 2, jeden známkou 3 a jeden dokonce známkou 4. Další metoda, která se dělí o první místo, je hra s názvem Lovci informací, která byla hodnocena celkem 46 žáky, s tím, že 39 ji hodnotilo známkou 1, což je poměrně nemalý počet, 5 žáků známkou 2 a pouze 2 žáci ji oznámkovali 3. Poslední z trojice metod z prvního místa je Křížovka, kterou žáci označili známkou 1 celkem 42 krát, 7 žáků zvolilo pro tuto metodu známku 2 a po jednom žákovi byla dána známka 3 a 4.

Druhé a zároveň poslední místo, s velkým skokem z koeficientu 1,2 (první místo) na 3,5, obsadila hra s názvem Empatie, aneb zkus to trefit. Tato hra obsadila první místo, co se atraktivity týče, ale poslední z hlediska efektivity. Když jsem se následně žáků ptala,

proč ji tak hodnotili, většinově se shodli na tom, že metoda je sice bavila, ale když se zamysleli nad její efektivitou, tak jim učivo žádným způsobem neulehčila, vlastně ani žádné pořádně nezahrnovala. Při hodnocení této metody byly zastoupeny všechny známky. Celkově ji hodnotilo 51 žáků, 5 žáků známkou 1, 6 známkou 2, 10 známkou 3, 21 známkou 4 a 9 známkou 5.

V praxi to pro mě podle výsledků může na první pohled znamenat, a je dobré to následně při výběru tématu hodiny – potažmo obsahu zohlednit, že čím více je daná aktivita atraktivnější, tím méně je efektivnější. Protože když se podíváme na výsledky první dotazníkové otázky týkající se atraktivity, na prvním místě se umístila Empatie, která ale při hodnocení efektivity skončila s velkým rozdílem od prvního místa na posledním místě. Když ale s Empatií porovnáme Lovce informací, kteří od žáků také dostali hodně pěkných známek za atraktivitu, sedí tato hra na pomyslném prvním místě spolu s Křížovkou a Myšlenkovou mapou. Z toho lze usoudit, že atraktivní hra se nemusí nutně rovnat hře neefektivní. Učitel musí jen dobře zvážit, co od dané aktivity očekává a jaký cíl má splnit.

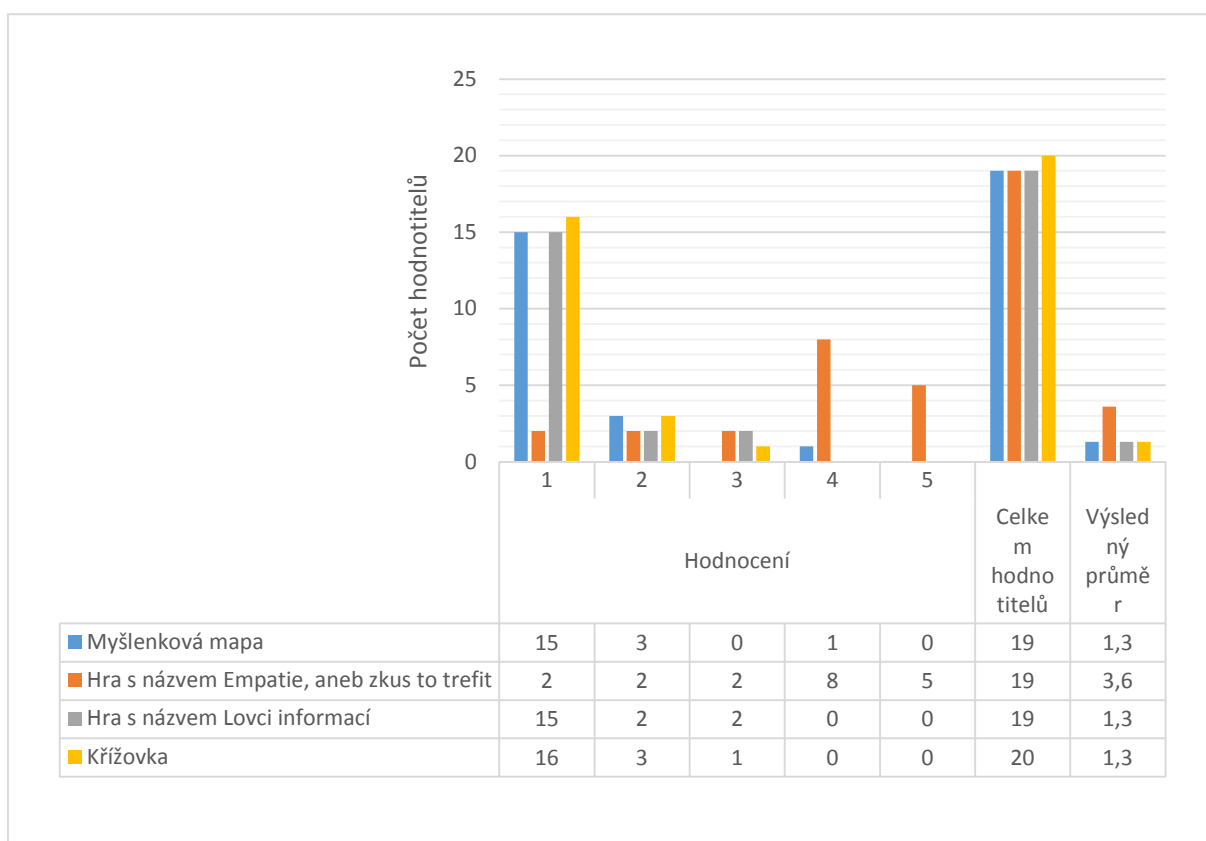
V následujících dvou grafech si přiblížíme názory na efektivitu metod z úhlů dvou různých pohlaví.



Graf č. 6: Efektivita realizovaných výukových metod u dívek.

Graf č. 6 znázorňuje efektivitu realizovaných výukových metod pouze z dívčích pohledů. První místo obsadila hra s názvem Lovci informací, kterou hodnotilo 27 dívek a z toho ji známkou 1 hodnotil velký počet 24, pouze 3 dívky ji hodnotily známkou 2. Na druhém místě se umístily hned dvě metody, a to: Myšlenková mapa, kterou hodnotilo celkem 29 dívek, známkou 1 jí přiřadilo 25 žákyň, 3 ji oznámkovaly známkou 2 a jedna známkou 3. Druhé místo také patří Křížovce, která má celkem 26 „jedniček“, 4 „dvojky“ a jednu „čtverku“. Poslední místo obsadila hra Empatie, stejně jako v celkové tabulce č. 4. Empatii hodnotilo celkově 32 žákyň, 3 známkou 1, 4 známkou 2, 8 známkou 3, 13 známkou 4 a 4 známkou 5.

Graf č. 6 se od grafu č. 5 liší tím, že první místo patří, sice s nepatrným náskokem, jen hře Lovci informací. Křížovka a Myšlenková mapa se dělí o druhé místo. Kdežto v grafu č. 5 jsou všechny tyto zmíněné metody na místě prvním.



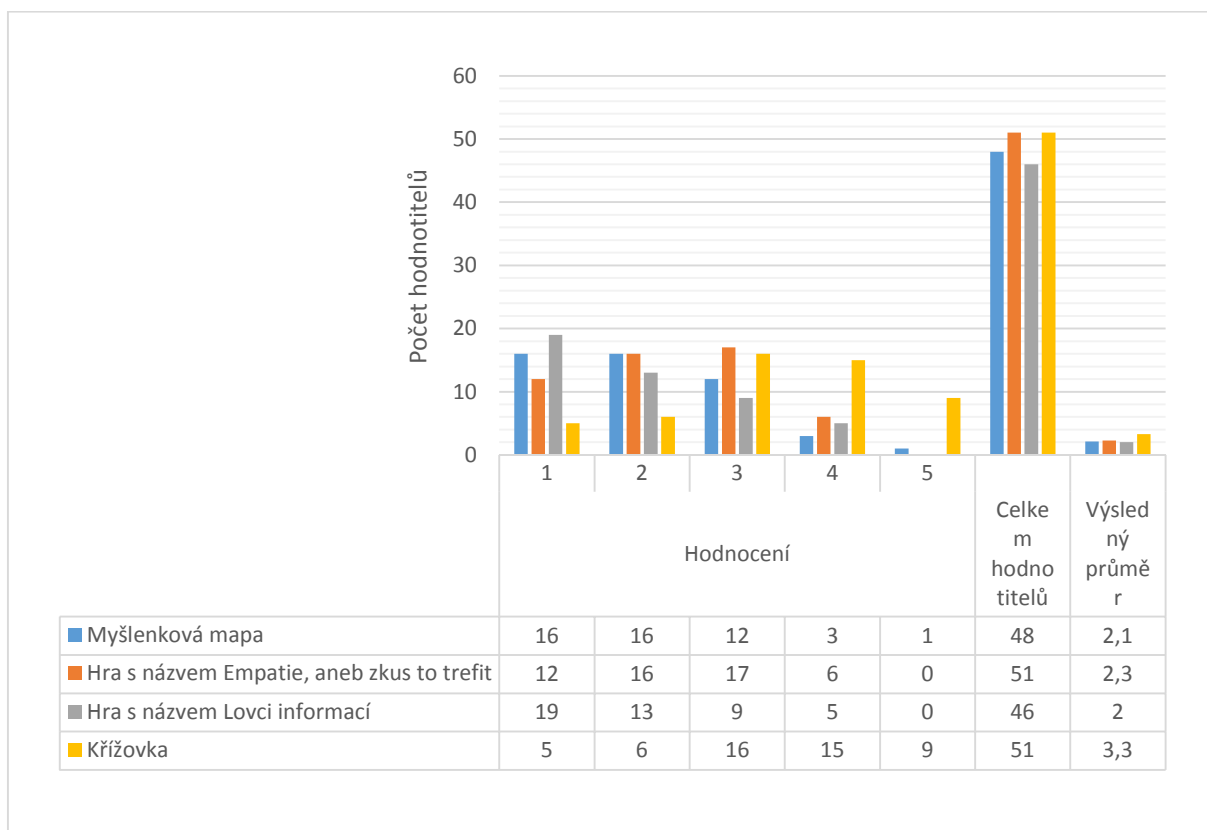
Graf č. 7: Efektivita realizovaných výukových metod u chlapců.

Graf č. 7 reflektuje chlapecký pohled na efektivitu zmíněných výukových metod. Graf je podobný grafu č. 5, který ukazuje souhrnný pohled všech dotazovaných žáků. Hodnoty koeficientu se sice lehce liší, ale pořadí je zachováno. To znamená, že na prvním místě

se umístily opět 3 metody – Křížovka, kterou hodnotil celkový počet 20, z toho bylo 16 pro známku 1, 3 pro známku 2 a 1 žák pro 3. Dále hra Lovci informací s celkovým počtem hodnotitelů 19, 15 žáků bylo pro 1, 2 žáci pro 2 a 2 pro 3 a Myšlenková mapa, kterou hodnotilo celkově 19 hochů, 15 z toho známku 1, 3 známku 2 a 1 známku 4. Na posledním místě, stejně jako v dívčím grafu, skončila hra Empatie se známkami 1 (2 žáci), 2 (2 žáci), 3 (2 žáci), 4 (8 žáků), 5 (5 žáků).

Při porovnávání dívčích a chlapeckých grafů jsou nepatrné rozdíly ve finálních průměrech. Chlapci většinou průměry aktivit zhoršovali, z toho by se tedy dalo usoudit, že je pro chlapce obecně těžší vymyslet aktivitu, která bude co nejefektivnější. Ale když bereme v potaz počet respondentů, výsledné průměry nemusí reflektovat opravdovou skutečnost.

Odpovědi na otázku č. 3: Jak hodnotíš náročnost/obtížnost dané aktivizační výukové metody? K aktivitám přiřaď známku 1 – 5 (1 = nejméně náročná, 5 = nejnáročnější). K jednotlivým aktivizačním metodám můžeš přidělit i stejnou známku.



Graf č. 8: Obtížnost realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

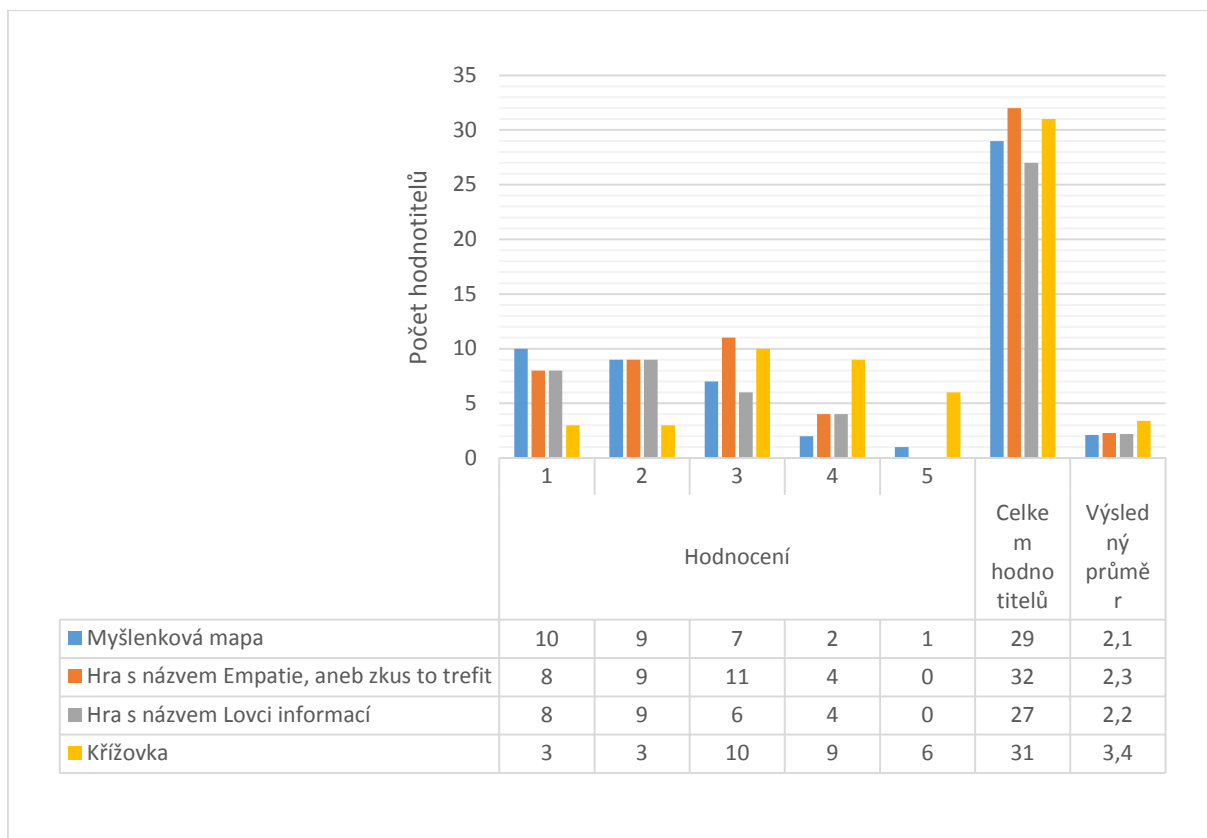
Graf č. 8 zobrazuje obtížnost zmíněných metod od nejméně obtížné po tu nejobtížnější. Jako nejméně obtížná se žákům jevila metoda Lovci informací (průměr 2,0), kterou 19 žáků ohodnotilo známkou 1 (nejméně obtížná), 13 žáků známkou 2, 9 žáků známkou 3 a 5 žáků známkou 4 (celkem 46 hodnotitelů).

Jako druhá nejméně obtížná metoda skončila Myšlenková mapa s koeficientem 2,1, kterou hodnotilo 48 žáků, z toho ji 16 označilo známkou 1 a 16 známkou 2. Metoda dostala mimo „jedniček“ a „dvojek“ i známku 3 (12 žáků), 4 (3 žáci) a 5 (1 žák).

Na třetím místě z hlediska snadnosti, a zároveň druhá nejtěžší metoda, je metoda Empatie. Hodnotilo je celkem 51 žáků, 12 známkou 1, 16 známkou 2, 17 známkou 3 a 6 známkou 4. „Pětku“ od žádného nedostala.

Jako nejtěžší metodu žáci zvolili Křížovku. Zde je viditelný rozdíl mezi třetím a čtvrtým místem co se průměru týče (z koeficientu 2,3 na 3,3). Tuto metodu celkem hodnotilo 51 žáků – nejvíce frekventovanou známkou při hodnocení této metody z hlediska obtížnosti byla 3, kterou ji hodnotilo celkem 16 žáků, 15 žáků ji dalo 4, 9 žáků 5, pouze 5 žáků 1 a 6 žáků 2.

Při výběru vyučovací metody by měla být jedním z nejstěžejnějších kritérií právě obtížnost. V praxi si myslím, že by to mohlo znamenat, že čím je metoda náročnější, tím méně je atraktivní pro žáky, a tudíž je logicky horší udržet jejich pozornost po potřebnou dobu. A opravdu to i můj malý výzkum dokázal. Když se podíváme na dřívější grafy ukazující, které aktivity dostaly první a druhé místo za atraktivitu, jsou v tomto grafu hodnoceny jako nejméně obtížné. Stále si ale myslím, že i obtížné metody je zapotřebí do hodin zapojovat. Je to jen o tom najít zlatou střední cestu.

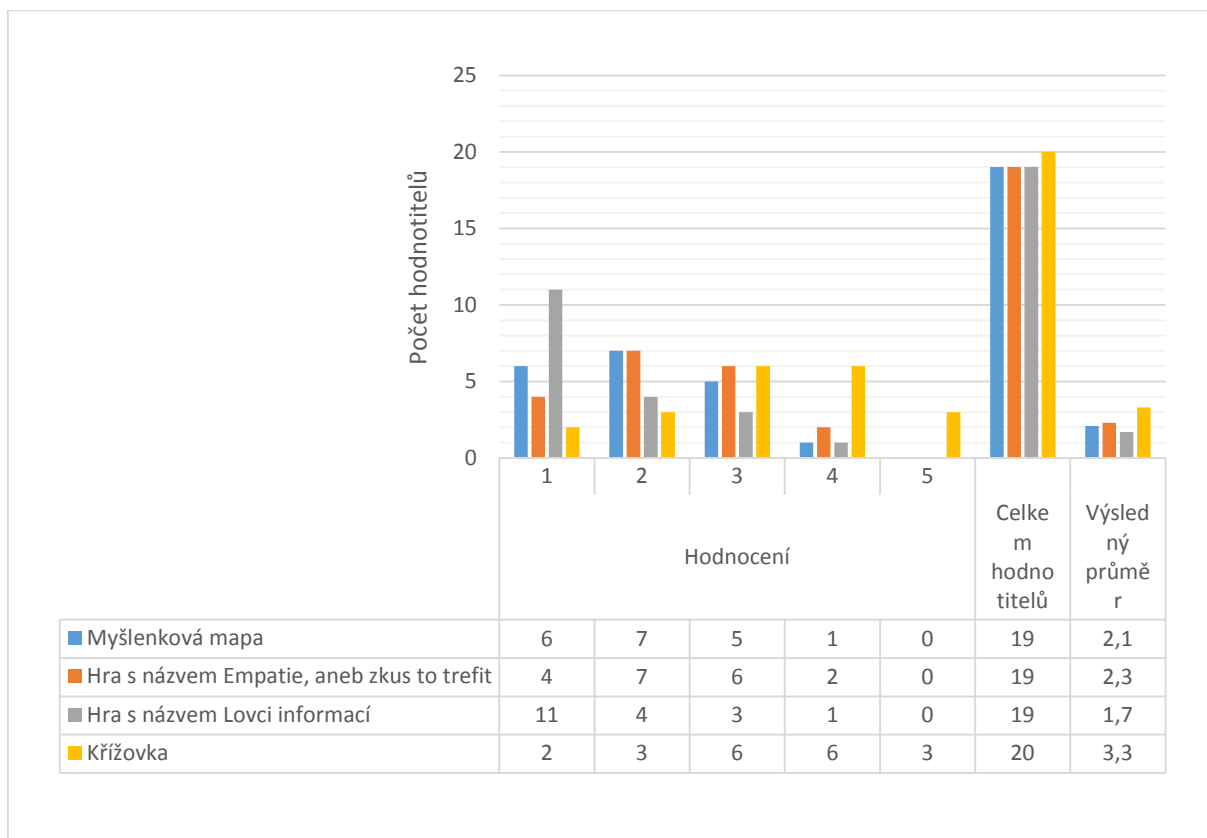


Graf č. 9: Obtížnost realizovaných výukových metod u dívek.

Graf č. 9 nahlíží na obtížnost metod pouze z dívčího hlediska. Zde se oproti původnímu grafu č. 8 (zahrnující všechny žáky) liší pouze v prvním a druhém místě, která si zde prohodila pozice. Na prvním místě se tedy umístila, pro žákyně jako nejjednodušší, metoda Myšlenková mapa s celkovým koeficientem 2,1 a známkováním: 10 krát známka 1, 9 krát známka 2, 7 krát známka 3, 2 krát známka 4 a 1 krát známka 5.

Na druhém místě skončila hra Lovci informací s rovněž rozmanitým známkováním: 8 dívek volilo známku 1, 9 bylo pro 2, 6 pro 3 a 4 žákyně pro 4, celkem ji hodnotilo 27 dívek.

Třetí a čtvrté místo se od původního grafu neliší. Dívky rovněž shledávají Empatii druhou nejtěžší (32 žákyň ji hodnotilo s průměrným koeficientem 2,3) a Křížovku, hodnocenou 31 dívkami, s koeficientem 3,4 (opět si můžeme všimnout velkého skoku z 3. na 4. místo co se průměrného koeficientu týče) za nejtěžší.



Graf č. 10: Obtížnost realizovaných výukových metod u chlapců.

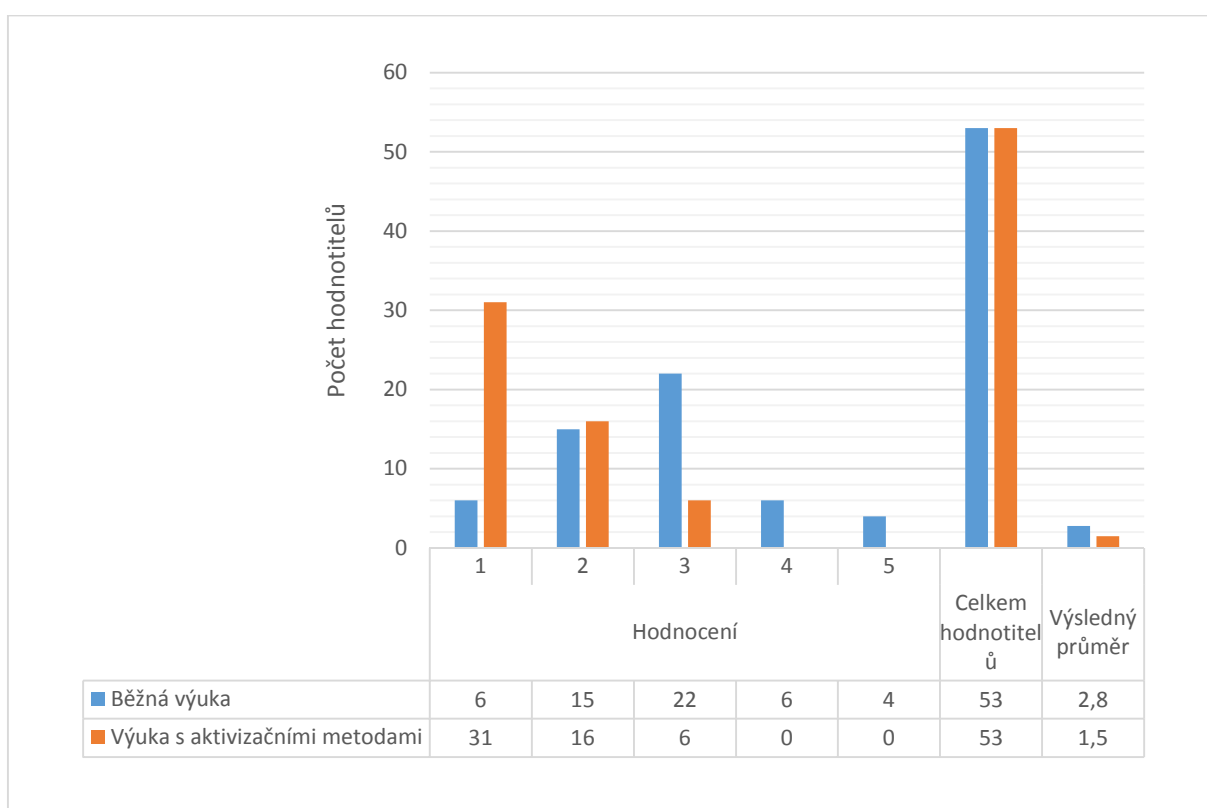
Graf č. 10 reflektuje obtížnost aktivizačních výukových metod z chlapeckých pohledů. Pořadí metod je stejné jako v původním grafu č. 8, ale přesto tu nalezneme rozdíly. Na prvním místě – tedy jako nejjednodušší se, na rozdíl od dívek, umístila metoda Lovci informací s koeficientem 1,7, který je oproti dívčímu koeficientu 2,2 viditelně nižší. To znamená, že hochům se tato metoda jevila evidentně jednodušší než dívkám. 11 chlapců z 19 ji hodnotilo známkou 1 (nejméně obtížná), dále 4 ji dali známkou 2, 3 známkou 3 a pouze jeden známkou 4, to znamená, že pouze jednomu přišla poměrně složitá.

Druhé místo obsadila Myšlenková mapa, která se dívkám zdála nejjednodušší. Celkem ji hodnotilo 19 chlapců, z toho 6 žáků známkou 1, 7 žáků známkou 2, 5 známkou 3 a jeden známkou 4.

Třetí a čtvrté místo je u chlapců a dívek totožné, to znamená, že na 3. místě se umístila Empatie a na posledním Křížovka jako nejtěžší metoda. Opět zde byla markantní rozdílnost koeficientů, mezi posledními dvěma metodami, z 2,3 na 3,3. Takové rozdíly jsme mezi prvním, druhým a třetím místem vidět nemohli.

Odlišné pohledy žáků a žákyň byly nejviditelnější u hry Lovci informací. Chlapci dali hře průměrnou obtížnost 1,7, kdežto dívky 2,2. Co to v praxi může znamenat? Osobně si myslím, že v zásadě nic převratného. Hlavně proto, že když si vybavím, jak metoda ve třídě probíhala, neuvědomuji si, že by dívkám přišla složitější než chlapcům – např. díky většímu množství dodatečných dotazů k aktivitě apod.

Odpovědi na otázku č. 4: Jak hodnotíš dané aktivizační metody ve srovnání s běžnou výukou? Ke každému typu výuky zakroužkuj známku, podle toho, jak ti přijde dobrá. Zámka 1 pro nejlepší, 5 pro nejhorší. K jednotlivým typům můžeš přiřadit stejnou známku.

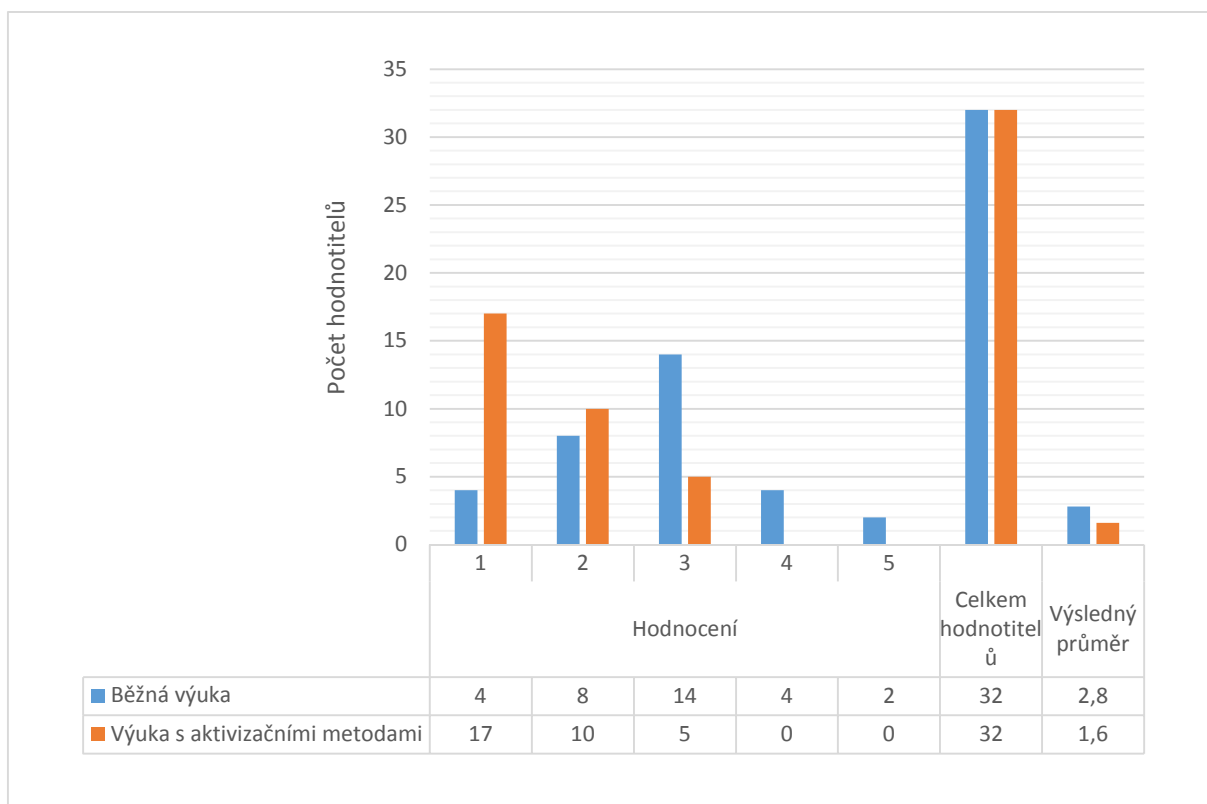


Graf č. 11: Srovnání realizovaných aktivizačních metod a metod běžných u všech žáků.

Graf č. 11 ukazuje srovnání běžných metod s těmi aktivizačními. Není zde zapotřebí dlouhého popisování jednoduché tabulky. Je jasně vidět, že výuka s aktivizačními prvky s výsledným koeficientem 1,5 je výrazně nižší než průměrný koeficient běžné výuky 2,8. Z dotazníkového šetření jde tedy jasně vidět, že je obecně pro žáky lepší výuka s použitím aktivizačních prvků než běžná výuka. Zde bych ráda zopakovala, že z 53 dotazovaných na tuto otázku odpověděli všichni, tedy 32dívek a 21 chlapců, protože každý z nich

minimálně jednu vyučovací hodinu realizovanou pomocí aktivizačních výukových metod zažil.

Podle grafu č. 11 můžeme vidět, že 31 žáků z 53 dalo výuce s aktivizačními metodami známku 1, kdežto běžné výuce takovou známku dalo jen 6 dětí. Aktivizačním metodám dále dalo 16 žáků známku 2 (běžné výuce takových bylo 15, což je téměř srovnatelné), 6 žáků známku 3 (běžné výuce už to bylo 22 žáků). U běžné výuky se ještě objevily známky 4 (6 žáků) a 5 (4 žáci).

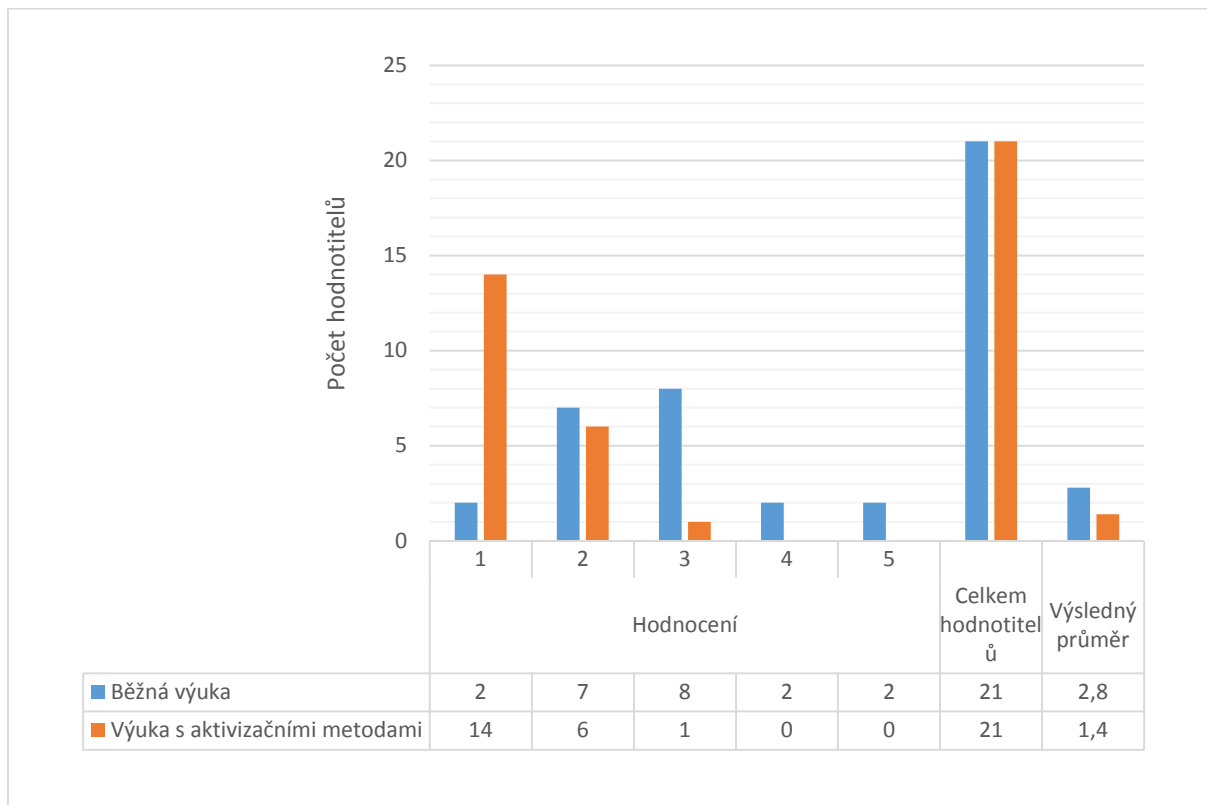


Graf č. 12: Srovnání realizovaných aktivizačních metod a metod běžných u dívek.

Graf č. 12 se zaměřuje pouze na dívčí pohled na srovnání zmíněných typů výuky. Výsledné koeficienty jsou téměř totožné s původním grafem zahrnujícím obě pohlaví, pouze s tím rozdílem, že výsledný průměr dívek, co se obliby výuky s aktivizačními metodami týče, je nepatrně vyšší než celkový průměr všech žáků. To znamená, že chlapci mají zřejmě výuku s aktivizačními výukovými metodami nepatrně raději než dívky.

Běžnou výuku hodnotilo celkem 32 dívek, z toho 4 známkou 1, 8 známkou 2, 14 známkou 3, 4 známkou 4 a 2 žákyně známkou 5.

Výuka s aktivizačními metodami byla hodnocena pouze známkami 1, 2 a 3. „Jedničku“ dalo 17 žákyň, „dvojku“ 10 žákyň a „trojku“ 5 žákyň.



Graf č. 13: Srovnání realizovaných aktivizačních metod a metod běžných u chlapců.

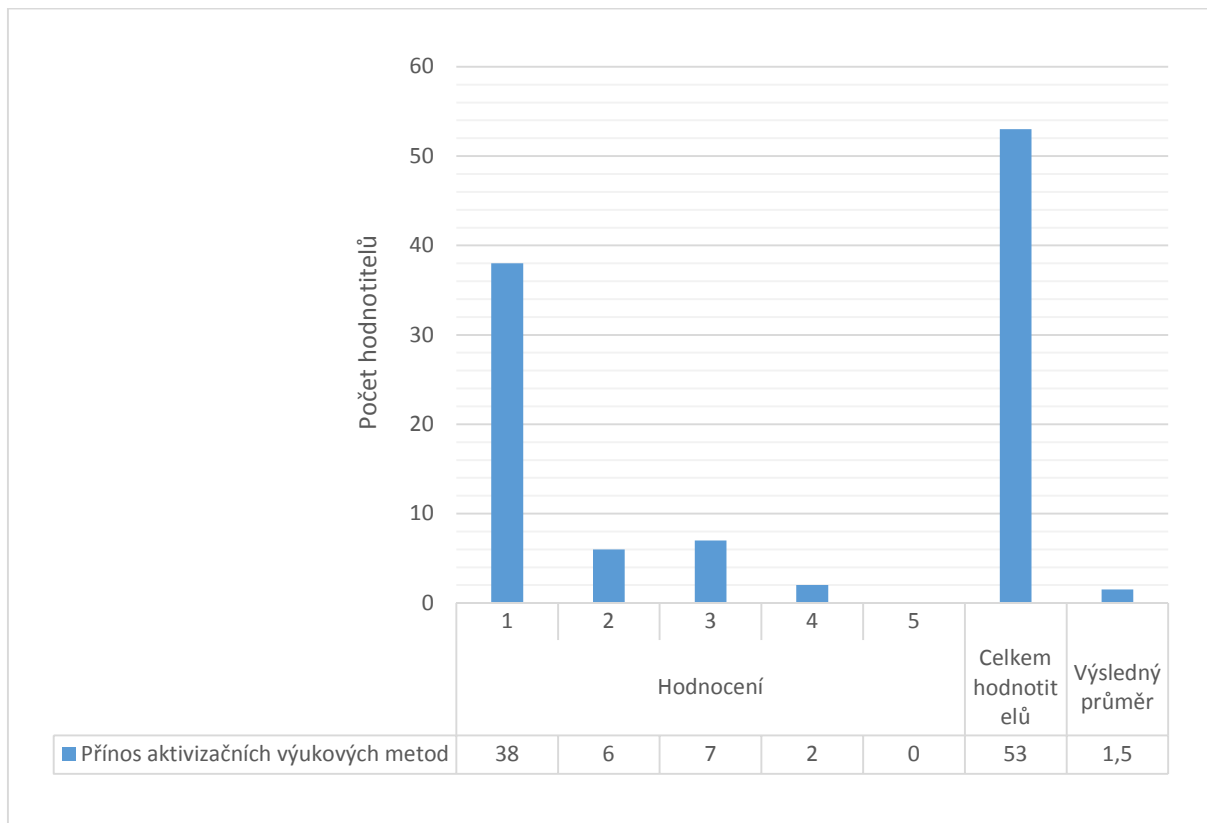
Ve srovnání s dívčím pohledem na porovnání těchto dvou metod výuky ukazuje výsledný průměr (dívky: koeficient 1,6, chlapci: 1,4), že chlapci mají o něco více v oblibě výuku s aktivizačními metodami. Nicméně, zkoumaný vzorek je tak malý, že se zde jedná opravdu jen o orientační výsledky.

Graf č. 13 ukazuje, že chlapci mají raději výuku s aktivizačními prvky, z celkového počtu hodnotitelů ji hodnotilo 14 žáků známkou 1, 6 žáků 2 a jeden známkou 3. Při hodnocení běžné výuky se objevily všechny známky, to znamená, že známku 1 dali 2 žáci, známku 2 dalo 7 žáků, známku 3 dalo 8 žáků, známky 4 a 5 byly dány po 2 žácích.

Odpovědi na otázku č. 5: Jak obecně hodnotíš dané aktivizační metody z hlediska přínosu? Měly pro tebe velký nebo malý přínos? Zámka 1 pro velký přínos, známka 5 pro žádný přínos.

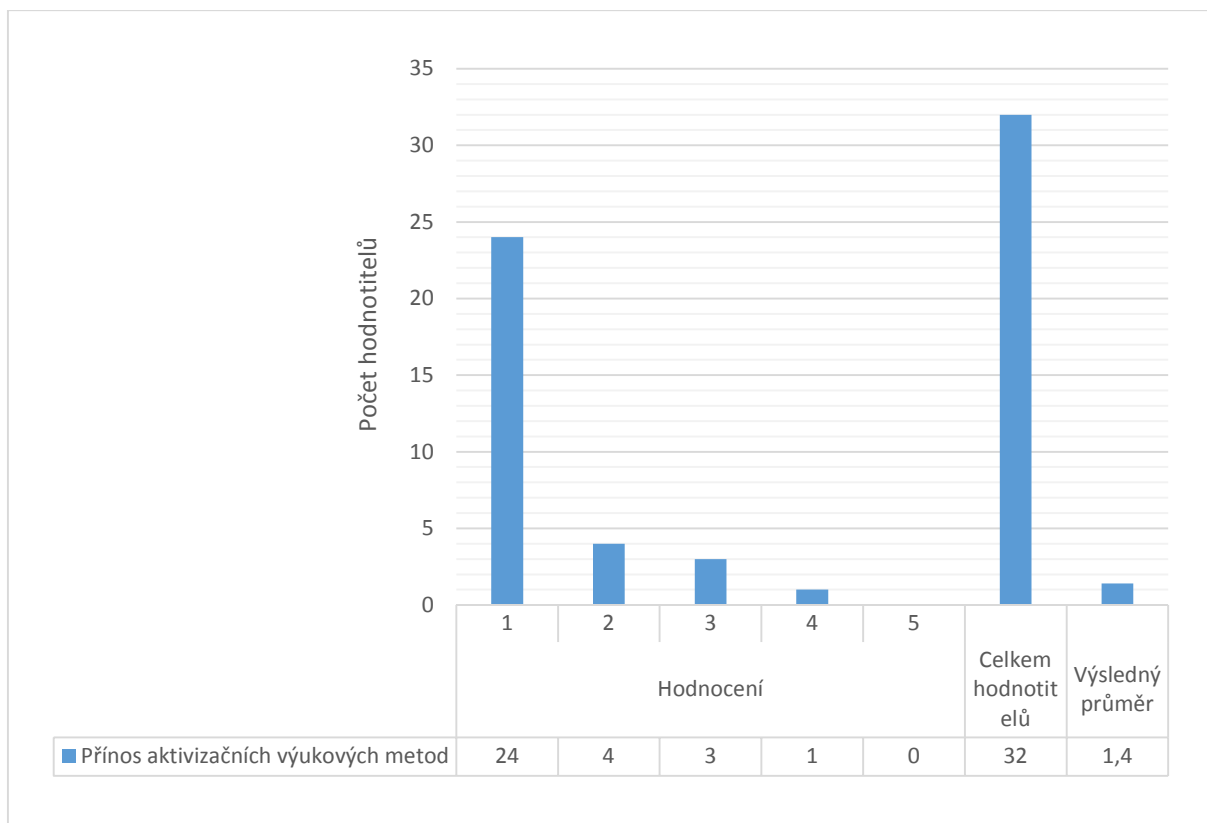
Dotazníková otázka č. 5 zkoumala přínos aktivizačních výukových metod. V praxi to znamená, zda žákům daly něco nového, novou zkušenost, nové nadšení, nový zážitek, nový

náhled na výuku atd. Před vyplňováním dotazníku, jsme si společně s žáky vysvětlili, co se zde „přínosem“ myslí.



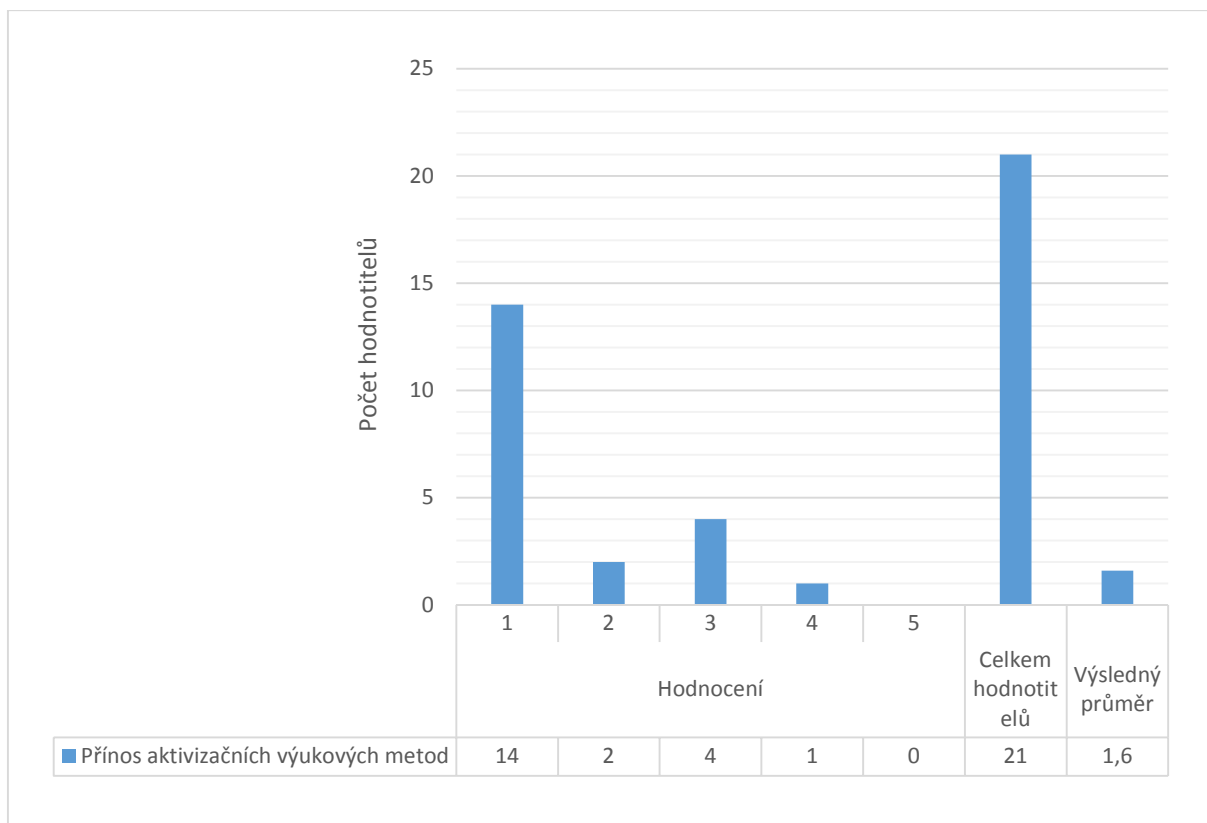
Graf č. 14: Přínos realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

Graf č. 14 nám přibližuje přesný počet žáků a udělených známek při hodnocení přínosu samotných aktivizačních metod výuky celkově vzato. Otázku opět hodnotili všichni žáci, tj. celkem 53 žáků. Celkový koeficient výsledného průměrného přínosu je 1,5, což je v průměru něco mezi známkou 1 a 2. Přínos byl hodnocen známkami 1 až 4, žádný z žáků tyto metody nehodnotil známkou 5 (= žádný přínos). 38 žáků je hodnotilo známkou 1, to znamená, že pro ně měly velký přínos. V procentech se bavíme o 72 % žácích. Známkou 2 těmto metodám dalo 6 žáků, což je z celkového množství 11 %. Dohromady tedy shledalo 83 % procent žáků přínos aktivizačních výukových metod za poměrně velký (známky 1 a 2). Znáмка 3 se v dotazníkovém šetření objevila 7 krát a známka 4 pouze 2 krát. Podle výzkumného dotazníkového šetření (53 dětí) můžeme říct, že byl podle koeficientu 1,5 zaznamenán jistý přínos těchto metod u žáků. Když jsem se namátkově ptala, jaký přínos měli žáci konkrétně na mysli, odpovídali, že se jedná o přínos z hlediska zábavy, relativně nového pohledu na vyučování a hlavně novou zkušenost.



Graf č. 15: Přínos realizovaných výukových metod u dívek.

Na grafu č. 15 je trošku paradoxní, že v minulé otázce, která zkoumala srovnání aktivizačních metod výuky s běžnou výukou, dávaly dívky nepatrně horší hodnocení aktivizačním metodám než chlapci a v otázce č. 5, která zkoumá přínos realizovaných výukových metod u dívek, je výsledný průměr hodnocení dívek zase lehce lepší, než je celkový průměr. Každopádně otázku zodpovíдалo 32 dívek, z toho 24 ji hodnotilo známkou 1 (tj. velký přínos), v procentech je to 75 %, známku 2 daly 4 dívky, tj. 13 %, to znamená, že celkem 88 % všech dotazovaných dívek je pro relativně velký přínos aktivizačních metod. Známkou 3 daly jen 3 dívky a známku 4 (odpovídající téměř žádnému přínosu) dala jen 1.



Graf č. 16: Přínos realizovaných výukových metod u chlapců.

Paradoxní výsledky, podobně jako u dívek, můžeme vidět i v grafu č. 16, který zkoumá přínos realizovaných výukových metod pouze u chlapců, kde je výsledný průměr oproti minulé otázce zase lehce vyšší, než je průměr celkový. Přínos těchto metod hodnotilo celkem 21 chlapců, z toho 14 známkou 1, tj. 67 % a 2 známkou 2, tj. 10%, celkem tedy 77 % všech hochů se shodlo na tom, že přínos aktivizačních metod byl poměrně velký. Zde můžeme vidět rozdíl mezi dívkami (88%) a chlapci (77%), z čehož lze vyvodit, že u dívek byl přínos nepochybně vyšší. Ale opět, je potřeba brát v potaz velikost výzkumného vzorku a přihlížet k tomu.

Výsledky speciálně posledních dvou dotazníkových otázek mě obzvláště potěšily. Celá diplomová práce je zaměřena na aktivizační výukové metody, jejich smysl atd. V praxi jsem velkým zastáncem těchto metod, ať už mohou být v přípravě a následné realizaci zpočátku jakkoliv náročné. Člověk ve výsledku cítí jakési zadostiučinění z dobře odvedené práce a nepřeje si nic jiného, než aby to žáci vnímali stejně. A ano, vyplatilo se, žáci opravdu (v průměru) kvitují výuku s aktivizačními prvky více než pouze výuku běžnou. Co to pro mě znamená? Určitě to, že si jako učitel nepřestanu zjišťovat nové informace o těchto metodách,

nepřestanu vymýšlet stále nové aktivity pro žáky a ponořím se tímto směrem do své práce ještě hlouběji.

Závěrečná diskuse:

Výzkumná dotazníková metoda se mi velmi osvědčila, je rychlá a je díky ní možno získat názory od více respondentů najednou. S jistou dávkou sebereflexe ale musím uznat, že detailnější zkoumání realizovaných metod by bylo lepší – jak zkoumání většího vzorku respondentů (ne jen dvě paralelní třídy základní školy, ale výzkum by šel například aplikovat na všechny třídy, které občanskou výuku v dané škole mají, nebo pro ještě relevantnější výsledky by šlo do výzkumu začlenit i více škol), tak detailnějšího zkoumání daných metod. S počtem respondentů a počtem realizovaných metod, které diplomová práce má, je výsledek opravdu jen orientační.

Co se realizovaných metod týče, pro účely podrobnějšího výzkumu by také nebylo od věci přidat ještě více inovativních metod z různých okruhů aktivizačních metod. Řekla bych, že tato diplomová práce může sloužit jako inspirace pro další vývoj a rozvoj tohoto tématu.

Ve srovnání s podobně orientovanými výzkumy, kterých je na toto téma nepřeberné množství, je tato práce (jako jedna z mála) ve výzkumu doplněna o důraz na pohlaví respondentů ve výsledném výzkumu. Ale opět musím zdůraznit, že s ohledem na zkoumaný vzorek jsou výsledky spíše orientační a mohou sloužit jako zdroj pro další rozšířenější výzkum.

Výzkum, byť orientační, byl náročný – vymyslet ho, realizovat a následně vyhodnotit. Vše za podmínek, které mi okolnosti dovolily. Je potřeba brát v potaz fakt, že většina mého úvazku je vyplněna anglickým jazykem, proto byly do výzkumu zapojeny jen dvě třídy. Během uskutečňování výzkumné části jsem si uvědomila, že aktivizační výukové metody obecně jsou sice velmi náročné na vymyšlení i provedení, ale je to cesta, kterou chci ve své kariéře učitele kráčet (ať už učitele anglického jazyka, nebo občanské výuky). Inovativní výukové metody se mi osobně osvědčily a budu je používat i nadále ve svých hodinách. Metody jsou poučné a zároveň žáky baví. Jsem ráda, že táhneme my „občankáři“ (minimálně u nás ve škole) za jeden provaz a vymyšlené metody si mezi sebou půjčujeme. Proto budu ráda, když i mé metody poslouží ostatním kolegům jako jistá pomoc, ať už z naší školy, nebo kterékoliv jiné.

ZÁVĚR

Do závěru diplomové práce patří především shrnutí zjištěných poznatků jak z teoretické, tak praktické části. Hlavním cílem teoretické části bylo seznámit čtenáře s aktivizačními metodami na pozadí společenskovedního vzdělávání, ostatních metod, názorů jednotlivých autorů atd. Tento cíl byl úspěšně naplněn. Primárním záměrem praktické části bylo verifikovat dotazníkovou formou účelnost navržených aktivizačních metod, které byly začleněny do vyučovacích hodin občanské výuky a potvrdit si, že je pro žáky tento způsob výuky veskrze přínosný. I zde byl cíl naplněn a výzkum potvrdil, že žáci takové výuce z velké většiny dávají přednost před výukou klasickou.

V teoretické části jsem se v rámci tří kapitol zaměřila na objasnění společenskovedního vzdělávání a pojmů s tím spjatých, dále na výukové metody – převážně jejich klasifikaci a závěr je věnován aktivizačním metodám – různým příkladům a také roli tvůrčího učitele.

Teoretická část ukázala důležitost aktivizačních metod například proto, že podporují tvořivé myšlení u žáků, aktivním činitelem celého procesu je žák (nikoli učitel), tím pádem se učí objevováním a následným zpracováním informací. Dále tato část diplomové práce nastínila, a zpracováním jednotlivých názorů různých autorů dokázala, že ač jsou tyto metody, zdá se, obecně populární, jsou zřídka používané. Proč? Důvodů jsem v publikacích našla mnoho. Je to například proto, že někteří učitelé jsou zvyklí pracovat stereotypně, nemají dostatek tvůrčího přístupu, chrání se tak svým způsobem před kritikou okolí v případě nezdaru nebo je to pro ně zkrátka moc náročné. A ano, připravit hodinu s aktivizačními prvky časově náročné je, to bez debat. Náročnost těchto metod tkví také v postupném připravování žáků na tento nový styl vyučování. Na druhou stranu Houška potvrzuje, že pokud se nám učení podaří zahrnout do hry – jedné z aktivizačních metod, docílíme opravdu velké efektivity, protože jen málokterá činnost žáky dokáže tak zaktivizovat jako právě hra, při níž dochází k intenzivnímu soustředění. A navíc podotýká, že ne vždy je například výkladová metoda efektivní, a to především u mladších žáků.⁶⁹

V praktické části jsem se opírala o teoretické poznatky z první kapitoly. Zde jsem se věnovala už jen čtyřem navrženým aktivizačním metodám, které mohou sloužit jako příručka pro učitele občanské výuky. Metody jsem zpracovala s ohledem na: 1) zařazení

⁶⁹ HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7. Str. 17 – 20.

do vyučovací jednotky, 2) výzkumný vzorek (třídy, ve kterých byly metody realizovány), 3) výzkumné šetření (dotazníková forma) s cílem získat od žáků zpětnou vazbu, 4) vyhodnocení daného šetření zohledňující mimo jiné i pohlaví respondentů a následnou diskusi, která je zaměřena například na možné nedostatky práce, její limity a podobně.

Pojďme si shrnout zásadní poznatky z praktické části.

Důležitým zjištěním je to, že čím více si žáci hrají, tím více je to baví, a tudíž dávají i pozor a v tu chvíli má učitel vyhráno, protože získá pozornost svých žáků.

Dále jsem výzkumem zjistila, že čím více je daná hodina atraktivní, tím méně je efektivní – hra s názvem Empatie se umístila na prvním místě z hlediska atraktivity, ale na posledním, co se efektivitu týče. Na druhou stranu ostatní hry, které získaly dobré hodnocení za atraktivitu, dostaly dobré známky i za efektivitu. Z toho lze usoudit, že tedy ne vždy se atraktivní aktivita nutně rovná aktivitě neefektivní. Při detailním porovnání chlapeckého a dívčího pohledu na efektivitu metod jsem zjistila, že je těžší vymyslet pro chlapce aktivitu, která bude co nejefektivnější, než pro dívky. Dívky tuto kategorii hodnotily výrazně lépe. Primární je vždy si před vyučovací hodinou uvědomit, co od ní učitel očekává a jaký cíl má splnit. Opět musím ale připomenout, že při počtu dotazovaných žáků nemusí být výsledky přesné.

Z hlediska obtížnosti metod jsem zjistila, že čím více je metoda náročná, tím méně je pro žáky atraktivní a je mnohem obtížnější udržet jejich pozornost. Ale i tak si myslím, že obtížné metody stále hrají velmi důležitou roli ve vyučovací hodině a je nutno je ve vhodných chvílích zařazovat. Z hlediska rozdílnosti pohlaví výzkum neukázal, že by se názory na obtížnost metod nějak lišily. Žákyně i žáci v tomto ohledu vnímali metody obdobně.

Ve své profesi jsem velkým zastáncem aktivizačních metod, ať už je jejich počáteční příprava jakkoliv náročná. Poslední dvě dotazníkové otázky byly zaměřeny na srovnání aktivizačních metod s běžnou výukou a na jejich obecný přínos. Žáci v průměru výuku s aktivizačními prvky hodnotí lépe než výuku běžnou. Dříve jsem si často pokládala otázku, proč učitelé aktivizační výukové metody mnohdy nepoužívají a ze svých hodin vynechávají. Zpracováním této práce jsem si potvrdila, že to není proto, že by žáky tyto metody nebavily, jak by se mohlo zdát. Dotazníkové šetření a má osobní zkušenost dokázaly opak. Vyučovací hodinu s aktivizačními prvky hodnotí jak dívky, tak chlapci obecně velmi kladně.

Nejtěžnější zjištění celé práce je pro mě ten fakt, že aktivizační metody mají smysl a že stojí za to vymýšlet stále nové a nové aktivity, přestože je tomu potřeba obětovat čas, úsilí a navíc je možno se setkat s neúspěchem nebo kritikou kolegů, kteří jsou sami pohodlní vyvíjet vlastní iniciativu. Pro žáky má tento přístup neoddiskutovatelný a nepostradatelný přínos s ohledem na kvalitu jejich vzdělání.

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	Tak zvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM ZDROJŮ

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

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá, vydala EDUkační LABoratoř, [2017]. ISBN 978-80-906082-6-9.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. ISBN 80-900704-7-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KALEJA, Martin. *Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-446-7.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

LOKŠOVÁ, Irena. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

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

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

Internetové zdroje:

HESOVÁ, Alena: *Společenskovědní vzdělávání – Podkladová studie*. Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2020-8-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3634/>.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>.

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY [online]. [cit. 2020-7-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví respondentů.

Graf č. 2: Atraktivita realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

Graf č. 3: Atraktivita realizovaných výukových metod u dívek.

Graf č. 4: Atraktivita realizovaných výukových metod u chlapců.

Graf č. 5: Efektivita realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

Graf č. 6: Efektivita realizovaných výukových metod u dívek.

Graf č. 7: Efektivita realizovaných výukových metod u chlapců.

Graf č. 8: Obtížnost realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

Graf č. 9: Obtížnost realizovaných aktivizačních metod u dívek.

Graf č. 10: Obtížnost realizovaných aktivizačních metod u chlapců.

Graf č. 11: Srovnání realizovaných aktivizačních metod a metod běžných u všech žáků.

Graf č. 12: Srovnání realizovaných aktivizačních metod a metod běžných u dívek.

Graf č. 13: Srovnání realizovaných aktivizačních metod a metod běžných u chlapců.

Graf č. 14: Přínos realizovaných aktivizačních metod u všech žáků.

Graf č. 15: Přínos realizovaných aktivizačních metod u dívek.

Graf č. 16: Přínos realizovaných aktivizačních metod u chlapců.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Tematický plán 6. ročníku pro školní rok 2019/2020

Příloha 2: Materiál ke hře s názvem Lovci informací

Příloha 3: Křížovka

Příloha 4: Vyplněná křížovka

Příloha 5: Dotazník

Příloha 1

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost Vyučovací předmět: Občanská výchova Ročník: 6. Školní rok: 2019/2020				
Očekávané výstupy	Učivo	Termín	Průřezová témata	Mezipředmětové vztahy
Žák: - Chápe měření času - Zná kalendář, jeho druhy, svátky - Zná zvyky a obyčeje v průběhu roku, zdůvodnění, proč je slavíme	ŽIVOT V ČASE	Září	Osobnostní a sociální výchova - Seberegulace a sebeorganizace - Volný čas a jeho využití	Dějepis, Fyzika
Žák: - Sestaví jednoduchý rodokmen - Zná různé podoby rodiny, její zvyklosti, neshody - Dokáže objasnit způsob a důvody rozdělení práce v jeho rodině i vzájemnou spolupráci a odpovědnost za výsledky - Povolání i zaměstnání rodičů - Dokáže stručně vyjádřit náplň práce rodičů a význam pro ostatní - Rozlišuje vhodné a nevhodné způsoby využití volného času	ŽIVOT V RODINĚ - Manželství - Podoby rodiny - Rodina jako vzor - Práce, zaměstnání, povolání - Volba povolání - Volný čas a jeho využití	Říjen, Listopad		
Žák: - Zná lidská práva - Rozezná šikanu, násilí	ŽIVOT MEZI LIDMI	Prosinec, Leden	Výchova demokratického občana - Občanská společnost a škola	Dějepis, Výchova ke zdraví

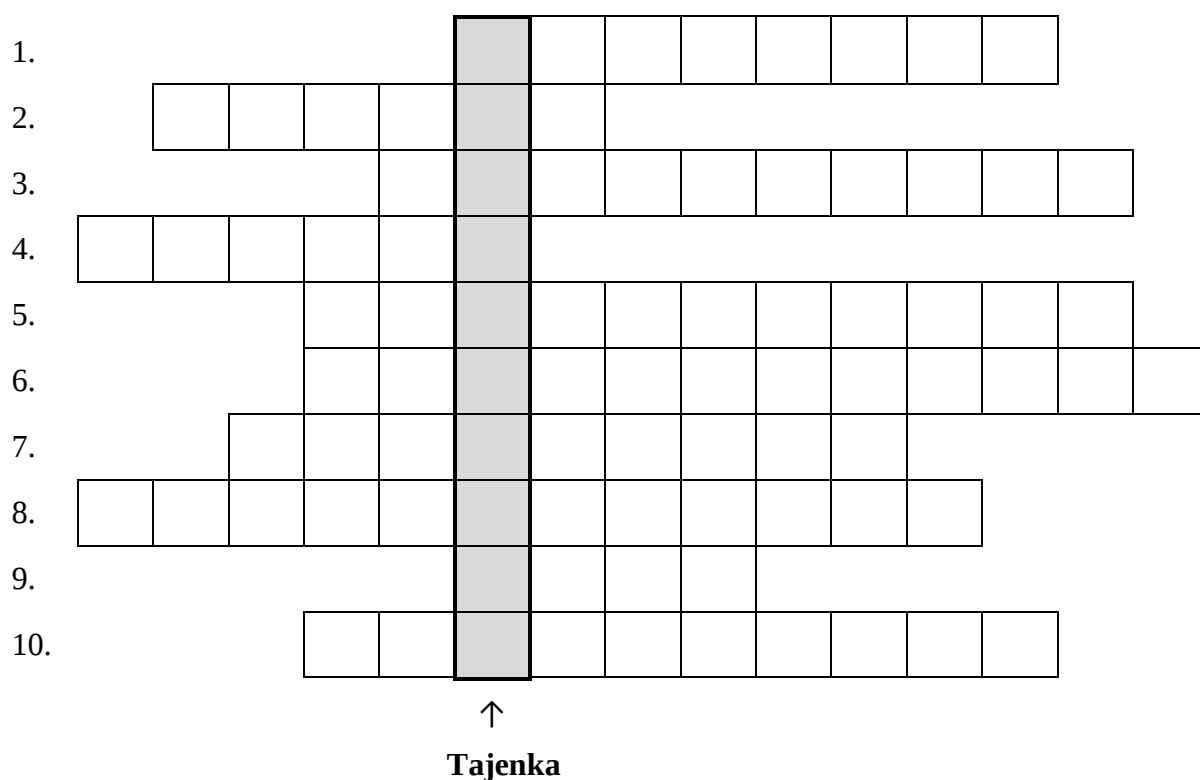
Žák: - Vysvětlí nutnost podřídit své chování školnímu řádu a z něj vyplývajícím pravidlům - Vysvětlí význam vzdělávání pro jeho vlastní vývoj a budoucí život - Popíše zásady racionální přípravy na vyučování	MÍSTO, KDE ŽIJÍ - Naše škola	Únor	Environmentální výchova - Vztah člověka a prostředí - Bydliště a okolí	Dějepis, Zeměpis
Žák: - Vysvětlí pojem domova - Uvede příklady prvků, které mu pomáhají vytvořit vztah k domovu	MÍSTO, KDE ŽIJÍ - Domov	Březen, Duben, Květen	Výchova demokratického občana - Občan, občanská společnost a stát	
Žák: - Je schopen uvést příležitosti k realizaci svých zájmů ve své obci - Umí na příkladech popsat význam obecního úřadu, jaké problémy tato instituce řeší	MÍSTO, KDE ŽIJÍ - Obec		Osobnostní a sociální výchova - Hodnoty, postoje, praktická etika - Ochrana památek	
Žák: - Umí vysvětlit odlišnost jednotlivých regionů - Vysvětlí, co je typické pro vlastní region - Zná nejvýznamnější místa a památky regionu, české země, českého národa - Vysvětlí obsah pojmů vlast, vlastenectví. - Určí významné mezníky v historii národa. - Uvede příklady významných osobností, které náš národ proslavily - Zná státní symboly	MÍSTO, KDE ŽIJÍ - Náš region, naše vlast	Květen, Červen	Environmentální výchova - Vztah člověka k prostředí - Zajímavá a památná místa Osobnostní a sociální výchova - Rozvoj schopností poznávání - Národ, historie	

Žák: - Chápe potřebu respektu k jiným národům. - Uvědomuje si ČR jako součást EU a OSN - Chápe konzumní a ekologický způsob života	MÍSTO, KDE ŽIJÍ - Evropa, svět - Žiji na Zemi	Květen, Červen	Výchova demokratického občana - Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování - EGS – Evropa a svět nás zajímá	Dějepis, Zeměpis
--	--	-------------------	--	---------------------

Příloha 2

Kdo recykluje?	
Kdo vypíná vodu během toho, co si čistí zuby?	
Kdo doma používá nabíjecí baterie?	
Kdo nekupuje balenou vodu, ale pije vodu z kohoutku?	
Kdo doma kompostuje?	
Kdo třídí odpad?	
Kdo odevzdává obnošené oblečení na dobrou věc?	
Kdo používá raději sprchu než vanu?	

Příloha 3



1. Únor bílý ...
2. ... když skřivan zpívá, velká zima potom bývá.
3. Na svatého Jiří vylézají ...
4. ... za kamna vlezem.
5. Na hromnice ...
6. Studený máj, ...
7. ... chladna z rána.
8. Na Nový rok ...
9. Medardova kápě 40 dní ...
10. ... noci upije a dne nepřidá.

Příloha 4

1.					P	O	L	E	S	Í	L	Í			
2.		V	Ú	N	O	R	U								
3.					H	A	D	I	A	Š	T	Í	Ř	I	
4.	B	Ř	E	Z	E	N									
5.				O	H	O	D	I	N	U	V	Í	C	E	
6.				V	E	S	T	O	D	O	L	E	R	Á	J
7.			S	V	A	T	Á	A	N	N	A				
8.	O	S	L	E	P	I	Č	Í	K	R	O	K			
9.						K	A	P	E						
10.			S	V	A	T	Á	L	U	C	I	E			

↑

Tajenka

1. Únor bílý ...
2. ... když skřivan zpívá, velká zima potom bývá.
3. Na svatého Jiří vylézají ...
4. ... za kamna vlezem.
5. Na hromnice ...
6. Studený máj, ...
7. ... chladna z rána.
8. Na Nový rok ...
9. Medardova kápě 40 dní ...
10. ... noci upije a dne nepřidá

Příloha 5

DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Vážené žákyně, vážení žáci,

touto cestou Vás zdvořile žádám o vyplnění následujícího dotazníku, který je sestaven za účelem zpracování mé diplomové práce na téma: „Aktivizační metody ve společenskovedním vzdělávání“.

Níže uvedené dotazníkové otázky jsou zcela anonymní a zkoumají atraktivitu, efektivitu, obtížnost aktivizačních výukových metod, které jste absolvovali v hodinách Občanské výchovy. Dále jejich přínos a rozdíl s běžnou výukou. Otázek je celkem 5. Prosím Vás o pečlivé přečtení otázek a pravdivé zodpovězení zakroužkováním vhodné odpovědi (hodnoty), viz vysvětlení níže.

Než se pustíte do vyplnění dotazníku, prosím vás o informaci, zda jsi dívka nebo chlapec.

Pohlaví: dívka/chlapec

Předem děkuji za projevenou ochotu a spolupráci.

Bc. Kristýna Pavliňáková

Studentka 2. ročníku nMgr. studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Otázka č. 1: Jak se ti líbily (bavili tě) aktivizační výukové metody, které jsme v hodinách Občanské výchovy dělali? K aktivitám přiřaď známku 1 – 5 (1 = nejvíce bavila, 5 = nebavila vůbec). K jednotlivým aktivizačním metodám můžeš přidělit stejnou známku.

Křížovka - Pranostiky	1	2	3	4	5
Myšlenková mapa - Povolání snů	1	2	3	4	5
Hra Lovci informací	1	2	3	4	5
Hra Empatie, aneb zkus to trefit	1	2	3	4	5

Otázka č. 2: Jak hodnotíš dané aktivizační výukové metody z hlediska efektivity (= jak ti pomohly učivo pochopit a zapamatovat si)? K aktivitám přiřaď známku 1 – 5 (1 = nejvíce efektivní, 5 = nejméně efektivní). K jednotlivým aktivizačním metodám můžeš přidělit i stejnou známku.

Křížovka - Pranostiky	1	2	3	4	5
Myšlenková mapa - Povolání snů	1	2	3	4	5
Hra Lovci informací	1	2	3	4	5
Hra Empatie, aneb zkus to trefit	1	2	3	4	5

Otázka č. 3: Jak hodnotíš náročnost/obtížnost dané aktivizační výukové metody? K aktivitám přiřaď známku 1 – 5 (1 = nejméně náročná, 5 = nejnáročnější). K jednotlivým aktivizačním metodám můžeš přidělit i stejnou známku.

Křížovka - Pranostiky	1	2	3	4	5
Myšlenková mapa - Povolání snů	1	2	3	4	5
Hra Lovci informací	1	2	3	4	5
Hra Empatie, aneb zkus to trefit	1	2	3	4	5

Otázka č. 4: Jak hodnotíš dané aktivizační metody ve srovnání s běžnou výukou? Ke každému typu výuky zakroužkuj známku, podle toho, jak ti přijde dobrá. Zámka 1 pro nejlepší, 5 pro nejhorší. K jednotlivým typům výuky můžeš přidělit stejnou známku.

Běžná výuka	1	2	3	4	5
Výuka s aktivizačními metodami	1	2	3	4	5

Otázka č. 5: Jak obecně hodnotíš dané aktivizační metody z hlediska přínosu? Měly pro tebe velký nebo malý přínos? Zámka 1 pro velký přínos, známka 5 pro žádný přínos.

Přínos aktivizačních výukových metod	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---