

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bc. LUCIE SKALICKÁ

II. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

**AKTIVIZAČNÍ METODY VE VÝUCE PEDAGOGIKY NA STŘEDNÍ
ŠKOLE**

Diplomová práce

Vedoucí práce: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

OLOMOUC 2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Aktivizační metody ve výuce pedagogiky na střední škole vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Lanškrouně dne 21. 6. 2012

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Děkuji prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí diplomové práce poskytovala při jejím zpracování.

Děkuji Mgr. Haně Růžičkové za možnost uskutečnění pedagogického průzkumu na Střední škole sociální péče a služeb v Olomouckém kraji.

Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým za morální podporu, kterou mi poskytli při zpracování mé diplomové práce.

OBSAH

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
<i>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ</i>	<i>9</i>
❖ výchova, vzdělávání, vyučování, výuka, učení, škola, žák, učitel	
1.1 Obor Pedagogika ve školním vzdělávacím systému	13
1.2 Rámcový vzdělávací program odborného vzdělávání	15
<i>2 VÝUKOVÉ METODY</i>	<i>18</i>
2.1 Obecná charakteristika výukových metod	18
2.2 Klasifikace výukových metod	20
<i>3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝUKOVÝCH METOD</i>	<i>25</i>
3.1 Koncepce výuky	25
3.2 Frontální výuka	28
<i>4 AKTIVIZAČNÍ METODY</i>	<i>32</i>
4.1 Obecná charakteristika aktivizačních metod	32
4.1.1 <i>Stručný historický přehled aktivizačních metod</i>	<i>34</i>
4.2 Cíl aktivizační výuky	35
4.3 Zavádění aktivizačních metod	37
4.4 Problémy se zaváděním aktivizačních metod	40
4.5 Přínos aktivizačních metod	41
4.6 Role pedagoga při výuce aktivizačních metod	45
4.7 Klasifikace aktivizačních metod	47
<i>5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AKTIVIZAČNÍCH METOD</i>	<i>52</i>
5.1 Postup konstruktivistické pedagogiky	56
5.1.1 <i>Koncepce, z nichž aktivizační metody vycházejí</i>	<i>56</i>

5.2 Program RWCT	61
5.2.1 <i>Třífázový model učení a myšlení</i>	65
❖ Evokace	
❖ Uvědomění si významu	
❖ Reflexe	
II PRAKTICKÁ ČÁST	71
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	72
6.1 Výzkumný problém	72
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	74
6.3 Metoda výzkumu	74
6.3.1 <i>Dotazník</i>	75
6.4 Způsob zpracování dat	76
6.5 Shrnutí praktické části	100
Závěr	104
Seznam použité literatury	106
Seznam příloh	111
ANOTACE	136

ÚVOD

Úvodem zmiňuji motto, které vystihuje charakter celé práce a východiska, kterým směrem by výukové metody měly směřovat. Hübner (2010, [online]) popisuje myšlenky J. A. Komenského.

„Moje metoda směřuje k tomu, aby se školská robota změnila v hru a potěšení.“

Není pochyb o tom, že výuka a vyučování se během vývoje soustav vzdělávání staly neodmyslitelným pojmem patřícím „do školy“. Výuka je velmi náročný proces probíhající ve vzájemné interakci učitel-žák, který je především v dnešní době podrobován kontrole a striktním směrnicím.

Otázka *aktivity* studentů ve výuce je téma aktuální a nadčasové, protože současné vzdělávání se dožaduje osvojení si kompetencí, které studenty připraví na reálné životní situace a následné pracovní vytížení. Proto se v posledních desetiletích objevují alternativy škol a s nimi nové způsoby výuky, tj. nové výukové metody.

Jelikož mým studijním oborem je učitelství pedagogiky, kategorie výukových metod je oblastí, která je pro učitele z didaktického hlediska velice podstatnou. Spolu s dalšími pedagogickými kategoriemi tvoří metody „způsob“, kterým si student osvojuje schopnosti, dovednosti a postoje. Aktivizační metody jsou součástí velkého celku výukových metod a jejich úkol je jasný, podporovat u studentů aktivitu, tj. kritické přemýšlení a tvořivost.

Na základě těchto myšlenek je záměrem diplomové práce zjistit, zda ve výuce studentů převládá klasický způsob výuky. Jinak řečeno, zda učitelé uplatňují frontální vyučování pro výuku ve škole, nebo vyučují studenty prostřednictvím aktivizačních metod, anebo uplatňují tyto metody v kombinaci obou možností.

Diplomová práce je rozčleněna na teoretickou část, která se zabývá analýzou aktivizačních metod ve výuce a na praktickou část, která prostřednictvím metody

dotazníku zjišťuje výskyt aktivizačních metod ve výuce na střední škole. Práce je členěna do šesti kapitol a několika podkapitol, které hlavní kapitoly konkretizují.

Cílem **teoretické části** diplomové práce je na základě odborné literatury a svých postojů a názorů popisovat a analyzovat aktivizační metody výuky a problémy s nimi související. Dalším cílem je objasnit východiska aktivizačních metod a poukázat na srovnání a propojení těchto metod s frontální výukou.

Cílem **praktické části** diplomové práce je na základě teoretických poznatků a pedagogického průzkumu ověřit, zda jsou do výuky v předmětu Pedagogika a psychologie na Střední škole sociální péče a služeb v Olomouckém kraji zapojeny takové metody výuky, které u studentů podporují *aktivitu* ve výuce.

Předložený cíl praktické části bude naplněn na základě výsledků vzorku studentů vytyčené střeň školy. Pro pedagogické šetření jsem zvolila kvantitativní výzkum. Volila jsem metodu dotazníku, která disponuje určitými výhodami. Jednou z nich je rychlost při vyplňování studenty i při jejím zpracovávání, je vhodná a ekonomická z hlediska času a odpovědi získáme od velkého počtu respondentů. Nevýhodou může být nesrozumitelnost pokládaných položek, či nepochopení odpovědí při zpracovávání dat v dotazníku.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Součástí problematiky aktivizačních metod jsou základní pojmy a termíny, které jsou použity v této práci, proto se je v následující kapitole budeme snažit objasnit a definovat pomocí odborné literatury.

Při citaci uvádím příjmení autorů. Pokud se ale v jednotlivých kapitolách zmiňují o některém z odborníků, uvádím jejich celé jméno nebo křestní jméno ve zkratce a příjmení.

Výchova

Čábalová (2011, s. 28) chápe výchovu jako *„cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi a sociálními vztahy.“*

Vališová a Kasíková (2011, s. 57) popisují výchovu v užším slova smyslu jako pojem zahrnující *„formování vlastností jedince“*. Vycházejí z latinského termínu *educatio*, což lze přeložit jako vychovávání, výchova, odchování, pěstování.

Průcha (2006) považuje výchovu, v rámci nejobecnějšího pojetí, za činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci, tj. zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., které se uskutečňují v rodině už od nejranějšího věku dítěte.

Z pedagogického hlediska považuje Průcha (2006, s. 17) výchovu za *„záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“* Odborníci hovoří o „utváření“ či „formování“ osobnosti a rozlišují výchovu rozumovou, mravní, tělesnou, uměleckou aj.

Kantorová a kol. (2008, s. 74) definují výchovu jako *„záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.“*

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 345) a Janderková (2010, s. 23) považují výchovu za *„proces záměrného působení na osobnost člověka*

s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 345) se dále zmiňují, že *„někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce apod.“*

Vzdělávání

Latinský termín *eruditio*, do češtiny překládán jako vzdělávání, učení, vědomosti, učenost, je podle názoru Vališové a Kasíkové (2011, s. 57) v užším slova smyslu *„vštěpování a osvojování vědomostí, faktů, znalostí o vztazích, souvislostech a zákonitostech jevů, jakož i nabytí dovedností, schopností a zručností v technickém slova smyslu.“* Vzdělávání slouží člověku jako nástroj k poznání a k činnosti, k účinnému jednání a k proměnám okolí, a činí z něj vytříbenější osobnost tím, že něco ví, zná či umí.

Čábalová (2011, s. 29) charakterizuje vzdělávání jako *„proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků.“*

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 364) lze rozlišit vzdělávání ve smyslu výuky, tedy *„proces probíhající ve škole či třídě, zahrnující činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitele.“* V obecnější rovině je vzdělávání chápáno jako *„edukační proces, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí a zahrnují učení nějakého subjektu, např. rodinné prostředí.“*

Dle Průchy (2006, s. 17) je vzdělávání v pedagogice chápáno jako *„proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“*

A velmi podobným způsobem definuje vzdělávání Kantorová a kol. (2008, s. 89). Domnívají se, že *„vzdělávání může být považováno za proces získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti.“*

Janderková (2010, s. 24) definuje vzdělávání jako *„základní pojem pedagogické teorie a praxe“*. Člení vzdělávání na několik hledisek: osobnostní, obsahové,

institucionální, socioekonomické a procesuální pojetí vzdělávání. Za zmínění stojí definice obsahového pojetí vzdělávání. Zní následovně: „vzdělávání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce.“

Vyučování

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 356) vymezuje vyučování ve dvou rovinách. V obecném významu označuje vyučování „celkově to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny.“ V rámci didaktických věd znamená „druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.“

Podle Skalkové (2007, s. 111) je vyučování „historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých.“ Vyučování je realizováno především ve školách různých typů i stupňů, v rodině, speciálních zařízeních či různých kurzech. Jinými slovy autorka představuje vyučování jako „specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.“

Velmi přehledně vysvětluje pojem vyučování Průcha (2009, s. 178) „pojmem vyučování označujeme specifický druh pedagogického jednání, které směřuje k podpoře učení žáků. Je záměrnou plánovanou aktivitou, při níž učitel poskytuje žákům podněty (např. informace, příklady, úlohy) s cílem rozvíjet jejich znalosti, dovednosti, kompetence a jiné dispozice nebo potenciality.“ Autor se zmiňuje, že vyučování je současně morální aktivitou, protože se při něm rozvíjí postoje studentů a jejich hodnotové orientace ke škole, ke světu, k lidem a převážně k učení.

Vyučování bylo během historického vývoje ovlivněno různými koncepcemi. V našich podmínkách je to především teorie vyučování německého pedagoga J. F. Herbarta a následně potom i díla G. A. Lindnera. Význačný a stále aktuální přínos pro teorii vyučování představuje pedagogická koncepce J. Deweye, který ostře kritizoval herbartovskou školu. K soudobým nejvýznamnějším didaktickým teoriím

patří konstruktivistická koncepce vyučování, kterou podrobněji popisují v kapitole 5.1 (Skalková 2007).

Výuka

V poslední době sebou vymezení pojmu výuka přináší jisté problémy (Průcha, 2009). Tento pojem bývá často zaměňován s pojmem vyučování, což je „činnost učitele“, ale výukou rozumíme spíše spolupráci mezi učitelem a studenty (Skalková, 2007).

V teoriích obecné didaktiky se výuka podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 357) vykládá všeobecněji než samo vyučování. Jde o „*systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky.*“

Učení

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 323) tvrdí, že jde o jeden z klíčových psychologických pojmů, pro něž neexistuje všeobecně přijímaná definice. Jedna z novějších vymezení učení zní následovně: „*učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého.*“ Dále tvrdí že „*k uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění.*“

Škola

Škola, resp. kultura školy je podle Pedagogické encyklopedie (Průcha, 2009, s. 287) „*sociálně konstruovaný, sdílený a relativně trvalý fenomén, který je produktem prožití historie škol jako specifického sociálního prostředí a díky němuž získávají tyto instituce svou jedinečnost.*“ Školu utvářejí především jednotliví činitelé (studenti, učitelé, ředitel, rodiče a další), kteří školu utvářejí a dávají škole

tzv. „duši“. Kultura školy představuje jejich společné hodnoty, postoje, přesvědčení, názory a normy. Škola se projevuje v symbolech, rituálech, zvycích, přiběžích, vzdělávací práci i ve školním klimatu (Průcha, 2009).

Učitel

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 326) v Pedagogickém slovníku přesně určují, kdo je učitel. Podle jejich názoru je to „*osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“

V dřívější době byl učitel považován především za osobu předávající poznatky žákům ve vyučování. V současném pojetí se u učitele zdůrazňují subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje činnosti žáků, a hodnotí proces učení a jeho výsledky (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V této práci je užíváno pojmu učitel, kantor a pedagog.

Žák

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 389) jde o „*označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.*“ Žákem je označováno dítě, které navštěvuje základní školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Studentem je zpravidla označována osoba navštěvující střední školu nebo vysokou školu.

V tomto případě je v práci užíváno označení žák i student.

1.1 Obor Pedagogika ve školním vzdělávacím systému

Dle Kotrby a Laciny (2011) vnímají občané Českou republiku a její vzdělávací systém jako samostatnou entitu. Zdání ovšem klame a dalo by se říci, že opak je pravdou. Česká republika je příliš malou zemí, aby ignorovala dobré i špatné

zkušenosti s reformami vzdělávacích systémů nejen v okolních zemích, ale i na celém světě. Snažíme se tedy naplno využívat pozitivní i negativní praxe ze zemí, které řeší (či řešily) podobné problémy jako ČR. Příkladem může být zavádění státních maturit, nebo slučování středních škol z důvodu nedostatku studentů v některých studijních oborech.

Pedagogika představuje podle Průchy (2006) disciplínu, která má v současné době pro společnost velkou důležitost, neboť její praktická využitelnost je poměrně rozsáhlá. To se odráží i v tom, že pedagogika, resp. její některé disciplíny, jsou studijním oborem nebo je zapojena do školních vzdělávacích programů jako vyučovací předmět v různých úrovních sekundárního, terciálního a postgraduálního studia. V České republice se pedagogika vyučuje na (Průcha, 2006):

- středních odborných školách;
- vyšších odborných školách;
- pedagogických a některých dalších fakultách.

V českém vzdělávacím systému je silně rozvinut sektor středních odborných škol, které poskytují vyšší sekundární vzdělávání zakončené státní maturitní zkouškou. Mezi těmito školami mají u nás dlouhodobou tradici střední pedagogické školy. Průcha (2006) upozorňuje na to, že v několika posledních letech se zvyšuje zájem studentů o tento typ studia. Studenti středních škol se v nynější době vzdělávají pro tyto specializace:

- *předškolní a mimoškolní pedagogika,*
- *výchovná a humanitární činnost,*
- *pedagogika volného času,*
- *učitelství pro mateřské školy,*
- *sociální vychovatelství,*
- *sociální pečovatelské služby,*
- *sociální pedagogika,*
- *a nově pedagogika pro asistenty ve školství (Průcha, 2006).*

Dalším stupněm vzdělávání jsou vyšší odborné školy, které u nás dle Průchy (2006) začaly vznikat počátkem devadesátých let a představují ve vzdělávacím systému úroveň terciálního neuniverzitního vzdělávání. Vyšší odborné školy jsou orientovány především na:

- *sociální pedagogiku,*
- *pedagogiku volného času,*
- *předškolní pedagogiku,*
- *vychovatelství,*
- *pastorační činnost.*

V neposlední řadě a v nejširším měřítku se pedagogika studuje na vysokých školách, kde se rovněž rozvíjí jakožto obor vědy.

Na Univerzitě Palackého v Olomouci se pedagogika studuje převážně na pedagogické fakultě. V modifikované podobě se pedagogika studuje i na filosofické fakultě, cyrilometodějské teologické fakultě, fakultě zdravotnických věd a fakultě tělovýchovné kultury.

Pedagogická fakulta nabízí bakalářské a magisterské oblasti studia učitelství v nejrůznějších aprobacích, dále oblasti studia speciální pedagogiky, pedagogiky ve spojení s veřejnou správou a sociální prací, ale především studium oboru *Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy*. Pedagogika se studuje i v rámci doktorandského studia Univerzity Palackého v Olomouci.

1.2 Rámcový vzdělávací program odborného vzdělávání

Zavádění Rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) na základních a středních školách a tvorba Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) staví podle Peciny a Zormanové (2009) před pedagogy nelehký úkol vyrovnat se s nároky těchto dokumentů na jejich práci. Celosvětové tendence směřují k tomu, aby na všech stupních škol učitelé efektivně využívali metody a formy aktivní práce žáků.

Z důvodu realizace praktické části diplomové práce na Střední škole sociální péče a služeb v Olomouckém kraji bych ráda charakterizovala RVP odborného vzdělávání oboru Sociální činnost, který je východiskem pro chod této školy. RVP pro obor vzdělávání 75-41-M/01 Sociální činnost charakterizuje obecné cíle, které jsou formulovány v podobě *klíčových kompetencí*. Ty jsou rozděleny do následujících skupin (Rámcový vzdělávací program, 2009):

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- personální a sociální kompetence;
- občanské kompetence a kulturní povědomí;
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám;
- matematické kompetence;
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Klíčové kompetence RVP odborného vzdělávání oboru Sociální činnost jsou východiskem pro *kompetence odborné*:

- podílet se na zajišťování sociálních služeb;
- poskytovat přímou pomoc klientům sociálních služeb;
- provádět základní výchovnou nepedagogickou činnost podporující; soběstačnost a sociální aktivizaci klientů a aktivní využívání volného času;
- dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci;
- usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb;
- jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje (Rámcový vzdělávací program, 2009).

Z výše uvedeného je jasné, že kompetence se dotýkají různých oblastí činnosti a pro jejich naplňování je nutná řízená aktivní činnosti žáků v mnoha směrech a s využitím rozmanitých metod aktivní práce žáků.

Hlavním cílem je tedy podle RVP (Rámcový vzdělávací program, 2009, s. 5-6) „připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občasný i pracovní život v podmínkách měnícího se světa, tzn. učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být (rozumět vlastní osobnosti), učit se žít společně s ostatními.“

2 VÝUKOVÉ METODY

Výukové metody patří do základních kategorií školní didaktiky. Výukovou metodu lze chápat jako „cestu“ k dosažení stanoveného výukového cíle. Vymezení charakteristiky výukových metod je nezbytné pro další z kapitol, a to Aktivizační metody.

Nejvyšším smyslem a posláním vyučovací metody je podle L. Mojžíška (1988) dosažení *účinnosti* a pokud možno *trvalosti* požadovaných změn ve vzdělání požadovaného objektu. Kritéria hodnocení účinnosti vyučovacích metod lze stanovit z hlediska didaktického, psychologického, sociálního, morálního, estetického, pracovního, fyziologického a hygienického, logického, ekonomického a administrativního.

Zormanová (2012) se domnívá, že při výuce je důležitá spolupráce mezi učitelem a studenty. Cílem učitele je vést studenty pomocí výukových metod k určitému osamostatnění a vytvoření vlastního osobitého učebního stylu, což mu dále pomáhá při studiu. Proto by mělo být samozřejmé, seznámit studenty již na začátku vyučovací hodiny, čemu se v dané hodině naučí a k čemu jim budou osvojené informace potřebné. Tyto instrukce by měly zaznít na začátku výchovně-vzdělávacího procesu a cíl musí disponovat všemi didaktickými vlastnostmi.

2.1 Obecná charakteristika výukových metod

Podle Skalkové (2007, s. 181) je slovo metoda řeckého původu. „Methodos“ znamená cestu či postup, proto lze obecně říci, že metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů každé uvědomělé činnosti. V didaktice chápeme výukovou metodu jako „*způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“

Především prostřednictvím výukových metod, jak popisuje Kalhous a Obst (2009, s. 307), dochází k interakci mezi učitelem a žákem. Výukovou metodu chápeme jako: *„vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem.“* Právě na zmíněné interakci žáka a učitele lze hledat profesionální kvality učitele.

Maňák (1998, s. 11) charakterizuje výukové metody jako *„koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů“*.

Docela ve stejném významu chápe výukovou metodu Maňák a kol. (1997, s. 5): *„koordinovaný, úzce propojený systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“*

Mojžíšek (1988, s. 17) definuje výukovou metodu takto: *„je to pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působí výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů zájmů a postojů.“* Chceme-li shrnout předešlou definici a ještě jinak specifikovat pojem vyučovací metody, můžeme charakterizovat vyučovací metodu jako *„plánovitý, specifický zásah učitele, jehož cílem je navodit požadované, plánované změny ve vzdělávání objektu.“*

Za didakticky účinnou považujeme výukovou metodu tehdy, pokud disponuje následujícími vlastnostmi (Mojžíšek, 1988):

- je informativně nosná, tzn. předává nebo zprostředkovává plnohodnotné informace a dovednosti, obsahově nezkreslené;
- je formativně účinná, tzn. rozvíjí poznávací procesy;
- je racionálně i emotivně působivá, tzn. aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání;

- respektuje systém vědy a poznání a vede žáky k vědeckému světovému názoru;
- je výchovná, tzn. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka;
- je přirozená ve svém průběhu i důsledcích;
- je použitelná v praxi, ve skutečném životě;
- je adekvátní žákům i učitelům;
- je didakticky ekonomická;
- je hospodárná, finančně ekonomická;
- je hygienická.

Účinnost vyučovací metody je tedy úzce spojena s realizací jejich cílů a s respektováním vhodných podmínek výuky a výchovy.

2.2 Klasifikace výukových metod

Maňák a kol. (1997) se ve své publikaci domnívá, že v posledních letech vzniká mnoho nových podob výukových metod, které se odrážejí v nových koncepcích výuky, spolupracují s novodobými organizačními formami, s didaktickými prostředky a vlastně celou filozofií výchovy a vzdělávání.

Tuto myšlenku Maňák a Švec (2003, s. 46) podporuje i ve své novější publikaci, kde se zmiňuje, že *„pole výukových metod je neobyčejně široké, diverzifikované a mnohdy také málo transparentní, poněvadž se v něm setkávají a vzájemně propojují různé obecné principy a koncepce, vlastní metody, různé metodické varianty, techniky, postupy, organizační formy apod.“*

Maňák a kol. (1997) vymezuje podle mého názoru jednu z nejznámějších klasifikací základních metod výuky:

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

I. Metody slovní

1. Monologické metody (např. vysvětlování, přednáška, výklad)
2. Dialogické metody (např. rozhovor, diskuse, dialog)
3. Metody písemných prací (např. kompozice, písemná cvičení)
4. Metody práce s knihou, učebnicí

II. Metody názorně-demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění
3. Demontrace statických obrázků
4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Návčik pohybových a pracovních dovedností
2. Žákovské laborování
3. Pracovní činnosti
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, problémové, výzkumné

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

I. Metody motivační

II. Metody expoziční

III. Metody fixační

IV. Metody diagnostické

V. Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

I. Kombinace metod s organizačními formami výuky

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

I. Diskusní metody

II. Situační metody

III. Inscenační metody

IV. Didaktické hry

V. Speciální metody

Mezi novější klasifikaci Maňáka a Švece (2003) patří kombinovaný pohled na výukové metody, kde metody rozlišily do tří skupin podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb následovně:

A. Klasické výukové metody

1. Metody *slovní* (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
2. Metody *názorně-demonstrační* (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
3. Metody *dovednostně-praktické* (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody)

B. Aktivizující metody

1. *Metody diskusí*
2. *Metody heuristické, řešení problému*
3. *Metody situační*
4. *Metody inscenační*
5. *Didaktické hry*

C. Komplexní výukové metody

1. *Frontální výuky*
2. *Skupinová a kooperativní výuky*
3. *Partnerská výuka*
4. *Individuální a individualizovaná výuky, samostatná práce žáků*
5. *Kritické myšlení*
6. *Brainstorming*
7. *Projektová výuka*
8. *Výuka dramatem*
9. *Otevřené učení*
10. *Učení v životních situacích*
11. *Televizní výuka*
12. *Výuka podporovaná počítačem*
13. *Sugestopedie a superlearning*
14. *Hypnopedie*

Starší, ovšem stále užívané rozlišování výukových metod podle jednotlivých fází výuky uvádí Mojžíšek (1988):

1. Metody *motivační* (motivační rozhovor, motivační vyprávění, ilustrace, uvádění příkladů z praxe apod.)
2. Metody *expoziční* (monologické metody, demonstrační metody, laboratorní práce, didaktická hra, kresba, metody bezděčného učení apod.)
3. Metody *fixační* (ústní opakování, opakovací rozhovor, katechetická metoda, opakovací četba, seminární cvičení, domácí úkoly apod.)
4. Metody *diagnostické a klasifikační* (písemné zkoušky, ústní zkoušky, didaktické testy, rozhovor, anamnéza, dotazník apod.)

V odborné literatuře nalézáme mnoho různých klasifikací výukových metod. Mezi dalšími autory, kteří se zabývaly výukovými metodami patří Kalhous a Obst (2002), Kropáč (2004), Pecina a Zormanová (2009), Skalková (1971), Lerner (1986), Václavík (1966), a další.

Z osobního pohledu považuji za nejlépe zvolenou klasifikaci podle Mojžíška. Toto členění patří mezi starší kategorizaci, ale v dnešní době stále aktuální. V druhé řadě je to dělení velice přehledné pro pedagogy při uvádění aktivizačních metod do praxe.

3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝUKOVÝCH METOD

Aplikaci metod ve výuce předchází teoretická východiska, která jsou nezbytné pro vznik a průběh výukové metody. V této kapitole definuji koncepci výuky a zaměřím se na problematiku frontálního vyučování.

3.1 Koncepce výuky

„Kantořina“, jak uvádí Kotrba a Lacina (2007), je jistý druh umění a dar, protože ne každý učitel dokáže vyučovat správnými metodami a s ohledem na dnešní společnost a žáky dnešní doby. Až s odstupem času dokážeme ohodnotit, který z učitelů nás něčemu naučil, který nám něco předal do reálného života, a který nikoliv.

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 22) *„výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jen jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní.“*

Škola jako výchovně-vzdělávací instituce, jak uvádí Maňák a Švec (2003), vykazuje tendenci zachovávat své organizační formy, zprostředkované učivo a vlastně všechno, co lze zákonně ustanovit. Změny nastávají velmi zřídka, hlavně při zásadních reformách nebo při realizaci individuálních záměrů. Jinak je tomu s používanými metodami, které jsou úzce spjaty s učiteli i žáky, a tedy víc odrážejí jejich názory, postoje a zkušenosti. Výukové metody se snáze přizpůsobují aktuálním potřebám, i když i zde je důležité počítat s vlivem tradice a jiných společenských faktorů.

Koncepce výuky (Maňák, Švec, 2003, s. 9) „jsou výrazem daného stavu poznání edukační reality, zobecňují dosažené teoretické poznatky i praktické zkušenosti a jsou východiskem pro nové nebo inovované pojetí výchovně-vzdělávací práce“ Také v oblasti pedagogických věd postupně narůstají různé rozpory a problémy, které se stávají hlavně v edukační praxi překážkou dalšího rozvoje. Historie výchovných a vzdělávacích soustav ukazuje, kdy, za jakých podmínek a proč došlo ke změnám a novým koncepcím ve vzdělávání a jaké důsledky změny přinesly do vzdělávací práce.

Maňák a Švec (2003) popisují následující edukační modely určující pilotní znaky dané výuky.

Pedeutologický model představuje intelektualistickou koncepci, v níž je žák považován za objekt cílevědomého, systematického a důsledného působení učitele. Učitel je vedoucím činitelem, který organizuje a zajišťuje všechny aktivity ve výuce. Významné místo mají v tomto modelu znázorňování, předvádění a logicky správně vysvětlování. Žáci musí předkládané formulace vnímat, zapamatovat si je a co nejpřesněji reprodukovat. Individuální aktivita a samostatnost žáků není v tomto případě podporována, žák je ve škole pasivní (Maňák, Švec, 2003).

Podle mého názoru je tento model klasickým příkladem studentského drilu odříkání. Pokud je student takovému modelu ve škole vystaven dlouhou dobu, třeba celou povinnou školní docházku, může mu studium na střední škole, kde narazí na „volnější“ výuku, dělat problémy.

Další koncepcí v edukaci, o kterém se Maňák a Švec (2003) zmiňují, je *model pedocentrický*, jehož středem dění je samotný žák spolu s jeho aktivitami a zájmy. Z učitele se stává pomocník a poradce, který výuku organizuje v odborných pracovních. Pedocentrická koncepce výuky vychází vstříc samostatnosti žáků, činí školu pro žáky přitažlivější a radostnou a respektuje potřeby praktického života.

Ve srovnání s předchozím modelem je pedocentrický model zaměřený na zájmy studenta, a z toho důvodu je optimálnějším řešením, než model pedeutologický. Jediným problémem může být malé množství osvojených poznatků.

Pod vlivem rozmachu informačních technologií a zvyšujících se nároků na vzdělání, vznikla nová koncepce označována jako *interaktivní (komunikativní) model*. Interaktivní model staví do popředí vzájemnou spolupráci učitele a žáka. Jde o oboustrannou pedagogickou komunikaci, v které je žák stejně aktivním článkem jako učitel. Kantor zde zastává pozici partnera a usměřovatele žákova snažení. (Maňák, Švec, 2003).

S interaktivním modelem se můžeme setkat v tzv. alternativních školách, kde probíhá již zmíněná oboustranná komunikace.

Posledním modelem, který Maňák a Švec (2003) ve své publikaci uvádí je *model humanisticko-kreativní*, jehož hlavním posláním je celková kultivace člověka. Zmiňovaná koncepce se již nesoustřeďuje pouze na osvojování vědomostí a dovedností, ale obrací pozornost na všechny stránky žákovy osobnosti, protože všechny oblasti (kognitivní, emotivní a konativní) jsou ve vzájemné interakci. Žáci jsou připravováni na životní situace a problémy dnešní doby jako např. ochrana přírody, nový způsob myšlení, zvládnání obrovského nárůstu informací, překonání konzumního způsobu života atd.

Pokud bychom se vrátili k myšlence smyslu pedagogického povolání, nelze dle Kotrby a Laciny (2007), chápat učitelství pouze jako jedno z mnoha možných povolání. Je to poslání. Formuje lidské duše a má vliv na vývoj každého jedince, jeho budoucí směřování a možnost výběru povolání. Tento fakt je bohužel stále opomíjen a učitelství je svým způsobem morálně nedoceněno. Každý kantor by se měl neustále vzdělávat a využívat různé formy aktivizačních metod, které obohatí jeho výuku.

3.2 Frontální výuka

Jak zdůrazňují Kotrba a Lacina (2011, s.13) ve své publikaci, *„využití aktivizačních metod není všelékem na řešení problémů českého vzdělávacího systému a není ani návodem pro úplný ústup od tradičních frontálních forem výuky.“*

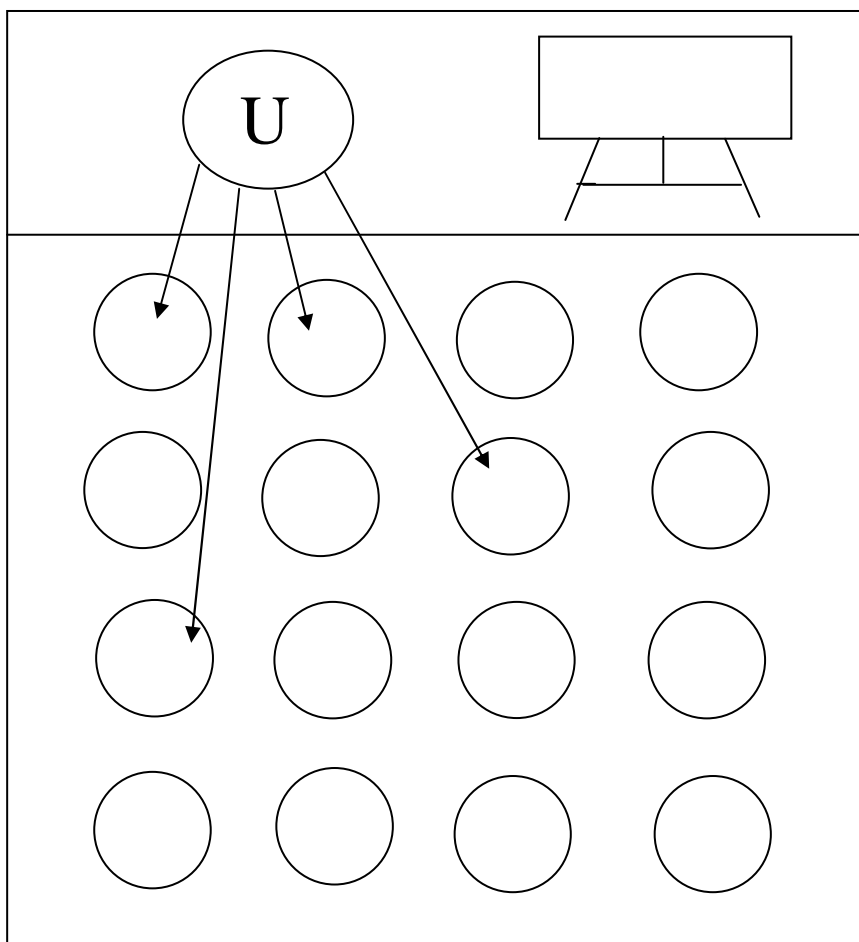
Frontální výuka (stejně také transmisivní, klasická či tradiční) je zde, podle mého názoru, od pradávna. Již v dřívějších dobách hrál prvotní roli ve třídě učitel. Právě ten měl hlavní slovo a ve školním prostředí tak dominovala morálka a jasné zásady, které se musely dodržovat. Ne jinak tomu bylo při osvojování nového učiva.

Vhodně frontální monologickou výuku popisují Kotrba a Lacina (2007, s. 18): *„Učitel má hlavní roli a slovo, převládají monologické metody: výklad, přednášení popis. Je absolutním vládcem hodiny. V extrémních případech vůbec nerespektuje studenty, jejich zájmy, potřeby a nevede je k analytickému a tvořivému myšlení. Učitel si „odvykládá“ svoje téma a tím pro něj vyučování končí.“*

Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením kantora, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity studentů. Výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy. Hlavním cílem je, aby si studenti osvojili co největší počet poznatků (Maňák, 2003).

Podle Maňáka (2003) vzájemná přímá spolupráce studentů se podporuje jen v omezeném množství. Hlavní pozornost se věnuje výkladu učitele a komunikaci mezi učitelem a studentem, která však je, vzhledem k počtu studentů ve třídě, jednosměrná od učitele ke studentům ve formě tzv. řízeného rozhovoru.

Následující obrázek zachycuje interakci mezi učitelem a studenty při frontální výuce. Na obrázku je patrné, že učitel komunikuje se studenty nejbližeho osobě a ostatní účastníci výukového procesu jsou upozaděni. Příčinou je především špatné rozmístění školních lavic ve třídě.



Zdroj: modifikace dle Maňáka a Švece (2003)

Průcha (2003, s. 7) popisuje frontální vyučování jako „*strategický přístup ve výuce, kdy na jedné straně „bojuje“ učitel na stupínku, za katedrou, před tabulí s křídou v ruce s nediferencovanou třídou žáků (studentů), poslušně sedících v řadách lavic.*“ Autor popisuje frontální výuku velmi jednoduše až laicky. Zmiňuje

názor, že většina z nás poznala frontální výuku, probíhající ve třídách s přibližně dvaceti lavicemi, s učitelem držícím dřevěné ukazovátko v ruce. A je to opravdu tak.

Dále se Maňák (2003, s. 135) zmiňuje, že „*frontální výuka je synkretický metodický útvar vzniklý v praxi a praxí ověřený, v němž se postulované realizace výchovně-vzdělávacích cílů dosahuje kombinací několika metod, zejména výkladu, řízeného rozhovoru předvádění a individuální práce žáků. Profilujícím rysem frontální výuky je cílově orientované řízení všech probíhajících procesů učitelem, jehož vyučovací činnost dává ráz všem použitým didaktickým prostředkům.*“

Typický průběh vyučovací hodiny může mít následující podobu (Maňák, 2003):

- zahájení (pozdrav se studenty, organizační záležitosti);
- opakování učiva (ústní zkoušení, kontrola domácího úkolu, ústní opakování před zahájením nového výkladu);
- výklad nového učiva;
- shrnutí nového učiva (monologická metoda);
- ukončení (zadání domácího úkolu).

Pecina a Zormanová (2009) jsou přesvědčeni, že v transmisivní výuce má hlavní postavení výkladová metoda. Je jednou z nejrychlejších a na přípravu a realizaci nejsnadnější. V praxi se metoda výkladu objevuje nejčastěji spolu s metodou názorně demonstrační.

Z praxe je podloženo, že tradiční výuka nemůže většině žáků zajistit osvojení všech vědomostí, které jim učitel a učebnice informují. Stejně tak neposkytuje možnosti rozvoje aktivní, samostatné a tvůrčí činnosti studentů.

Tradiční výuka je doporučována zejména v následujících situacích (Pecina, Zormanová, 2009):

- zprostředkování těžce srozumitelné látky, která vyžaduje širší znalosti i z dalších oblastí a odborných předmětů;
- zprostředkování abstraktního či komplikovaného učiva;
- a v jazykové výuce k zprostředkování pouček a pravidel.

Podle Průchy (2003) má tradiční pojetí výuky mnoho nevýhod. Chybně pojímaná pedagogická komunikace je následující:

- monolog učitele;
- hromadné zadávání úkolů;
- orientování ústního zkoušení převážně na vědomostní složku studenta;
- málo času na vyjádření osobních názorů a myšlenek studentů, chybí diskuse;
- chybí osvojování rozumových a psychomotorických dovedností;
- nedostatek času pro individuální výuku jednotlivých studentů.

Frontální výuka má své oprávnění v mnohotvárnosti forem edukačního dění ve škole, ale neměla by být zcela převažující. Její místo je ve funkční jednotě s ostatními metodami a způsoby výuky (Mareš, 2003). Jinými slovy, v praxi jde zejména o vyváženou kombinaci všech výukových strategií v pokud možno neoptimálnějším zastoupení. V každém případě student dostává prostřednictvím tradiční výuky látku utříděnou systematicky v uceleném systému a je jasné, že klasické vyučování ve své podstatě nelze zavrhnout, protože tvoří základ vyučovacího procesu (Pecina, Zormanová, 2009).

4 AKTIVIZAČNÍ METODY

Tato kapitola pojednává o problematice aktivizačních metod. Dalšími podkapitolami jsou: obecná charakteristika aktivizačních metod spolu se stručným historickým přehledem, cíl aktivizační výuky, zavádění aktivizačních metod do výuky, problémy se zaváděním aktivizačních metod, přínos aktivizačních metod, role pedagoga při výuce aktivizačních metod a klasifikace aktivizačních metod.

Web uspecne.eu (2010, [online]) vystihuje myšlenku Konfuciuse prostřednictvím tohoto motta.

„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím.“

Výuka pomocí aktivizačních metod, jak se již zmiňuje Kotrba a Lacina (2007), netvoří noc nového, objevného v současné škole. Mnoho učitelů, což vyplývá u různých průzkumů, aktivizační metody ve své učitelské profesi využívá, jen netuší, že patří do této kategorie metod. Proto by měla existovat tzv. podmínka rovnosti probraného učiva, kdy je klasická frontální výuka doplněna o aktivizační metody nebo aktivizační metody nahrazují klasický způsob výuky. Jde o dosažení stejného efektu a výsledku u obou způsobů výuky.

Obě kategorie by měly být ve vzájemné interakci, měly by být navzájem propojeny a tvořit tak celistvou výuku.

4.1 Obecná charakteristika aktivizačních metod

Dle Sitné (2009, s. 9) rozumíme aktivní učením *„postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky.“* Tyto informace jedinec zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů. Současně je velmi efektivně rozvíjena schopnost tzv. *kritického myšlení*, kterou si žáci osvojují svým aktivním přístupem k získávání nových informací.

Tento analyticko-systematický proces je charakterizován vlastním objevováním, posuzováním, porovnáváním a začleňováním nových informací do již existujícího znalostního systému, a to autonomním, individuálním rozhodováním o jejich využití nebo odmítnutí (Sitná, 2009).

Autoři Jankovcová, Průcha, Koudela (1988, s. 29) se domnívají, že podstatou aktivizačních metod je *„plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně-vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.“*

Aktivizační metody jsou charakteristické svým zaměřením na žáky, předpokládají plné zapojení jedince do celého procesu výuky. Žák je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spoluautorem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení; stává se aktivním objektem učitelova zájmu. Žáci, oproti tzv. klasické výuce, kde jedinec zůstává v pozadí v roli pozorovatele a pasivního účastníka vyučovacího procesu, pracují ve všech fázích procesu vzdělávání aktivně (Sitná, 2009).

Maňák a Švec (2003, s. 106) se domnívají, *„že aktivizující metody ve zvýšené míře umožňují poskytovat žákům něco víc než jen odborné informace, že počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně jejich kognitivního rozvoje, že dávají žákům příležitost zčásti ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce atd.“*

Učitelé, kteří chtějí učit moderními způsoby, se musí neustále vzdělávat, musí znát různé způsoby práce s třídou, musí mít přehled o moderních metodách výuky, ale především je musí umět a chtít používat (Sitná, 2009).

Velká část úspěchu závisí i na žácích. Mladí lidé jsou velmi tvární a zvědaví, proto se s novými metodami ve výuce seznamují rádi, a společně se svými učiteli se pak setkávají s kvalitními výsledky výuky. Za kvalitní výsledky vzdělávání považujeme připravenost každého jedince pro praktický život (Sitná, 2009).

Košťálová, Králová a Lorenc (2010, s. 7) jsou dalšími autory definující výuku pomocí aktivizačních metod. Domnívají se, že *„aktivizující metody výuky vedou*

učení skrze vlastní aktivitu studenta, skrze jeho vlastní zkušenost. Tato zkušenost může mít nejrůznější podobu, která se odvíjí od předmětu, resp. cíle učení.“

Aktivizační metody přinášejí do výukového procesu situace, v nichž se studenti aktivně podílejí na procesu vlastního učení. Aktivizační učení otevírá dveře lepšímu poznání sebe sama skrze zpětnou vazbu od ostatních či vlastní reflexi svého chování. Jde o zkušenosti tvořené ve spolupráci studentů a učitele, přičemž nikdo nemá absolutní znalost (Košťálová, Králová, Lorenc, 2010).

Horák (1991, s. 11) se domnívá, že v podstatě *„každá didaktická metoda, je-li správně a ve vhodném okamžiku užitá, může svým způsobem přispívat k aktivizaci učebních činností žáků a jejich výsledků.“*

4.1.1 Stručný historický přehled aktivizačních metod

Aktivizační metody se začaly vyvíjet již hluboko v minulosti, když pedagogové začali pojímat tradiční vyučování jiným způsobem, aniž by tušili, že dali základ metodám, rozvíjející aktivní vyučování.

Maňák a kol. (1997) se v první řadě zmiňují o škole v krásné přírodě, hravé, podporující střídmost i tvořivost, bez tělesných trestů. Tak si ji představoval Vittorino da Feltre v 14. až 15. století. Žákovské záležitosti řídila samospráva, vyučování bylo vedeno tak, aby žáci látce rozuměli.

V 17. století převládalo mezi všemi ostatními pedagogy šíření myšlenek J. A. Komenského, který hlásal o věcném jazykovém učení, tělocviku, divadelním představení, o obrazech na stěnách. To vše již byly metody, které v žácích podporovali aktivitu a zvědavost (Maňák a kol., 1997).

V 17., 18. a 19. století převládá pedagogika Jeana Jacquese Rousseaua a Jahanna Heinricha Pestalozziho, kteří prosazovali přirozenou výchovu. Humanizace vedla k volnému pojetí výchovy, která předpokládala přirozený vývoj dětí za vedení učitelem, usměrňování dětské aktivity, odpovídání na otázky, reagování na podněty dítěte. Tato pedagogika preferovala svobodu a soulad s přírodou ve výuce (Maňák a kol., 1997).

Další významný pedagog, který ovlivnil pedagogiku v 19. a 20. století, byl Lev Nikolajevič Tolstoj. Vytváří systém volné výchovy bez domácích úloh, pamětního učení a trestů. Umožňuje svobodnou volbu předmětu, obsahu i metod učení (Maňák a kol., 1997).

Podle Maňáka a kol. (1997) na začátku 20. století vyvíjejí největší aktivitu pro rozkvět pedagogické vědy samotní učitelé. Ve vyspělých zemích začaly reformní snahy pro změnu pedagogických systémů. Začínají vznikat alternativní školy waldorfské a montessoriovské pedagogiky, jenské a feinetovské školy, daltonský plán a winnetská soustava. V druhé polovině tohoto století přebírají aktivitu pro zkvalitnění výuky laikové, rodiče a aktivisté. Vedou se bouřlivé diskuse o funkci pedagogiky, stoupá zájem rodičů o otázky výchovy. Zakládají se nové alternativní školy, které se snaží uplatnit požadavky různých životních stylů: Otevřené vyučování, Začít spolu, Lesní škola apod.

4.2 Cíl aktivizační výuky

Dle Kotrby a Laciny (2007) aktivizační metody zlepšují proces výuky z metodického hlediska a činí vyučování efektnější a zajímavější. Hlavním cílem aktivizačních metod je změnit statické monologické metody (např. výklad, přednáška) v dynamickou formu, která vtáhne účastníky výuky nenásilným způsobem do děje problému a zvýší tak jejich zájem o probíranou tematiku. Cílem je změnit způsob vyučování a „oživit jej“. Ve výuce vedené pomocí aktivizačních metod dává učitel větší prostor studentům k jejich seberealizaci a rozvoji, to znamená, že se nevzdává své dominantní role ve třídě, ale vede studenty k vyjádření jejich myšlenek, pocitů a názorů, řadí se do role kouče, rovnocenného partnera a pozorovatele.

Aktivizační metody jsem definovala již v kapitole 4.1. Považuji za důležité vymezit, co rozumíme pod pojmem aktivita.

Maňák (1998, s. 29) definuje aktivitu ve výchovně-vzdělávacím procesu jako „zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.“

Kotrba a Lacina (2007) se domnívají, že jedním z hlavních východisek pro zavádění aktivizačních metod do výuky, je snaha o změnu přístupu studenta k vyučování. Přeměnit jej z pasivního posluchače v partnera vyučujícího, který se aktivním způsobem zapojí do výuky. Člověk si přece zapamatuje mnohem více, pokud využije v procesu expozice více smyslových orgánů, nebo si dokonce vyzkouší „na vlastní kůži“. Prožitek je pak mnohem silnější a zanechá hlubší paměťové stopy.

Smyslové orgány jsou prvkem, který nám pomáhá si lépe zapamatovat co cítíme, vidíme a slyšíme. Vhodnými didaktickými prostředky a pomůckami mohou být videonahrávky, dataprojektory, mapy, obrázky, hudební nástroje, či praktické předměty, na které si můžeme sáhnout.

Dalším z důležitých cílů aktivizačních metod je naučit studenty spolupracovat s ostatními, podílet se na řešení nejrůznějších problémových úloh atd. Vždyť za krátko studenti pochopí, že práce ve skupinách či v týmu je výhodnější, a mnohdy v praxi a při životních situacích se toto osvědčené pravidlo i potvrdí. Studenti by spolu měli spolupracovat, domlouvat se, rozdělovat si úkoly a navzájem si umět poradit (Kotrba, Lacina, 2007).

Autoři dále konstatují, že výuka vedená aktivizačními metodami by měla rozvíjet komunikační a prezentační dovednosti, vlastní sebe prezentaci, a v případě diskuse by měl žák disponovat vhodnou argumentací a obhájením vlastního názoru. Studenti se díky aktivizačním metodám učí samostatnosti ve svém jednání, myšlení a zodpovědnosti, sociálním dovednostem, analytickému a kritickému myšlení, kreativě a asertivitě. To vše je vedle odborných znalostí a vědomostí důležité jak v pracovním, tak osobním životě.

Až absolvent střední či vysoké školy půjde do firmy či instituce žádat o zaměstnání, při osobním pohovoru se zaměstnavatelé nebudou ptát, jakými znalostmi disponujete? Zaměstnavatelé se zeptají, co umíte? Toto moudro by měl mít na paměti každý učitel a aplikovat ho do výuky.

Kotrba a Lacina (2007) konstatují, že je potřeba si uvědomit, že aktivizační metody nenahrazují celistvou frontální výuku, ale spíše se snaží o doplnění klasického vyučování. Důležitou informací je, že aktivizující metody nejsou vhodné pro všechny fáze vyučování. Omezení existuje především ve fázi shrnutí učiva, které by se mělo provádět nejlépe pomocí monologické metody. Zabrání se tak nepřesnostem a možným zmateným a nejasným informacím ve vyučovacím procesu.

Tato myšlenka autorů je podle mého názoru zastaralou a nepravdivou. Aktivizační metody mohou nahrazovat celistvou frontální výuku a jejich přínos je zcela zřetelný a opodstatněný ve všech fázích vyučovacího procesu. I ve fázi shrnutí učiva může být vhodně zvolená aktivizační metoda prvkem k zapamatování si učiva.

4.3 Zavádění aktivizačních metod do výuky

Výuka prostřednictvím aktivizačních metod mění atmosféru ve třídě. Vztahy ve třídě se stávají přátelštější, studenti rozvíjejí své myšlení, vytvářejí vlastní úsudky a názory. Je zde podpořena práce ve skupinách a s tím i spojena schopnost respektování ostatních. Pro život je důležité naučit se pracovat pospolu, a to dokonce i s lidmi, které nepovažujeme za své přátele. Tyto lidské schopnosti jsou podle mnoha výzkumů opomíjeny a studenti nejsou připraveni na životní realitu (Kotrba, Lacina, 2007).

Podle mého názoru by při zavádění aktivizačních metod měla být splněna určitá kritéria a zásady:

- časová dotace (učitel si musí naplánovat, kolik času daná metoda zabere, a podle toho metodu zařadit do výuky);

- učitel musí brát v potaz charakter třídy (klíma ve třídě, sociální vztahy, zda studenti v daný den neskládají důležitý test ...);
- prostorová dispozice (učitel musí mít na paměti prostorové rozvržení, kde se bude výuka odehrávat);
- vhodnost metody (ne každá metoda je vhodná pro všechny fáze výuky, při špatně zvolené metodě může „ztroskotat“ celá vyučovací hodina).

Velmi podobně popisují zásady zavádění aktivizačních metod Kotrba a Lacina (2007). Podle nich je velice důležitá fáze přizpůsobení vybrané aktivizační metody konkrétním podmínkám a vzdělávacím a výchovným cílům výuky. Zde platí pravidlo „co není zakázáno, je povoleno“. Výhodné je použít toto pravidlo především u situačních a inscenačních metod, kde se uplatní improvizace a kreativita.

Další možný způsob použití aktivizujících metod je ve fázi diagnostiky vědomostí a znalostí při opakování učiva z předchozích hodin. Pomocí soutěží, vědomostních kvízů, pexes, křížovek apod. jsou studenti více motivováni a daná aktivita pro ně představuje mnohem zábavnější formu zkoušení. Pokud jsou dodržena stanovená pravidla, mohou být získány stejné výsledky, jako při klasickém ústním nebo písemném zkoušení či didaktickém testu (Kotrba, Lacina, 2007).

Kotrba a Lacina (2007) dále konstatují, že jedním z vedlejších efektů aktivizačních metod je pro učitele hlubší poznání studentů i z psychologického hlediska. Učitel poznává jejich reakce a přístup v netypicky školních situacích, poznává jejich celistvou osobnost. Kantor poznává neformální vazby mezi studenty, a to může negativním, ale i pozitivním způsobem ovlivnit práci k nim samým. Toto bližší poznání psychické a sociální stránky studentů může ovlivňovat stereotypní hodnocení učitele a změnit názor ve smyslu oblíbenosti nebo neoblíbenosti daného studenta.

Zormanová (2012, s. 55) konstatuje, že aktivizační výukové metody „*jsou charakteristické náročnější přípravou, než je tomu při použití metod klasických, vyžadují většinou materiální zajištění a také postupnou přípravu žáka na tento typ vzdělávání.*“

Nejlepší způsob výuky však spočívá v kombinaci obou přístupů, tedy výuky klasickým způsobem a výuky pomocí aktivizačních metod. Jen v této kombinaci se výuka stává plnohodnotným „klíčem“ k úspěchu.

Pro srovnání výhod a nevýhod obou výukových metod uvádím následující tabulku:

Faktory	Forma výuky		
	<i>KLASICKÁ</i>	<i>AKTIVIZAČNÍ</i>	<i>KOMBINACE OBOU METOD</i>
Čas potřebný na přípravu	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Příprava na VŠ přednášky	Připravuje	Nepřipravuje	Nedá se posoudit
Rozvoj myšlení, kreativity	Ne	Ano	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano	Ano
Mění vztahy ve třídě	Ne	Ano	Ano
Dává studentům prostor	Ne	Ano	Ano
Přehledný zápis, systematizace	Ano	Ne	Ano

Zdroj: modifikace dle Kotrby a Laciny (2007)

4.4 Problémy se zaváděním aktivizačních metod

Košťálová, Králová a Lorenc (2010) si jsou vědomi určitých rizik, které sebou přináší výuka pomocí aktivizačních metod. Jedním z největších problémů, který by mohl nastat, je nedostatek času. Metody, které žáky aktivizují, jsou náročné na čas. Čas musíme věnovat jak přípravné fázi, tak organizační fázi výuky. Může se tedy stát, že nemusí být splněny cíle vyučovací jednotky, tedy žáci nemusí nabýt toliko vědomostí, které měl učitel připravené v přípravě na vyučování.

Aktivizační metody dle Košťálové, Králové, Lorence, (2010) vyžadují podporu a „koučink“ studentů, aby překonali nepředvídané pasti týkající se nejen obsahu vyučování, ale i formy práce, např. spolupráce v týmu.

Může nastat i situace, kdy učitel zvolí nevhodnou metodu pro určitou fázi výuky a důsledkem toho je celá vyučovací hodina neefektivní. Mýlit se je lidské, ale pokud tato nepříjemná chvíle nastane, musí pedagog improvizovat a zvolit jinou metodu.

Ne každý student vítá aktivizační výuku s otevřenou náručí. Výzkumy dokazují, že přibližně 20% studentů tomuto přístupu nerozumí a nevidí v něm smysl. Příčiny nezájmu mohou být různé. Někteří studenti např. nejsou připraveni být středem pozornosti, jiní naopak neumí přijmout názory druhých, neumí jednat asertivně (Košťálová, Králová, Lorenc, 2010).

Aktivity v rámci tohoto učení mohou vyvolat vzpomínky na bolestné či příliš osobní zážitky, což může učení zpomalit či dokonce znemožnit. Tento příklad je totožný s předchozím rizikem, a jen utužuje názor, že učení aktivizačními metodami nemusí vyhovovat všem aktérům ve výuce (Košťálová, Králová, Lorenc, 2010).

I Pecina a Zormanová (2009) definují překážky při realizaci aktivizujících metod v současné škole:

- neukáznění studenti,
- studenti bez motivace k učení,
- nedostačující intelektová úroveň u studentů,

- pedagogové přetížení mnoha povinnostem,
- překážky organizační a finanční povahy,
- problémy za strany rodičů studentů a veřejnosti.

Pokud bychom se zamýšleli nad dalšími překážkami a nevýhodami aktivizačních metod, jistě by nás napadlo mnoho dalších důvodů, proč je realizace aktivizujících metod komplikovaná.

Pecina a Zormanová (2009) shrnuli další nevýhody používání výukových metod podporujících u studentů aktivitu a kritické myšlení:

- Jak se již zmiňují Košťálová, Králová, Lorenc (2010), je to v první řadě časová náročnost přípravy i realizace aktivizačních metod.
- Aktivizující metody si kladou zvýšené nároky na pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti pedagoga.
- Tyto metody si kladou nároky na dostatečně vysoké intelektové vlastnosti studentů. Což je z důvodu nedostatku studentů a slučování učebních oborů velký problém dnešního školského systému.
- Postupy ve výuce při užívání aktivizačních metod jsou pomalejší než při frontálním vyučování.
- Úspěšnou přípravu a realizaci s použitím aktivizačních výukových metod mohou negativně ovlivnit různé časové, organizační, technické, či materiální překážky na straně vedení školy.

4.5 Přínos aktivizačních metod

Hlavním přínosem užití aktivizačních výukových metod ve výuce je (Pecina, Zormanová, 2009):

- Osvojování vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými zásadami.

- Možnost naplňování výchovně-vzdělávacích cílů všech úrovní Bloomovy taxonomie.
- Rozvoj logického smýšlení, aktivity, tvořivosti, představivosti a samostatnosti.
- Rozvoj kooperace, komunikace, zodpovědnosti za vlastní práci i práci kolektivu, rozvoj skupinové práce.
- Zvýšení sebevědomí studentů, možnost zvýšit zájem studentů o daný obor.
- Studenti mohou být ve vyučování sami sebou, je podporována individualita každého studenta.
- Rovné příležitosti jak podprůměrným studentům, tak nadaným, tak i se specifickými poruchami učení.

Maňák a kol. (1997) vymezuje taktéž znaky a hlavní přínos aktivizačních metod:

- Pozitivní přístup. Všechny aktivizující metody mohou vést k dosažení nejvyššího výkonu žáka, který mu přinese uspokojení a dobrý pocit z práce. Velkou roli hraje pochvala a morální ocenění. Důležité je hodnotit každého žáka i jednotlivě.
- Individualizace, realizovaná v závislosti na temperamentu, různosti učebních stylů jednotlivých žáků, jejich individuálním tempu a různé úrovni zkušeností a vědomostí, schopností a zájmů.
- Vlastní činnost – dialog, diskuse, práce spojená s řešením nejrůznějších problémů, projekty, vyrábění, dramatizace a hraní rolí, tvořivé psaní apod.
- Variabilita. Značí možnost různých výsledků za použití různých postupů v různých předmětech a situacích. Je to tolerance a aktivní zapojení a využití různých možností, které plynou z nesourodosti školního kolektivu.
- Svoboda. Ta předpokládá nedirektivní působení učitele a příjemné zdravé prostředí vyučování a klimatu školy.
- Kooperace. Metody podporující spolupráci žáků bez soupeření. Je to pomoc, argumentace, obhajoba svého názoru a přijetí mínění druhých.
- Konstruktivní přístup. Soudí, že žák nebude přijímat hotové poznatky, ale na základě svých vědomostí, dovedností a zkušeností pomáhá konstruovat svoje vlastní poznatky.

- Srozumitelnost a smysluplnost. Užitečnost toho, co se naučíme, nám pomáhá orientovat se v životě.
- Hravost. Hra je přirozená aktivita dětí i dospělých. Její účinnost je dokázána zkušeností i současnou praxí při práci s dětmi.

Kotrba a Lacina (2007) spatřují přínos aktivizačních metod ve zdokonalení procesu výuky, který se stává efektivnějším. Dále potom ve změně statické monologické výuky v dynamickou podobu, která vtáhne studenty nenásilným postupem do problematiky a zvýší tak zájem o probíranou učební látku. Přínosem je také změna vztahu mezi učitelem a studenty, kdy se učitel nevzdává své dominantní funkce ve vyučování, ale dává prostor studentům k jejich rozvoji a seberealizaci. Aktivizační metody kladou důraz na osobní prožitek z učení.

Další přínos aktivizačních metod vidí Kotrba a Lacina (2007) v rozvoji komunikačních a prezentačních dovedností, ať už jde o sebe prezentaci nebo vhodnou argumentaci a obhájení vlastního názoru. Při výuce pomocí aktivizačních metod dochází k podpoře sociálních dovedností, analytického a kritického myšlení, kreativity a umění vcítění se do určitých rolí. Pomocí těchto metod lze žákům zprostředkovat nudná a nezáživná témata novým a zajímavým způsobem.

Podle Peciny a Zormanové (2009) je další přínos aktivizačních metod spatřován ve změně atmosféry ve třídě. Studenti jsou nuceni o problematice přemýšlet, vytvářet vlastní názory, které potom také prezentují a obhajují před spolužáky. Podporována je kreativita, umění komunikace, argumentace a týmová práce v kolektivu.

Jedním z vedlejších efektů může být důkladnější poznání žáků v netypických školních úlohách. Učitel má možnost poznat studenty i z psychologického hlediska, poznat jejich charakter a temperament. Dále může pedagog identifikovat neformální vztahy mezi studenty. Učitel tak snadněji pozná psychickou a sociální stránku studentů, což může mít vliv na jeho hodnocení ve smyslu oblíbenosti a neoblíbenosti příslušného studenta (Pecina, Zormanová, 2009). Prostřednictvím toho může učitel odhalit i šikanu a nepříznivé sociální vztahy ve třídě.

Pokud jsou aktivizační metody správně užívány, mají následující výhody (Petty, 2006).

- Jsou aktivní, motivující a zábavné.
- Vedou k jasnému porozumění látky prostřednictvím dosavadních vědomostí a zkušeností.
- Vyžadují od studentů myšlenkové pochody vyššího řádu: tvůrčí myšlení, řešení problému, analýzu, syntézu, hodnocení atd.
- Studenti jsou podněcováni, aby vnímali učení jako činnost, kterou konají oni sami, než jako cosi, co na nich realizují učitelé.
- Studenti se těší ze samostatnosti řešení úkolů a úloh, čímž se zvyšuje jejich vnitřní motivace k práci.

Pecina a Zormanová (2009, s. 50) došli na základě svých zkušeností k názoru, že *„aktivizační metody výuky jsou mocným nástrojem při celkovém formování osobnosti. Při jejich vyváženém zavádění do výuky je jejich přínos velmi velký. Podmínkou však je jejich správné pochopení a zavádění do vzdělávací praxe ze strany učitelů.“*

Nejpodstatnější přínos spatřují v následujících rysech.

- Možnost naplňování výchovně-vzdělávacích cílů.
- Osvojování vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými principy.
- Rozvoj logického myšlení, představivosti, fantazie, samostatnosti a tvořivosti.
- Přínos pro studenty (radost z vykonané práce, zvýšení sebevědomí apod.)
- Umožňují individualizaci každého studenta ve výuce.
- Nabízí optimální rozvoj schopností všech studentů, zejména nadaných studentů (Pecina, Zormanová, 2009).

4.6 Role pedagoga při výuce aktivizačních metod

Motto: „*Nejlepší učitel je takový, který vám pomůže udělat, co nedokážete sami, ale neudělá to za vás.*“

Osmileté dítě in Fischer, 1997, s. 123

Vališová, Kasíková (2007, s 15) se domnívají, že i když „*právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti, či znalosti o věcech, které vyučuje.*“

Učitel musí být v první řadě *osobností*, a tomu se v pravém slova smyslu nedá naučit. Při užívání aktivizačních metod musí být učitel především dobrým metodikem, podněcovat studenty k výkonu, musí umět zvládat časový plán ve výuce (Vališová, Kasíková, 2007).

Podle Kotrby a Laciny (2011) je používání aktivizujících metod neomezené. Existuje velmi mnoho různých variant a vždy záleží na konkrétním výběru a kreativě učitele. Učitel by neměl přetrvávat u navyklého způsobu užívání metod, forem výuky a způsobů hodnocení, měl by být přístupný změnám.

Velkou roli při zavádění aktivizačních metod hraje vztah učitele ke studentům a jeho vyučovacím předmětům. V případě, že bude pedagog ve třídě oblíben, budou se mu nové aktivizační metody učit mnohem lépe, než kdyby tomu bylo naopak. Míra oblíbenosti tvoří zpětnou vazbu. Další podmínkou vhodného zavedení aktivizačních metod do výuky je spolupráce a vybudování dobrého pracovního týmu ve škole a s tím spojený kladný přístup ředitelství školy (Kotrba, Lacina, 2007).

Andrejsková (2009) popisuje, jakým způsobem se mění role učitele při práci s aktivizačními metodami. Učitel:

- vytváří ve třídě bezpečné prostředí – bezpečné v tom, že se studenti nemusejí obávat reakce na své nápady, názory a myšlenky;
- zvládá metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení, podle potřeb studentů zavádí vlastní aktivity a strategie výuky;

- navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, snaží se do výuky zařazovat problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními;
- připouští, že neexistuje jedna správná odpověď na každou otázku;
- pokládá studentům i takové otázky, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu;
- vede diskusi mezi studenty tak, aby studenti diskutovali mezi sebou, a ne aby se s každou připomínkou obraceli na učitele;
- uznává a podporuje názory, které se neztotožňují s jeho vlastními;
- připouští, že není jediným a definitivním zdrojem informací pro žáky;
- zvyká si na to, že každý student si z učební činnosti odnese jiné poznatky a dovednosti;
- zabývá se více učením každého žáka individuálně, pomáhá mu při formulování osobních cílů;
- zvládá kooperativní metody a strategie;
- volí vhodné učební činnosti, metody a strategie;
- osvojuje si nové techniky hodnocení, které mu umožňují nové procesy hodnotit novými nástroji;
- pracuje společně se studenty.

Kotrba a Lacina (2007) se domnívají, že při zavádění nových metod je vždy nejdůležitější úloha inovátora, tedy člověka který má prvotní úkol se studenty novou metodu vyzkoušet. Ve škole je to samozřejmě učitel, který by měl k novinkám v metodách výuky zaujmout kladný postoj bez ohledu délky jeho praxe či věku.

Jak uvádí Sitná (2009), pedagog musí především „chtít a umět“ využívat nové metody vyučování. Podle autorky je předpokladem využívání nových metod výuky:

- *znalost široké škály vyučovacích metod* - studentům dnešní „vyspělé“ doby nestačí jen výuka frontální, vyžadují aktivní výuku plnou her, videí a interaktivních tabulí;
- *pravidelné zařazování různých druhů vyučovacích metod* – praxí získá učitel dovednost v rozhodování v jaké fázi výuky aktivizační metodu zařadit, a jak často;

- *správná volba při výběru vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům a požadovaným kompetencím* – pedagog musí být přesvědčen o užitečnosti zvolené metody;
- *znalost silných a slabých stránek metod* – důležitá je přizpůsobování metod podmínkám a potřebám konkrétního vyučování;
- *znalost zásad vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod* – je důležité metody uspořádat tak, aby pedagog lépe porozuměl jejich významu.

Konečným cílem pedagoga a celého vzdělávacího systému by měla být výchova jednotlivce, který je schopen jak po znalostní, tak morální stránce obstát ve stále složitějším prostředí globalizované ekonomiky. Jen tak Česká republika uhájí plnohodnotné postavení v rámci světové ekonomiky a nebude pohlcena mocí ekonomicky vyspělých států (Kotrba, Lacina, 2011).

4.7 Klasifikace aktivizačních metod

Aktivizační metody lze podle Kotrby a Laciny (2011) dělit na základě různých hledisek. Nepraktičtější dělení pro potřeby učitele může být podle:

- *náročnosti přípravy* (času, materiálového vybavení, pomůcek nutných pro realizaci),
- *časové náročnosti samotného průběhu ve výuce*,
- *zařazení do kategorií* (hry, situační, diskusní, problémové úlohy),
- *účelu a cíle použití ve výuce* (diagnostika, opakování, odregování, motivace).

Na základě těchto hledisek popisují Kotrba a Lacina (2011) kategorie aktivizačních metod v pořadí, které koresponduje s rozdělením aktivizačních metod v jejich starší monografii z roku 2007 (viz níže):

- a) problémové vyučování,
- b) hry,
- c) diskusní metody,

- d) situační metody,
- e) inscenační metody,
- f) speciální metody.

Podle Maňáka a Švece (2003), jak jsem již zmínila v kapitole 2.2, rozdělujeme aktivizující výukové metody následovně:

- a) metody diskusní,
- b) metody heuristické, řešení problému,
- c) metody situační,
- d) metody inscenační,
- e) didaktické hry.

Dalším autorem, který definuje podstatu aktivizačních didaktických metod je Horák (1991). Jeho dělení je následné:

- a) problémové vyučování,
- b) programové vyučování,
- c) skupinové vyučování,
- d) participativní metody.

Aktivizační metody lze podle Kotrby a Laciny (2007, s. 141-143) dělit podle různých hledisek, které pomáhají učitelům v snadné orientaci ve výukových metodách.

1. Podle časové náročnosti přípravy učitele:

- a) do 10 minut;
- b) do 30 minut;
- c) 31 minut a více.

2. Podle časové náročnosti aplikace metody ve výuce:

- a) 5-10 minut;
- b) 11-15 minut;
- c) celá vyučovací hodina;
- d) více než jedna vyučovací hodina.

3. Podle materiálové a obsahové náročnosti na přípravu:
 - a) bez náročné přípravy;
 - b) podklady pro aplikaci metody jsou nutné.

4. Podle materiálové náročnosti ve výuce (pomůcky, vybavení třídy):
 - a) bez jakéhokoli materiálového vybavení;
 - b) nadstandardní vybavení třídy (např. dataprojektor, počítač);
 - c) potřeba více učeben pro realizaci.

5. Podle tematického zařazení do kategorií:
 - a) hry;
 - b) situační metody;
 - c) diskusní metody;
 - d) inscenační metody;
 - e) problémové úlohy;
 - f) zvláštní metody.

6. Podle účelu a cílů použití ve výuce (vhodnost metod):
 - a) úvodní motivace studentů;
 - b) odreagování studentů;
 - c) diagnostika (zkoušení);
 - d) výklad;
 - e) opakování probrané látky.

7. Podle požadavků na samotné studenty:
 - a) bez přípravy;
 - b) s předchozí domácí přípravou;
 - c) bez požadavku na jakékoliv znalosti;
 - d) pro realizaci nutnost určité znalostní báze.

Podle mého názoru je klasifikace metod podle Kotrby a Laciny (2007), z důvodu přehledného rozdělení hledisek využití, nejvíce uplatnitelná v praxi. Učitel v pedagogické činnosti jednoduše zařadí metodu do předložených hledisek a usnadní si tak práci s přípravou i realizací vyučovací jednotky. Pokud bych s členěním aktivizačních metod pracovala, přikláběla bych se ke klasifikaci metod výuky dle Kotrby a Laciny (2007).

Pecina a Zormanová (2009) navrhli osobité rozdělení metod aktivní práce žáků, které se v literatuře běžně neuvádí:

- a) samostatná práce;
- b) diskusní metody (rozhovor, dialog, diskuse);
- c) problémová metoda;
- d) metody inscenační a situační;
- e) didaktické hry;
- f) brainstorming a brainwriting;
- g) projektová výuka;
- h) kritické myšlení;
- i) televizní výuka;
- j) problémově orientovaná práce s počítačem;
- k) problémově orientované školní experimentování, laborování a práce v dílnách;
- l) problémově orientované skupinové a kooperativní vyučování;
- m) problémově orientovaná exkurze, vycházky a jiné mimoškolní akce;
- n) další varianty metod (modifikace výše zmíněných metod).

Domnívám se, že není mnoho zdrojů, které mohou učitelům při vyučování pomoci se zorientovat, která z aktivizačních metod je vhodnou právě pro konkrétní situaci ve výuce. Existují mnohé studie, které jsou na vysoké úrovni teoretických poznatků, ale pedagog si nejlépe osvojí užívání aktivizačních metod propojením do praxe.

Odborným studiím a publikační činností v oblasti aktivizačních metod se podrobně zabývali následující autoři, u kterých uvádím údaj roku, v kterém

publikovali studie v oblasti aktivizačních metod (Pecina, Zormanová, 2009). Jsou to: Okoň (1966), Machmutov (1975), Maťuškin (1973), Maňák a kol. (1997, 1998, 2001), Průcha (1997, 2001), Maňák, Švec (2003), Kožuchová (1995), Kasíková (1997, 2001), Lokšová, Lokša (2003), Kotrba, Lacina (2007, 2011), Petty (1996), Zaťková (1996, 1997), Pecina, Zormanová (2009), Zormanová (2012), Grecmanová, Urbanovská (2007) a další.

5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA AKTIVIZAČNÍCH METOD

Aktivizačním metodám předcházely počátky nejrůznějších teorií, které se v této kapitole budu věnovat. Nejvýznamnější směr, který ovlivnil vývoj aktivizačních metod, byl pedagogický konstruktivismus, o kterém se zmiňuji dále.

5.1 Postup konstruktivistické pedagogiky

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 131) je konstruktivismus „*široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností.*“

Konstruktivisté se podle Peciny a Zormanové (2009) orientují na to, jak je proces učení podmíněn úrovní žakových schopností a jeho dosavadními znalostmi a také samotným procesem učení. Jelikož konstruktivisté jsou stoupenci myšlenky, že proces učení je třeba studovat jako učení konkrétnímu obsahu, orientují se na výzkum specifik učení v jednotlivých předmětech, a proto se zabývají oborovými didaktikami a psychodidaktikou.

V didaktice označujeme konstruktivismus jako jeden z hlavních směrů soudobých paradigmat, dělí se do několika proudů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Jedním z odvětví je *kognitivní konstruktivismus*, který se snaží realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mozkové operace podmíněné odpovídající úrovní jeho vědomostního, tedy kognitivního vývoje.

Dalším příkladem je *sociální konstruktivismus* vycházející z prací o sociální dimenzi učení a zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury

v procesu poznání. V didaktice se s těmito zásadami setkáváme především prostřednictvím kooperativního učení.

Ve školní praxi dochází k propojení obou uvedených pojetí pedagogického hnutí. Konstruktivismus prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, či práci ve skupinách.

V publikaci Kalhouse a Obsta (2009, s. 49) se dočítáme, že *„pedagogický konstruktivismus se někdy vymezuje jako snaha o překonání transmisivního vyučování, jež je chápáno jako předávání definitivních vzdělávacích obsahů žákům, kteří jsou při tom odsouzeni do pasivní role jejich příjemců.“*

Významy a porozumění faktům nebo mechanickému provádění postupů si jedinec sám konstruuje, když aktivně pracuje s předloženými informacemi a zkušenostmi. Proces konstrukce poznání můžeme rozdělit do dvou fází. První zahrnuje zkoumání nového předmětu nebo myšlenky a vede k nerovnováze; jedinec zjišťuje, že nová informace není v souladu s jeho dosavadní znalostí. V druhé fázi dochází k řešení tohoto rozporu a ustavení obnovené rovnováhy – to si často žádá změnu dosavadního pojetí (Kalhous, Obst, 2009).

Mašek, Michalík a Vrbík (2004, s. 7) se domnívají, že *„ačkoliv konstruktivismus celkově vychází z přesvědčení, že studenti mohou konstruovat významné osobní myšlenkové reprezentace, aniž by vytvářeli vnější „hmotné“ produkty, konstruktivistické postupy jsou více zřetelné, když studenti spolupracují na jejich tvorbě a sdílejí názory i celkové porozumění daným jevům a dějům.“*

Konstruktivisticky pojaté vyučování usiluje dle Kalhouse, Obsta, (2009) o navození situací, které budou aktivně vstupovat do rozporu s žákovou dosavadní představou, tzn. prekonceptí. Dochází k vyvolání vědomého problému, pocitu napětí mezi dosavadní představou a novou informací nebo zkušeností.

Některé směry uvnitř konstruktivismu:

- Konstruktivismus zabývající se re-konstrukcí dosavadních poznatků. Hlavním cílem je podle tohoto směru stimulace náročnějších myšlenkových operací. Konstruktivistické vyučování v tomto pojetí zdůrazňuje rozvoj operačního myšlení.
- Konstruktivismus jako autokonstrukce. Směr je zde pojímán z pohledu budování vlastní identity v sociálním kontextu. Student musí umět porozumět sobě samému, svému místu ve společnosti.
- Zkušenost s tím, že znalosti jsou sociálními konstrukty s mnoha prezentacemi jedné informace. Po studentech je požadováno, aby si vyzkoušeli, že poznání je výsledkem činnosti konkrétních lidí, kteří pro něj zvolili jedno z možných znázornění, že se pojetí různých lidí liší.
- Konstruktivismus je v některých radikálních pojetích chápán jako sociální aktivismus. V dnešní společnosti nám mohou být příkladem různé ekologické nebo globální koncepce výchovy.
- Konstruktivismus si můžeme vykládat též jako filozofickou (epistemologickou) pozici, v níž je pochopení sociální podmíněnosti poznatkových systémů vyhoceno ve skepsi k schopnosti poznání světa vůbec(Kalhous, Obst, 2009).

5.1.1 *Teorie, z nichž aktivizační metody vycházejí*

Během posledních desetiletí se začaly formulovat nejrůznější teorie (koncepce, pojetí) pedagogiky, které začaly ovlivňovat a stále ovlivňují úvahy o tom, jakou podobu by mělo mít vzdělávání a jakou roli by mělo plnit.

V této podkapitole budu synonymně užívat pojmy: teorie vzdělávání, přístupy ke vzdělávání a filosofie výchovy.

Velice přehledně vymezil definici teorií vzdělávání Bertrand (1998, s. 12), který považuje za přístup ke vzdělávání „*systematicky organizovaný souhrn idejí vztahujících se k danému předmětu.*“ Teoriemi vzdělávání také rozumí „*obrazy, náhledy a prezentace, které si různí lidé vytvářejí o vzdělávacích organizacích (školách, výchovných systémech) a které jim slouží jako východiska k provádění změn těchto organizací.*“

Bertrand (1998) je jedním z mnoha autorů, který navrhl klasifikaci teorií vzdělávání. Kategorie vzdělávacích koncepcí jsou následující: *spiritualistická, personalistická, kognitivně psychologická, technologická, sociokognitivní, sociální a akademická.* Tyto přístupy ke vzdělávání jsou zformulovány podle čtyř prvků, které představují póly reflexe výchovy. Jsou to: *subjekt* (žák), *obsah* (předměty, disciplíny), *společnost* (lidé, okolí), *pedagogické interakce mezi těmito póly* (učitel, média, technologie komunikace).

Pokud zachováme pořadí z předchozího odstavce, první charakterizují **spiritualistické teorie**. Spiritualistický výchovný proud je dle Bertranda (1998) jedním z nejstarších směrů vůbec. Cílem těchto teorií je naučit lidskou bytost důvěrnému styku s duchovní realitou, která bývá také nazývána mystickou či metafyzickou. Tyto teorie vzdělávání navrhují takový typ kultury a přístupu ke vzdělávání, který je založen na transcendentálním pohledu na vztahy mezi lidmi a „univerzem“. Jsme částí tohoto celku a jeho duchovních hodnot, které přesahují osobní podmínky a situace každého z nás. V lidské bytosti totiž existuje kosmické vědomí, které má přístup k neviditelné duchovní skutečnosti (Bertrand, 1998).

K tomuto směru směřují převážně lidé pečující o duchovní rozměr života na této zemi a o smysl života. Jako dominantní zdroje spiritualistických teorií se často

uvádějí zen-buddhismus a taoismus. Bertrand (1998, s. 16) se domnívá, že „*člověk se podle nich musí naučit osvobodit se od viditelného světa a překračovat sama sebe, aby se mohl, pozvednout na duchovní úroveň, jež je pokládána za vyšší.*“ Energie se nachází v nitru člověka, a ten musí ovládat svůj duchovní vývoj využitím své vnitřní energie k činnostem jako je meditace.

Ke spiritualistickým teoriím patří teorie A. Maslowa, který se podle Bertranda (1998, s. 30) domnívá, že „*vzdělávání musí přispívat k realizaci osoby, tedy k možnosti stát se plně lidskou a maximálně se rozvíjet.*“ Maslow je kritikem „klasického“ vzdělávání, tedy memorování faktů, zákonů atd. Tvrdí, že objevit svou identitu znamená objevit své poslání. Jde o to učit se poznávat, kým jsem, naslouchat svým vnitřním hlasům, objevovat smysl svého života. Vyučující musí být otevřený, musí žáka vidět pozitivně, aby našel sám sebe. Musí uspokojit jeho základní psychologické potřeby, jimiž jsou bezpečí, lásku, uznání a ocenění. Dítě musí být schopno prožít zkušenost.

Tento významný směr ovlivnil, podle mého mínění, antroposofii Rudolfa Steinera se svou sítí Waldorfských škol, které hledaly s této době alternativu vyučování. Z toho důvodu jsou podle mého názoru spiritualistické teorie jedním výchozím směrem, z kterého pochází „zárodky“ aktivizačních metod ve výuce. Tato humanistická teorie měla v popředí vzdělávání žáka, kterého vedla „alternativním“ způsobem k duchovnu.

Do spiritualistického směru řadíme i další pojetí vzdělávání. Mezi nejvýznamnější řadíme myšlenky W. Harmana, G. Leonarda, M. Fergusonové či C. Fotinase.

Dalšími teoriemi soudobého vzdělávání jsou **personalistické teorie**. Tyto teorie jsou rovněž nazývány humanistickými, svobodnými či otevřenými, což výstižně charakterizuje, co znamenají. Personalistické teorie se opírají o pojem lidského já a o pojmy svobody a autonomie osoby (Bertrand, 1998).

Pánem svého vzdělávání dle Bertranda (1998) musí být sama osoba, která se nachází v procesu učení. Úkolem učitele ve vztahu k žákovi je usnadňovat učení, vést ho k seberealizaci. Učitel by měl plnit roli facilitátora, tedy toho, kdo usnadňuje proces učení. Vede žáka k tomu, aby procházel význačnými zkušenostmi, které mu pomohou proniknout do jeho prožitků, do nitra.

U žáka by ve vyučování měla být stimulována a podporována jeho zvědavost, vytyčování dosažitelných cílů, měl by mít k dispozici dostatečné množství pomůcek, měl by být zaměřen na budoucnost, měl by umět hodnotit sám sebe a řešit konfliktní situace přiměřeným způsobem (Bertrand, 1998).

Jsem přesvědčena, že i personalistické teorie jsou základem pro tvorbu aktivizačních metod, což dokazuje např. otevřená pedagogika, která byla počátkem pro didaktickou metodu otevřeného vyučování. Humanistické směry jsou zaměřeny na dítě, na jeho seberealizaci, tj. naplňování vlastních možností. Žákovi se musí dát možnost jeho osobního růstu. Učitel je zde v pozici kouče, tedy vedoucího žáka k dosažení vytyčených cílů.

Mezi představitele personalistických teorií můžeme zařadit M. Montessoriovou, L. Léveille-Ryan, K. Lewin, C. Rogers a mnoho dalších.

Kognitivně psychologické teorie řadím mezi směry, které největší mírou ovlivnily vznik a vývoj metod, které u žáka podněcují aktivitu a tvořivé myšlení. Tyto teorie dle Bertranda (1998, s. 17) „*studují u žáka rozvoj takových kognitivních procesů, jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů, mentálních obrazů atd.*“

Domnívám se, že mezi kognitivně psychologické teorie řadíme převážně *konstruktivismus*, který jsem označila v této kapitole jako výchozí bod aktivizačního vyučování. Konstruktivistická pedagogika, její principy a směry, ovlivnili aktivní vyučování v největším rozsahu.

Učitel je pro žáka v tomto směru podporou. Organizuje podmínky učení a musí navrhnout a realizovat takové didaktické prostředí, které je nezbytné pro to, aby se žák dopracoval ke znalostem, a aby je užíval. Učí se však žák, a to na základě vlastních myšlenkových struktur, které se někdy ocitnou v situaci, kdy musí změnit své dosavadní představy – prekoncepty (Bertrand, 1998).

J. Piaget, G. Bachelard, A. Giordan, A. de la Garanderie a další jsou představiteli kognitivně psychologických teorií.

Dalším přístupem ke vzdělávání jsou **technologické teorie**. Podle Bertranda (1998, s. 18) „*zahrnuje postupy, se kterými se setkáváme v systémových přístupech*

a koncipování výuky, ale i didaktické pomůcky pro komunikaci a pro zpracování informací: počítač, televizi, video atd.“ V dnešní době jsou ve výuce využívány dataprojektory, interaktivní tabule, elektronické učebnice aj. Bertrand (1998, s. 89) se dále domnívá, že pod technologické teorie zahrnujeme „*vše, o co se naše činnost může opřít, ať už jde o nástroje, přístroje, pomůcky, stroje, postupy, metody nebo programy...*“ Tyto teorie se zajímají o praktické podmínky vyučování a usilují o řešení každodenních problémů ve škole.

Učitel se nejprve zajímá o strukturu procesu výuky a poté se snaží vymezit obecné cíle, kterých by mělo být dosaženo. Jakmile ví, kam směřuje, vytvoří si seznam nezbytných prvků (např. pomůcky, počítačové programy, rozdělení do skupin). Dále si shromáždí údaje o studentech (předchozí znalosti, zájmy, učební styly atd.) a podle nich modifikuje cíle výuky. V neposlední řadě si učitel vytvoří mechanismy, podle kterých bude moci hodnotit dosažené výsledky ve vyučování (Bertrand, 1998).

Podle mého názoru jsou technologické teorie neodmyslitelnou součástí moderní výchovy a vzdělávání dětí. Tyto novodobé teorie se formulovaly a vyvíjely v závislosti na ostatních směrech vyučování, avšak největší nárůst technologií a médií nastal až v posledních desetiletích. Bez moderních technologií a didaktických pomůcek by aktivizační metody nebyly stoprocentní. Využití počítače, dataprojektoru či internetu je v současné škole nedílnou součástí procesu vyučování.

K technologickým filosofům se hlásili S. Tickon, E. Eisner, L. Bertalanffy a další.

Proud **sociokognitivních teorií** zdůrazňuje význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatků. Jde o sociální a kulturní interakce, které utvářejí podobu pedagogiky a didaktiky. Představitelé sociokognitivních teorií (A. Bandura, L. S. Vygotskij aj.) zdůrazňují, že sociální a kulturní faktory, které na učení ve školním prostředí působí, je nutno respektovat (Bertrand, 1998).

K principům sociokognitivních filosofí patří vzájemný vliv sociokulturních faktorů, osobnostních rysů a vzorců chování. Dále je to pojetí zástupného učení, kdy se člověk neučí jen tím, že něco dělá, ale i prostým pozorováním toho, co dělají jiní lidé. Symbolická představa je další princip těchto teorií, kdy naše myšlenky a činnosti jsou strukturovány představami, které si utváříme o všem, co se děje kolem

nás. Dalšími charakteristikami sociokognitivních teorií jsou autoregulace, vnímání své vlastní účinnosti a vytváření vzorů (Bertrand, 1998).

Podle mého úsudku je neodmyslitelnou součástí sociokognitivních směrů kooperativní vyučování a učení, jehož zásadami se nechal inspirovat Freinet ve své pedagogice. Východiska, která propagoval byla následující (Bertrand, 1998):

- *partnerství* – žáci se učí lépe a více, když mohou společně pracovat na jednom projektu;
- *pružnost* – dobré přizpůsobení okolnostem, žákům, kultuře, regionu atd.;
- *vzájemná pomoc*;
- *kognitivní složitost* – učební situace se snaží vyřešit více žáků;
- *rozmanitost sociálních situací* – směřuje k osvojení hodnotných vzorců sociálního chování, jako je např. tolerance;
- *zlepšení sebehodnocení* – žáci díky kooperaci zlepšují své sebehodnocení.

Domnívám se, že i přes některé negativní rysy kooperativního učení (např. časové kritérium), je kooperace důležitou „součástí“ aktivního učení. Záleží na pedagogovi a jeho kvalitách, jak dokáže kooperativní výuku naplánovat a realizovat.

Sociální teorie se dle Bertranda (1998) opírají o princip, že vzdělání má umožnit řešení problémů sociálních a kulturních i problémů životního prostředí. Hlavním posláním je tedy příprava studentů na řešení těchto problémů.

H. Giroux, I. Shor, P. Freire, J. de Rosnay, A. Toffler a další se snaží u žáků vybudovat větší sociální, kulturní a ekonomickou zodpovědnost prostřednictvím výchovy a vzdělávání. V největší míře užívají dialogu, jako metody k dosažení jejich cílů (Bertrand, 1998).

Jsem toho názoru, že sociální teorie jsou v základech aktivizačních metod zastoupeny v nejmenší míře. Sociální teorie se opírají spíše o řešení filosofických témat sociálního a kulturního charakteru, nikoli o žáka a jeho způsoby k nabití vědomostí.

Akademické teorie soustřeďují dle Bertranda (1998) pozornost na předávání obecných poznatků. Jedním směrem této teorie je generalistický směr. Středem jejich zájmu je kritické myšlení, schopnost adaptace, otevřenost ducha atd.

Generalistický směr, podle mého soudu, podporuje u studenta kritické myšlení a uvažování, to znamená, že může být jedním z východisek pro aktivizační metody. Cílem těchto metod je totiž právě schopnost kriticky myslet.

Akademické teorie předávají studentům hodnoty, jako je disciplína, vytrvalá práce, úcta k tradici a k demokratickým hodnotám a také smysl pro občanskou zodpovědnost. K odborníkům zabývajícím se těmito směry patří M. Adler, Henry, Domenach, P.-E. Gingras a další (Bertrand, 1998).

Podle mého nazírání jsou to právě kognitivně psychologický a personalistický směr, které ovlivnily východiska při „zrození“ aktivizačních metod. Obecně lze ale říci, že každý ze směrů má určitým způsobem zásluhu na formulování metod podporující aktivitu a kritické uvažování.

5.2 Program RWCT

V posledních několik letech je to právě program RWCT, který kladným způsobem ovlivňuje a reguluje aplikaci aktivizačních metod do výuky.

Podle Grecmanové a Urbanovské (2007) byl, před více než čtrnácti lety na základě dlouholetých zkušeností odborníků a pedagogů celého světa a nejnovějších poznatků pedagogického a psychologického výzkumu v oblasti učení, vytvořen mezinárodní program RWCT. Autorky tuto zkratku písmen: Reading and Writing for Critical Thinking, překládají do češtiny jako: Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Program RWCT vyvinulo Konsorcium pro demokratické vzdělávání v USA. V našem školství byl tento program zaveden od školního roku 1997/98 skrze nadace usilující o rozvoj hodnot otevřené společnosti o podporu demokracie Open Society Institute New York a Open Society Fund Praha (Andrejsková, 2009).

Od roku 2000 je garantem a výhradním vlastníkem autorských a distribučních práv programu občanské skružení Kritické myšlení. To slučuje lektory a absolventy kurzů RWCT, certifikuje lektory a vynikající učitele a navrhuje je k mezinárodní certifikaci. Ustanovuje osvědčená metodická a tréninková centra při institucích pro další vzdělávání učitelů (Andrejsková, 2009).

Program RWCT podporuje proces vnitřní přeměny škol a získal podstatný význam v reformě českého školství. Je jedním z významných inovativních programů vzdělávání, který koresponduje s cíli základního vzdělávání u nás a nabízí fungující způsoby k dosahování těchto cílů (Tomková, 2007).

Tento vzdělávací program je určen pro učitele a snaží se rozvíjet vztahy otevřené, kolegiální a dlouhodobé spolupráce mezi pedagogy z různých kultur a prostředí (Grecmanová, Urbanovská, 2009). Program RWCT přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické techniky, metody a strategie, zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následný rozbor (Andrejsková, 2009).

U studentů dle Grecmanové a Urbanovské (2009) posiluje program schopnost jejich kritického myšlení a uvažování, schopnost přebírat zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si nezávislé názory, obhajovat je a současně brát ohled na názory druhých.

V monografické publikaci Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách nastínila autorka následující znaky a obecnou charakteristiku programu RWCT:

- promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse slouží k rozvíjení samostatného myšlení a uvažování;
- aktivní učení ve všech fázích učení (evokace – uvědomění si významu – reflexe);
- změna učitelova postavení v procesu edukace, změna v komunikaci mezi studentem a učitelem, tzn. rovnoprávnost mezi oběma činiteli;
- vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
- zřetel na skutečné zájmy a potřeby studenta;
- podněcení potřeb i schopností celoživotního vzdělávání;

- důraz na stálou spolupráci studentů, respektování názorů druhých, využívání kooperativních metod;
- průběžné hodnocení učebního procesu;
- ztotožnění studenta s cíli učení;
- studenti jsou otevření novým nápadům a netradičním řešením ve výuce (Andrejsková, 2009).

Tomková (2007) přináší změny, které program RWCT vnáší do učitelovy práce. Jsou popsány následovně:

- učitel vytváří ve třídě bezpečné prostředí – studenti se nemusejí obávat reakce na své nápady, myšlenky a názory;
- učitel zvládá metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení a časem je schopen zavádět vlastní aktivity a taktiky podle potřeb svých studentů;
- výuka zahrnuje problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními, tzn. že učitelova výuka nespočívá jen na faktech a jejich reprodukci při zkoušení;
- pedagog umí připustit, že neexistuje jedna správná odpověď na každou otázku;
- učitel se snaží pokládat studentům i takové otázky, a zadává i takové úkoly, které u studentů rozvíjí myšlení vyššího řádu;
- učitel se učí vést diskusi mezi studenty tak, aby žáci diskutovali mezi sebou, a ne aby se s každým příspěvkem obraceli na učitele jako na autoritu;
- pedagog toleruje, a dokonce podporuje ty názory, které se různí od jeho vlastních;
- učitel si je vědom toho, že není jediným a konečným zdrojem informací pro studenty;
- učitel se zabývá učením každého studenta individuálně, pomáhá mu při dosahování osobních učebních cílů, které by však měly zrcadlit cíle celé třídy;
- učitel zvládá kooperativní metody a strategie výuky;
- učitel pracuje společně se žáky a osvojuje si nové techniky hodnocení.

Podle Tomkové (2007) se v současné škole nelze naučit vše. Jádrem učení přestává být v množství osvojených informací. Důraz je přenesen na celoživotní vzdělávání. Kompetence, které jsou rozvíjeny prostřednictvím programu RWCT, jsou klíčem k učení, poznávání, komunikování a řešení problému v celoživotní perspektivě. Na významu nabývá dovednost kriticky zpracovávat informace, mít vlastní názor, umět naslouchat, diskutovat a obhájit se.

Základním pojmem obsaženým již v názvu projektu RWCT je pojem *kritické myšlení*. Tento pojem je dle Grecmanové a Urbanovské (2009) v současnosti nejvíce užíván v souvislosti s charakteristikou lidí, kteří jsou schopni zhodnotit různá alternativní hlediska a možnosti, přijmout rozhodnutí a podložit je argumenty. Schopnost kriticky myslet se ukazuje jako nezbytná zejména v podmínkách demokratické společnosti, v situacích, kdy má kterýkoliv občan zaujmout jisté stanovisko, vytvořit si názor, učinit rozhodnutí, vyslovit je a obhájit si je. Kritické myšlení je především aktivní a samostatné uvažování.

Zormanová (2012, s. 113) definuje kritické myšlení jako *„nástroj, který vede u žáků k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku a celkově k hloubkovému učivu.*

Maňák a Švec (2003) se domnívají, že typickým znakem kritického myšlení je důsledné respektování specifického světa dětského uvažování, které se v dalším vyvíjení postupně přetváří vlivem činností, které jedinec realizuje. Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž člověk při učení nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na podkladu svých dřívějších zkušeností a v minulosti osvojených znalostí.

Grecmanová, Urbanovská (2009, s. 14) soudí: *„V pojetí projektu RWCT je kritické myšlení vnímáno jako aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces. Je to taková metoda myšlení, která se opírá o diferencovanou a reflektovanou práci s informacemi, o vidění faktů v souvislostech a o využití všech*

úrovní logických myšlenkových postupů. Porozumění informacím je pouze prvotním předpokladem pro kritické myšlení“.

Andrejsková (2009) vidí význam kritického myšlení velmi podobně, jako předchozí autorky. Domnívá se, že kritické myšlení:

- je myšlením aktivním a samostatným;
- je myšlením nezávislým, což znamená vytváření vlastních názorů a hodnot nezávisle na ostatních;
- je východiskem k získání informací a myšlenek, nikoli cílem;
- vyžaduje porozumění informacím a jejich důkladné prozkoumání;
- předpokládá u studenta zaujetí určitého postoje a přijetí odpovědnosti za něj;
- závisí na schopnosti interpretace, analýzy, vytváření smysluplných úsudků a úvah;
- není bezmyšlenkovitě přijímání názorů, ale přemýšlení nad nimi.

Důležitým krokem ke kritickému myšlení ve třídě je stanovení určitých podmínek. Jednou z nejdůležitějších je zajištění vhodného klimatu ve třídě, tedy takové prostředí, kde se studenti nebojí sdělit svůj názor, nejsou vystaveni posměchu, šikaně. Je podstatné studenty ujistit, že neexistuje jen „jedno správné řešení“, studenti se mohou kdykoli svobodně vyjádřit, sdělit svou myšlenku, úsudek. Učitel u žáků podněcuje aktivní myšlení, hledání nových řešení a přitom studentům nechává dostatek prostoru a času pro konzultaci s ostatními studenty (Andrejsková, 2009).

5.2.1 Třífázový model učení a myšlení

Během učení se propojuje v mozku to, co jsme už znali, mysleli si, představovali, prožili s něčím, co přichází jako nové. Ať už se chystáme studovat sebe novější nebo odtažitější téma, náš mozek produkuje přinejmenším asociace a hypotézy vztahující se k danému tématu (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Dle Grecmanové a Urbanovské (2007) je východiskem projektu RWCT třífázový model učení a myšlení E-U-R. Jde o model učení a myšlení, který zahrnuje fázi Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. Model tvoří základ pro plánování a realizaci vyučování a určuje jeho strukturu. Pomáhá realizovat efektivní výuku. Respektování principů a posloupnosti fází ve výuce pomáhá učitelům i žákům k dosažení stanoveného cíle, rozvoji vědeckého poznání a vytvoření schopnosti kriticky myslet. Můžeme ho realizovat na libovolném obsahu učiva v jakékoli třídě, vyžaduje však tvořivý přístup učitele (Andrejsková, 2009).

Tomková (2007, s. 24) vysvětluje model E-U-R velmi podobně. Domnívá se, že jde o: „*osvojování nových poznatků. Opakování, procvičování a upevňování nových poznatků řeší program RWCT především cestou využívání vědomostí a dovedností v kontextu dalších vědomostí a dovedností, v aplikačních úkolech a v úkolech v autentických situacích.*“

Dle Hausenblase a Košťálové (2006) slouží E–U–R učitelům. Ten plánuje svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Třífázový model učení a myšlení považují autorky za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.

Model E-U-R si můžeme představit v jedné vyučovací jednotce, ale i v průběhu celého školního roku. Ve složitých vyučovacích celcích se základní třífázový model může opakovat i několikrát. I v tomto případě většinou převažuje aktivita studentů nad aktivitou pedagoga a kooperativní uspořádání vztahů ve třídě.

Evokace

Podle Grecmanové, Urbanovské (2007) je evokace fází, v jejímž průběhu si žáci samostatně, aktivně vybavují, co si o daném tématu myslí. Jde o první fázi modelu

E-U-R. Dosavadní znalosti, představy, dojmy a očekávání se v průběhu evokace vědomě strukturují. To žákovi umožňuje zařazovat nové informace na příslušná místa kognitivní struktury. Na základě toho jsou nové informace přijímány a chápány v kontextu, nikoli nahodile. Žák učivo lépe pochopí, snadněji si ho osvojí a uloží si ho do dlouhodobé paměti.

Studenti vyjadřují bez obav své pochybnosti, nevědomosti. K znázornění myšlenek používají jazyk. Svě dosavadní poznatky podle možnosti strukturují (Tomková, 2007).

Tohoto efektu není dosaženo, pokud žák není aktivní. Jenom aktivní zapojení do procesu učení má za následek porozumění sdělovaným informacím a v budoucnu jejich využívání. Důležité je, aby žák samostatně přemýšlel a užíval vlastních názorů a myšlenek. Pro učitele to znamená, že by se měl v průběhu evokace co nejvíce zdržovat vlastního projevu a pozorně žákům naslouchat (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Maňák a Švec (2003, s. 161) definují evokaci velice stručně a přehledně. Evokace má: *„vyvolat zájem o problematiku. Jde o zjišťování, co žáci o tématu, problému vědí, co si myslí, že vědí. Následně žáci formulují své nejasnosti, otázky, výsledkem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.“*

Dle Tomkové (2007, s. 22) je cílem evokace: *„aktivizace kognitivních procesů žáků a vzbuzení vnitřního zájmu žáků učit se.“*

Učitel, jako kouč ve výuce, musí studenty vhodně motivovat. Dále by měl promyslet zadání úkolu, otázky by měly být kladeny jasně a konkrétně. Evokace není opakováním učiva z předchozí hodiny, naopak je impulsem k hledání nových argumentů (Andrejsková, 2009).

Uvědomění si významu

Andrejsková (2009, s. 11) se domnívá, že uvědomění si významu, jako druhá fáze modelu učení, *je konfrontací studentova původního konceptu daného tématu se*

zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška ...).

Posláním fáze uvědomění si významu je dle Maňáka a Švece (2003, s. 161) *„udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.“*

Dle Grecmanové a Urbanovské (2007, s. 34) se předpokládá, *„že v této fázi má učitel na učení žáků nejmenší vliv. Proto jí musí projít s plným vnitřním nasazením. V průběhu práce s novými informacemi by žáci měli sledovat, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Aby dokázali nové informace vhodně uložit, je důležité, aby si neustále uvědomovali význam, který pro ně tyto informace mají.“*

Velmi podobně popisuje druhou fázi učení Andrejsková (2009). Studenti se setkávají s novými informacemi, nápady uspořádávají, strukturují, dávají do souvislosti s dosavadním poznáním. V této fázi učení se pracuje převážně samostatně, nebo ve skupinách a dochází k přehodnocování svých dosavadních názorů. Pomocí aktivizačních metod udržuje učitel zájem studentů a koncentruje jejich pozornost.

Jinak definuje cíl druhé fáze (Tomková, 2007, s. 22), která říká: *„cílem fáze uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci s novými informacemi, podporování zájmu žáka o problém a aktivizace žáka ve sledování vlastního učebního procesu.“* Významnou roli v ujasňování si vlastního pochopení problému a tématu hraje diskuse a výměna názorů se spolužáky, chápání jejich názorů a stanovisek.

Ve fázi uvědomění si významu informací studenti (Hausenblas, Košťálová, 2006):

- pracují s vědoucím zdrojem informací
- porovnávají to, co si vybavili a prodiskutovali v evokaci, s tím, co jim sděluje nový zdroj
- zdroj zpracovávají aktivně a samostatně (pomocí metod aktivního učení)
- upravují dosavadní poznávací (kognitivní) strukturu daného tématu ve své mysli podle nově získaných informací

- budují si chuť učit se, protože v této fázi mohou zažívat pocity úspěchu a uspokojení z vlastních objevů

V této fázi učitel nepříliš zasahuje do didaktického procesu studentů. Pedagog nadále udržuje aktivitu, pozornost a zájem studentů o problém či téma příhodnými aktivizačními metodami. Vyučující povzbuzuje studenty, aby sledovali svůj proces učení, tedy aby sledovali to, jak se tvoří jejich vlastní chápání poznatků (Tomková, 2007).

Reflexe

Podle Zormanové (2012, s. 116) si žáci *„třídí, systematizují a upevňují nové vědomosti, a přetvářejí si tak svá původní vědomostní schémata. Probíhá zde proces učení, jehož výsledek je trvalý.“*

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 36) tvrdí: *„žáci si dotvářejí svou novou představu o tématu, uvědomují si, co nového se naučili, co ještě zůstalo nezodpovězeno, čemu se chtějí příště věnovat.“*

Dle Tomkové (2007, s. 23) je cílem reflexe *„výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly.“*

Dalším cílem je dle Zormanové (2012) podpora výměny názorů mezi studenty. Studenti si sdělují své vědomostní osnovy a názory na nové vědomosti, a tím dochází k úpravě dosažených vědomostí.

Studenti přemítají proces učení, kterým prošli, utřídí si to, co se naučili. Pomocí diskuse s kolegy a pod vlivem nových informací studenti přeformulují své chápání tématu, uvědomí si, co nového se naučili, které z prvotních představ se jim potvrdily, a které naopak vyvrátily. Učitel dbá na to, aby si závěrečné pochopení formuloval každý student sám. Při této fázi by měla probíhat kontrola osvojeného učiva a reflexi by se měl věnovat dostatek času (Andrejsková, 2009).

Studenti si odpovídají na své úvodní otázky z evokace. Hledají význam naučeného pro život a nové vědomosti a poznatky používají v tvůrčích, autentických

úkolech. Závěrečné pochopení problému je opět individuální a není definitivní. Studenti uzavírají jednu fázi učení, která však většinou motivuje k dalšímu učení, vede k další evokaci (Tomková, 2007).

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 161) vede k: *„prohloubení učiva. Žáci třídí, systematizují získané vědomosti a upevňují je tím, že je přetvářejí v své poznatkové struktury a převádějí do smysluplného rámce souvislostí a vazeb.“*

Fáze reflexe je stejně tak důležitá jako ostatní fáze procesu učení. Reflexe a kritická analýza totiž vyžadují přemýšlivé, tvořivé zvažování, a k tomu je zapotřebí dostatek vůle, pozornosti, systematického vedení a především času (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMU

Pokládám za důležité vysvětlit, z jakého důvodu budu v praktické části diplomové práce užívat pojmu průzkum. Jelikož jsme ověřovali stanovené výzkumné problémy u nízkého počtu respondentů, je toto zkoumání považováno za průzkum. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 227) chápou průzkum jako „výzkum prováděný v omezeném rozsahu nebo jako pilotážní výzkum.“ Pokud použiji pojmu výzkum, bude jím zamýšlen pedagogický průzkum.

Při plánování průzkumu je brán ohled na teoretickou část, zpracovanou v této diplomové práci, kterou je oblast aktivizačních metod ve výuce.

Pro průzkumné šetření jsem zvolila kvantitativní výzkum, jehož cílem je podle (Janderkové, 2010, s. 53): „objasňování jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených hypotéz a formulování zákonitostí.“ Kvantitativní výzkum jsem zvolila proto, že prostřednictvím této metody lze sesbírat velké množství informací. Pomocí kvantitativního výzkumu bude dosaženo požadovaného cíle a odpovězeno na výzkumné otázky.

Kvantitativní výzkum je velmi často používaná metoda v pedagogických vědách. Chráska (2003, s. 7) vymezuje pedagogický výzkum jako „veškeré systematicky prováděné aktivity vedoucí k získání nových poznatků.“

Tato práce má charakter deskriptivního popisu, protože se jedná pouze o vyvozování závěrů z jednotlivých položek dotazníku.

Cílem průzkumu je ověřit, zda jsou do výuky v předmětu Pedagogika a psychologie zapojeny takové metody výuky, které u studentů podporují aktivitu ve výuce.

6.1 Výzkumný problém

Stanovení problému je zdánlivě nejjednodušší fází pedagogického výzkumu. Ve skutečnosti je však velice náročná (Chráska, 2003). Výzkumný problém je

jednoznačná otázka nebo výrok, na kterou výzkumník hledá odpověď (Maňák, Švec Š., Švec V., ed., 2005).

V diplomové práci jsem stanovila hlavní výzkumný problém. Na základě výzkumného problému jsem formulovala následující dílčí výzkumné otázky, které výzkumný problém konkretizují.

Hlavní výzkumný problém

- Cílem průzkumu je ověřit, zda existuje rozdílnost v aplikaci aktivizačních metod v předmětu Pedagogika a psychologie ve výuce 1. ročníku, 2. ročníku a 3. ročníku, z důvodu rozdílných vyučujících

Dílčí výzkumné otázky

- Je pro studenty, dle jejich pocitu, výuka v předmětu Pedagogika a psychologie naplňující a plnohodnotná?
- Jeví se studentům výuka v předmětu Pedagogika a psychologie dostatečně aktivizující jejich názory, postoje, schopnosti a dovednosti?
- Jaké aktivizační metody učitelé do výuky aplikují, a jak často je do výuky aplikují?
- V kterých fázích vyučovacího procesu zařazují učitelé aktivizační metody?

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Za výzkumný vzorek považujeme při pedagogickém výzkumu reprezentativní část ze základního souboru (v tomto případě skupiny žáků), která vzniká výběrem. Ze zjištění provedených na vzorku se obvykle vyvozují zobecnění, které platí o celém souboru (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Základním souborem rozumíme všechny prvky (osoby, situace) patřící do skupiny, kterou zkoumáme (Chráska, 2003).

Průzkum byl orientován na studenty Střední školy sociální péče a služeb v Olomouckém kraji. Konkrétně se průzkum zaměřoval na oblast aplikace aktivizačních metod do výuky v předmětu Pedagogika a psychologie. Dále byl orientován na zjištění, zda existuje odlišnost v užívání aktivizačních metod v jednotlivých ročnících, poněvadž každý ročník v tomto předmětu vyučuje jiný pedagog. Průzkum probíhal v heterogenně složených skupinách, kde ale vzhledem ke studovanému humanitnímu oboru převládal počet dívek.

Zkoumání se uskutečnilo v 1. ročníku, v 2. ročníku a v 3. ročníku, kde se věk studentů pohyboval mezi patnáctým a devatenáctým rokem. Předpokládaný vzorek respondentů souhlasil s počtem navrácených dotazníků. Návratnost dotazníků byla stoprocentní.

Z důvodu ochrany osobních údajů a prohlášení o mlčenlivosti neuvádím jména vyučujících a adresu střední školy, kde byl průzkum realizován.

6.3 Metoda výzkumu

Metodou výzkumu, nebo také projektem výzkumu, myslíme jakýsi plán, na jehož základě se má realizovat výzkum (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Pro zjišťování dat jsem v této práci užila metodu dotazníku, která má své opodstatněné výhody. Mezi ně patří jednoduchost při vyplňování respondenty i při jeho zpracovávání a vyhodnocování. Dotazník je metoda ekonomická z hlediska

času. Další výhodou dotazníku je možnost sesbírat velký počet odpovědí. Pokud je dotazník anonymní, za značnou výhodu považují i větší otevřenost a upřímnost respondentů při vyplňování položek v dotazníku.

Mezi nevýhody může patřit špatné pochopení a zkreslené odpovědi v dotazníku z pohledu výzkumníka, ale i nesrozumitelnost pokládaných údajů z pohledu respondenta. V některých případech, převážně u uzavřených položek, nemusí respondentovi vyhovovat výčet odpovědí. Položka „brání“ dotazovanému vyjádřit vlastní názor nebo odpovědět jinak. Do nevýhod dotazování můžeme začlenit i problémy při navracení vyplněných dotazníků. Jejich návratnost nemusí být stoprocentní a zadavateli nízký počet navracených dotazníků může překazit celý výzkum.

V pedagogickém výzkumu se dotazování využívá nejčastěji ve formě dotazníku pro zjišťování názorů a postojů například žáků, učitelů, školských manažerů, rodičů k různým záležitostem výchovy a vzdělávání (Janderková, 2010).

6.3.1 Dotazník

Dotazování je v dnešní době nejčastěji používanou metodou v pedagogickém výzkumu (Janderková, 2010).

Chráška (2007, s. 163) definuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“.

Janderková (2010, s. 49) popisuje dotazník následovně: „*je to způsob shromažďování informací od respondentů (dotazovaných subjektů), a to na základě písemně předkládaných otázek nebo výroků.*“

Dotazník obsahuje 13 *otevřených, uzavřených i polouzavřených* položek. Mezi otevřené položky řadíme č. 8 a 13, do uzavřených položek řadíme č. 1-5 a 9-12, položku č. 6 řadíme do okruhu polouzavřených otázek.

Otázky v dotazníku můžeme také rozdělit na *dichotomické* (položka č. 5 a 7) a *polytomické* (položka č. 1-4, 6 a 8-13), přičemž první z otázek přisuzujeme pouze

dvě možné varianty odpovědi (např. ano-ne), u polytomických položek se předkládá více odpovědí než dvě.

Uzavřené polytomické položky 1-4 řadíme do kategorie *výběrových* položek, kde respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále, proto tzv. *škálové položky* (Chráska, 2007). Otázka č. 4 je příkladem škály Likertova typu, kde se po respondentech požaduje vyjádření stupně svého souhlasu resp. nesouhlasu určitého tvrzení (Chráska, 2007). Do výběrových položek řadíme i položky č. 9, 10 a 12.

Další kategorií uzavřených polytomických položek jsou položky *výčtové*, kam řadíme i položku č. 6 a 11. Tyto položky se vyznačují tím, že respondent vybírá současně několik odpovědí (Chráska, 2007).

Celé znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 1.

6.4 Způsob zpracování dat

Všechny položky byly zpracovány a graficky upraveny do tabulek a grafů. Každá tabulka a graf byly náležitě popsány, aby prezentace výsledků byla jasná a přehledná.

Dotazník se nejdříve věnuje demografickým otázkám zjišťující fakta o pohlaví studentů, ročníku studentů a zkratce předmětu. Poté následují položky 1-4 zjišťující mínění, postoje a motivy k dané problematice (Chráska, 2007). Další položky se již zaměřují na otázky související se zkoumaným problémem.

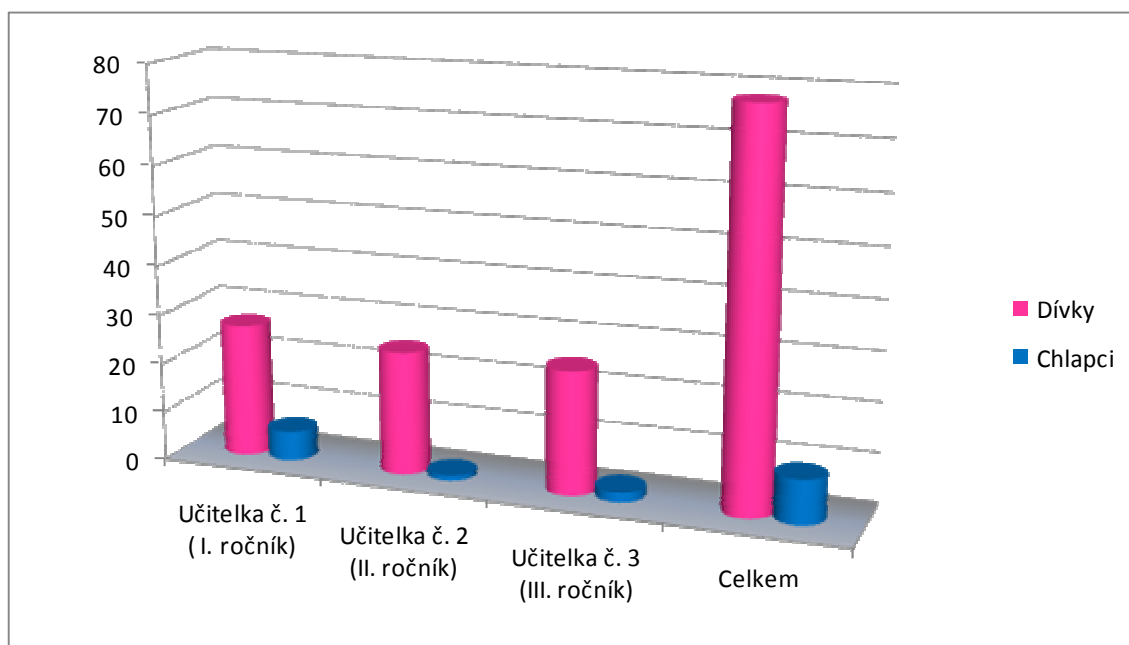
Výzkumná otázka:

Je v užívání aktivizačních metod v předmětu Pedagogika a psychologie ve výuce rozdíl v 1. ročníku, 2. ročníku a 3. ročníku, z důvodu rozdílných vyučujících?

Tabulka č. 1 **Početní zastoupení dívek a chlapců**

Pohlaví	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>dívky</i>	27	82	25	96	25	93	77	90
<i>chlapci</i>	6	18	1	4	2	7	9	10
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 1 **Početní zastoupení dívek a chlapců**



Na Střední škole sociální péče a služeb v Olomouckém kraji vyplnilo dotazník v 1. ročníku 27 dívek, tj. 82% a 6 chlapců, tj. 18%. V 2. ročníku vyplnilo dotazník 25 dívek, tj. 96% a 1 chlapec, tj. 4%. Ve 3. ročníku vyplnilo dotazník 25 dívek, tj. 93% a 2 chlapci, tj. 7%.

Z celkového souboru 86 studentů se šetření zúčastnilo 77 dívek, tj. 90% a pouze 9 chlapců, tj. 10 %. V průzkumném šetření tedy převládaly dívky a to o 80%, což je hlavně zapříčiněno typem školy zaměřené na humanitní studia.

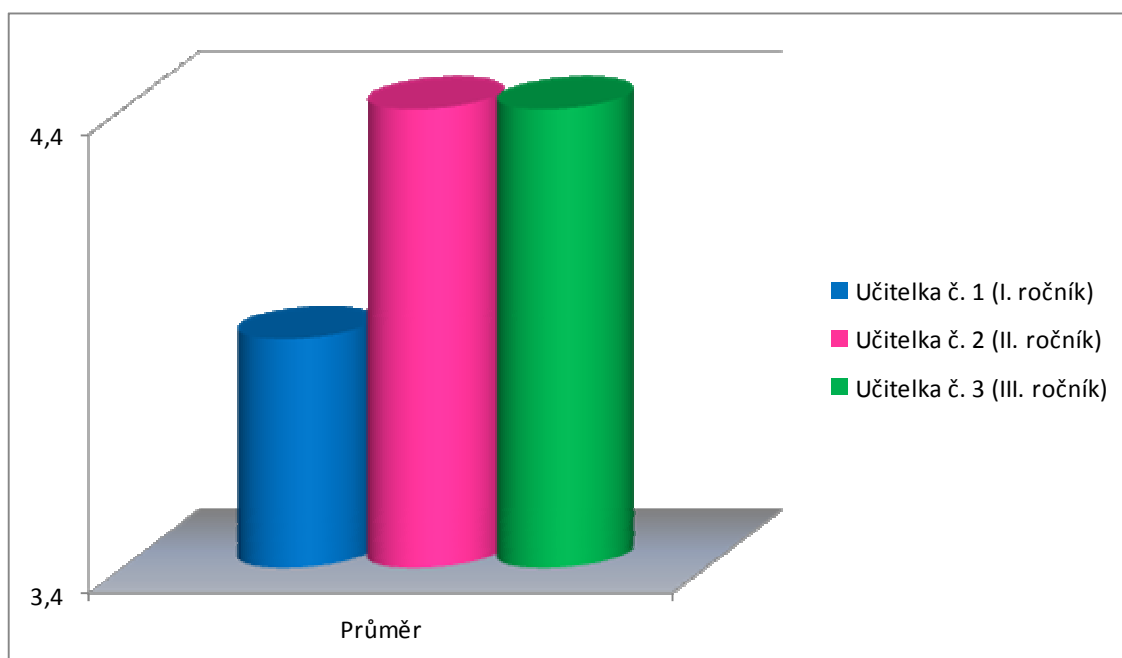
Otázka č. 1

Zamyslíš-li se nad svými pocity, je pro Tebe výuka v tomto předmětu naplňující a plnohodnotná?

Tabulka č. 2 **Náplň a hodnota výuky předmětu**

Uvedená hodnota	<i>Učitelka č. 1</i>	<i>Učitelka č. 2</i>	<i>Učitelka č. 3</i>
	I.	II	III.
<i>1</i>	0	0	0
<i>2</i>	3	0	0
<i>3</i>	8	3	2
<i>4</i>	12	10	12
<i>5</i>	10	13	13
průměr	3,9	4,4	4,4

Graf č. 2 Náplň a hodnota výuky



Ze zjištěných výsledků v tabulce i grafu je patrné, že studenti 1. ročníku uváděli nejčastější odpověď hodnotu 4, a to 12 odpovědí, což na škále výsledku zaujímá druhé nejvyšší místo k odpovědi „*naprosto ano*“. Sestupně následuje hodnota 5 (10 odpovědí, *dále jen odp.*), 3 (8 odp.) a 2 (3 odp.). Hodnota 1, která se nejvíce blíží odpovědi „*vůbec ne*“ nebyla studenty označena.

U studentů 2. ročníku byla nejčastěji označována hodnota 5, a to 13 odpovědí, poté hodnota 4 (10 odp.) a hodnota 3 (3 odp.). Hodnota 1 a 2, které se nejvíce blíží odpovědi „*vůbec ne*“ nebyly studenty označeny.

Ve 3. ročníku je pro studenty výuka v předmětu Pedagogika a psychologie naplňující a plnohodnotná, soudě podle četnosti odpovědí, nejvíce ze zkoumaných ročníků. Nejčastěji byla označována hodnota 5, a to 13 odpovědí, poté hodnota 4 (12 odp.) a hodnota 3 (2 odp.). Hodnota 1 a 2, které se nejvíce blíží odpovědi „*vůbec ne*“ nebyly studenty označeny.

V průměru ale 2. ročník a 3. ročník dosáhli stejné hodnoty a to 4,4. První ročník vykázat průměr četnosti odpovědí 3,9.

Můžeme konstatovat, že studentům 1. ročníku, 2. ročníku i 3. ročníku se zdá výuka v předmětu Pedagogika a psychologie naplňující a plnohodnotná.

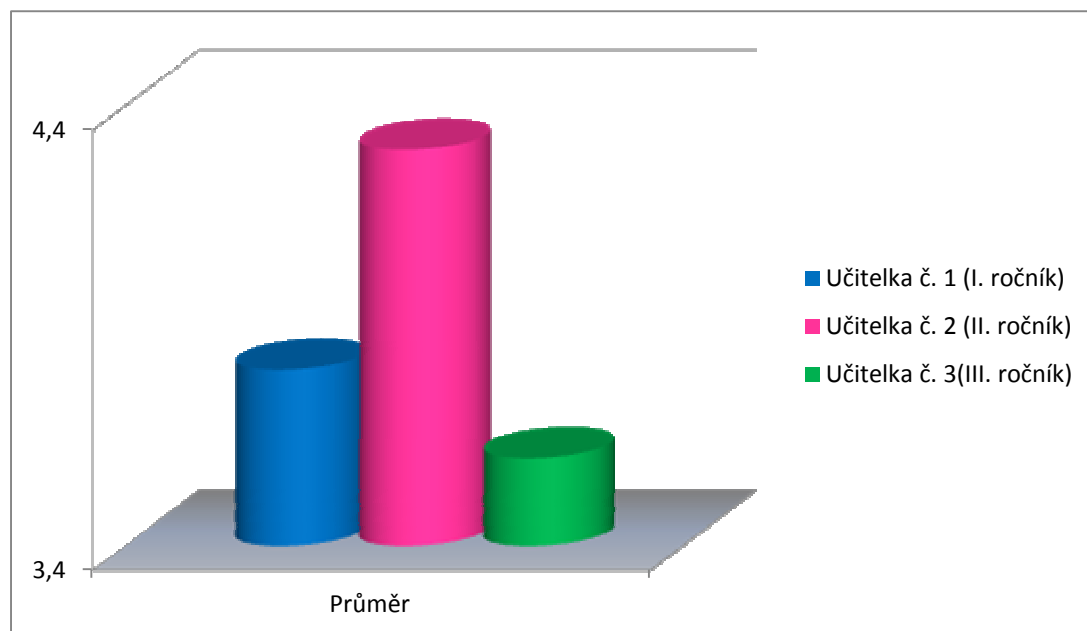
Otázka č. 2

Rozvíjí výuka v tomto předmětu Tvé názory a postoje?

Tabulka č. 3 Podpora názorů a postojů

Uvedená hodnota	<i>Učitelka č. 1</i>	<i>Učitelka č. 2</i>	<i>Učitelka č. 3</i>
	I.	II	III.
<i>1</i>	0	0	0
<i>2</i>	2	1	0
<i>3</i>	9	3	14
<i>4</i>	15	9	10
<i>5</i>	7	13	3
průměr	3,8	4,3	3,6

Graf č. 3 Podpora názorů a postojů



Na základě předložené tabulky a grafu lze zjistit, že v 1. ročníku, že studenti 1. ročníku uváděli nejčastější odpověď hodnotu 4, a to 15 odpovědí, což na škále výsledku zaujímá druhé nejvyšší místo k odpovědi „*naprosto rozvíjí*“. Sestupně následuje hodnota 3 (9 odp.), 5 (7 odp.) a 2 (2 odp.). Hodnota 1, která se nejvíce blíží odpovědi „*vůbec nerozvíjí*“ nebyla studenty označena.

U studentů 2. ročníku byla nejčastěji označována hodnota 5, a to 13 odpověďmi, poté hodnota 4 (9 odp.), hodnota 3 (3 odp.) a hodnota 2 (1 odp.). Hodnota 1, která se nejvíce blíží odpovědi „*vůbec nerozvíjí*“ nebyla studenty označena.

Studenti 3. ročníku nejčastěji určovali hodnotu 3, a to 14 odpovědí, poté následovala hodnota 4 (10 odp.) a hodnota 5 (3 odp.). Hodnota 1 a 2, které se nejvíce blíží odpovědi „*vůbec nerozvíjí*“ nebyly studenty označeny.

Nejlepšího průměru dosáhla pedagožka z 2. ročníku, a to 4,3. Dá se tedy předpokládat, že jsou studenti v tomto ročníku spokojeni s podporou svých názorů a postojů prostřednictvím výuky pedagožky, ale ve srovnání s ostatními ročníky nejde o patrný rozdíl. Následně 1. ročník dosáhl 3,8 hodnoty průměru, 3. ročník dosáhl 3,6 hodnoty průměru.

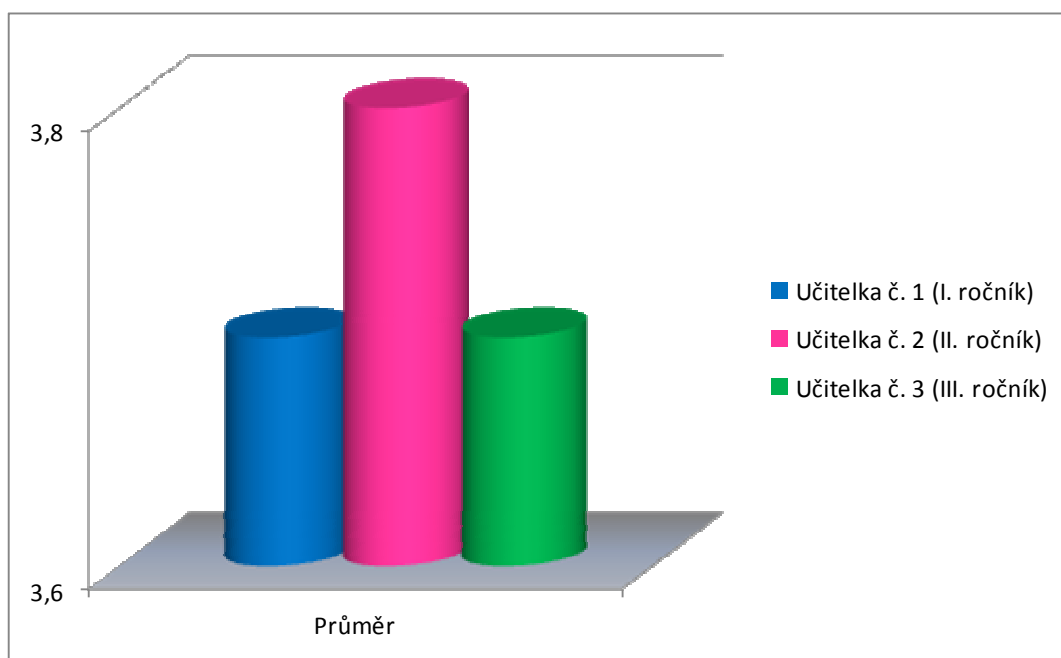
Otázka č. 3

Rozvíjí výuka v tomto předmětu Tvé schopnosti a dovednosti?

Tabulka č. 4 **Podpora schopností a dovedností**

Uvedená hodnota	<i>Učitelka č. 1</i>	<i>Učitelka č. 2</i>	<i>Učitelka č. 3</i>
	I.	II	III.
<i>1</i>	1	1	0
<i>2</i>	1	1	3
<i>3</i>	11	7	7
<i>4</i>	14	10	13
<i>5</i>	6	7	4
průměr	3,7	3,8	3,7

Graf č. 4 Podpora schopností a dovedností



Ze zjištěných výsledků v tabulce i grafu je patrné, že studenti 1. ročníku volili za nejčastější odpověď hodnotu 4 (14 odp.), což je druhá nejvyšší hodnota pro odpověď „*naprosto rozvíjí*“. Druhá nejčetnější hodnota, kterou studenti udávaly byla 3 (11 odp.), poté 5 (6 odp.) a hodnota 1 a 2 byly označeny 1 odpovědí, a jsou nejbližší odpovědi „*vůbec nerozvíjí*“.

V rámci 2. ročníku studenti odpovídali následujícím způsobem: hodnota 4 (10 odp.), hodnota 3 a 5 (7 odp.) a hodnota 1 a 2 (1 odp.), které na škále odpovědí disponují nejbližší odpovědi „*vůbec nerozvíjí*“.

Ve 3. ročníku byla nejčastěji označována hodnota 4, a to 13 odpovědí, poté hodnota 3 (7 odp.), dále hodnota 5 (4 odp.) a hodnota 2 (3 odp.). Hodnota 1 se nejvíce blíží odpovědi „*vůbec nerozvíjí*“ nebyla studenty označeny.

Na grafu je viditelné, že nejlepšího průměru dosáhla učitelka 2. ročníku, a to 3,8. Oproti 1. ročníku a 3. ročníku to však není velký rozdíl, protože dosažená hodnota jejich průměru je 3,7.

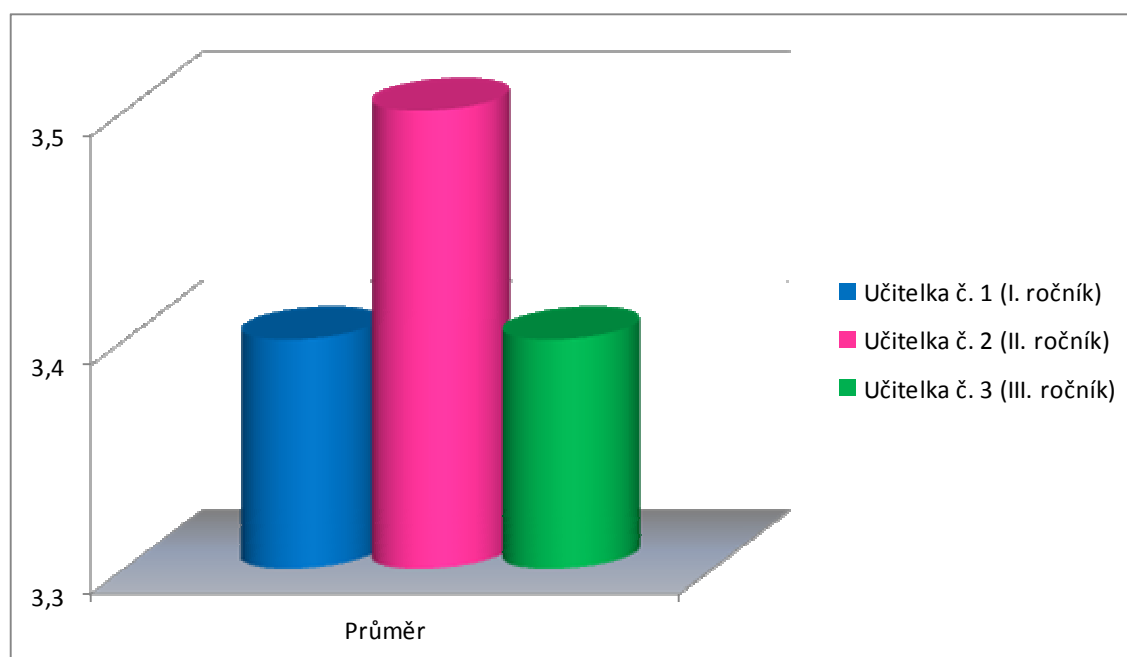
Otázka č. 4

Učitel tohoto předmětu podporuje svým stylem výuky moji aktivitu.

Tabulka č. 5 Aktivita ve výuce

Uvedená hodnota	<i>Učitelka č. 1</i>	<i>Učitelka č. 2</i>	<i>Učitelka č. 3</i>
	I.	II	III.
<i>1</i>	2	0	0
<i>2</i>	5	6	2
<i>3</i>	10	8	12
<i>4</i>	11	5	11
<i>5</i>	5	7	2
průměr	3,4	3,5	3,4

Graf č. 5 Aktivita ve výuce



Poslední škálová položka u 1. ročníku zaznamenala následující hodnoty: nejčastěji volená hodnota byla 4 (11 odp.), dále hodnota 3 (10 odp.), hodnota

2 a 5 byly zhodnoceny 5ti odp. a hodnota 1 (2 odp.). Žádná s hodnot nezaznamenala 0, tedy i hodnota 1 – „naprosto nesouhlasím“ zaznamenala 2 označení.

U 2. ročníku se četnost odpovědí rozčlenila mezi čtyři hodnoty. Nejpočetnější označení, teda hodnota, která se blížila nejvíce označení „naprosto souhlasím“, zaznamenala hodnota 3 (8 odp.), následně hodnota 5 (7 odp.), dále hodnota 2 (6 odp.) a hodnota 4 (5 odpovědí). Hodnota 1 nezaznamenala žádnou odpověď.

Studenti 3. ročníku nejvíce označovali hodnotu 3, která zaznamenala označení od 12ti z nich. Dále následovala hodnota 4 (11 odp.), hodnota 2 a 5 (2 odp.) a hodnota 1, tj. „naprosto nesouhlasím“ zůstala bez reakcí studentů.

Průměr jednotlivých ročníků je následující: 1. ročník - 3,4; 2. ročník – 3,5; 3. ročník – 3,4.

Z výsledků vyplývá, že mezi aktivitou studentů ve všech ročnících není rozdíl.

Nyní následují položky, které se zaměřují na analýzu výzkumného problému a některých dílčích otázek.

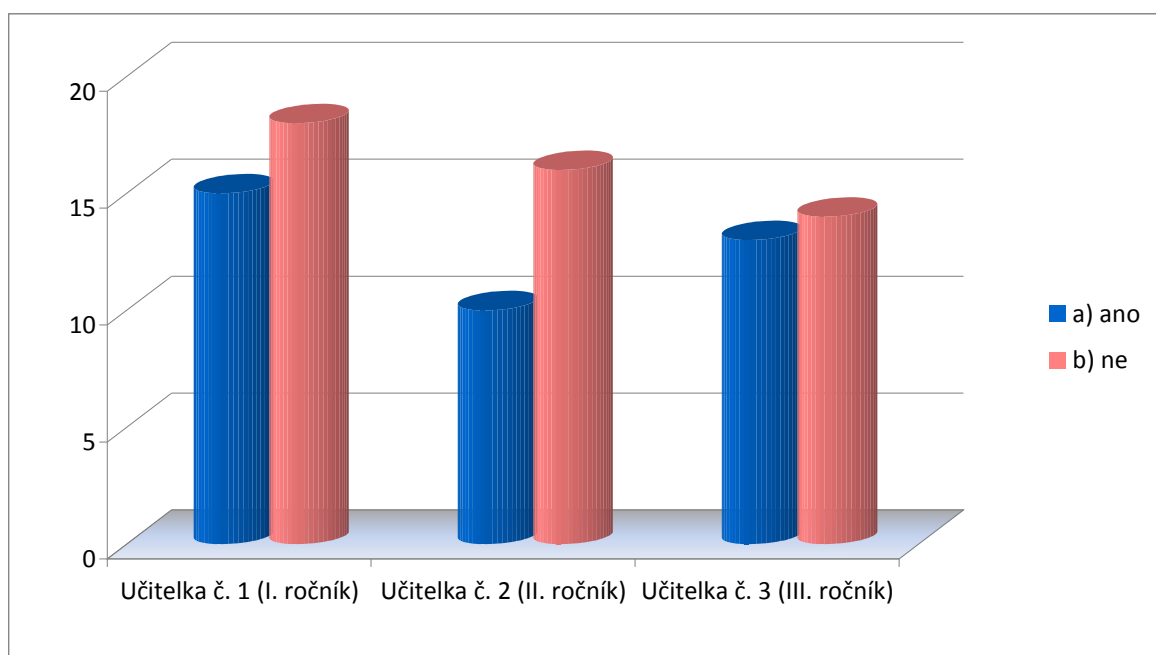
Otázka č. 5

Slyšel/a jsi již někdy pojem aktivizační metoda?

Tabulka č. 6 **Povědomí o pojmu aktivizační metoda**

Volené možnosti	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>a) ano</i>	15	46	10	39	13	48	38	44
<i>b) ne</i>	18	54	16	62	14	52	48	56
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 6 **Povědomí o pojmu aktivizační metoda**



Z tabulky je patrné, že studenti 1. ročníku z větší části, a to 54%, neslyšeli nikdy pojem aktivizační metoda, volili tedy odpověď „ne“. Menší měřítko studentů, tj. 46%, již někdy tento pojem slyšeli, volili odpověď „ano“. Dělí se tedy na 18 studentů, kteří nikdy o aktivizačních metodách neslyšeli a na 15 studentů, kteří již někdy tento pojem zaznamenali.

Na základě průzkumu v 2. ročníku Střední školy sociální péče a služeb v Olomouckém kraji zná pojem aktivizační metoda 10 studentů a nemá ponětí o tomto významu slov 16 studentů. Což v procentech můžeme vyjádřit následovně: odpověď „ano“ zvolilo 39% respondentů a odpověď „ne“ zvolilo 62% respondentů.

Ve 3. ročníku zvolilo odpověď „ano“ 48% studentů, což je 13 osob a odpověď „ne“ zakroužkovalo 52% studentů, což je 14 osob.

Při součtu celkového počtu odpovědí bylo zjištěno, že 44% studentů ze všech zkoumaných ročníků již někdy slyšelo pojem aktivizační metoda. Zbylí počet studentů, tj. 56%, nikdy tento pojem neslyšelo.

Z grafu jde vyčíst, že mezi studenty, kteří již pojem aktivizační metoda někdy slyšeli a mezi těmi, kteří nikdy tento pojem neslyšeli, je nepatrný rozdíl.

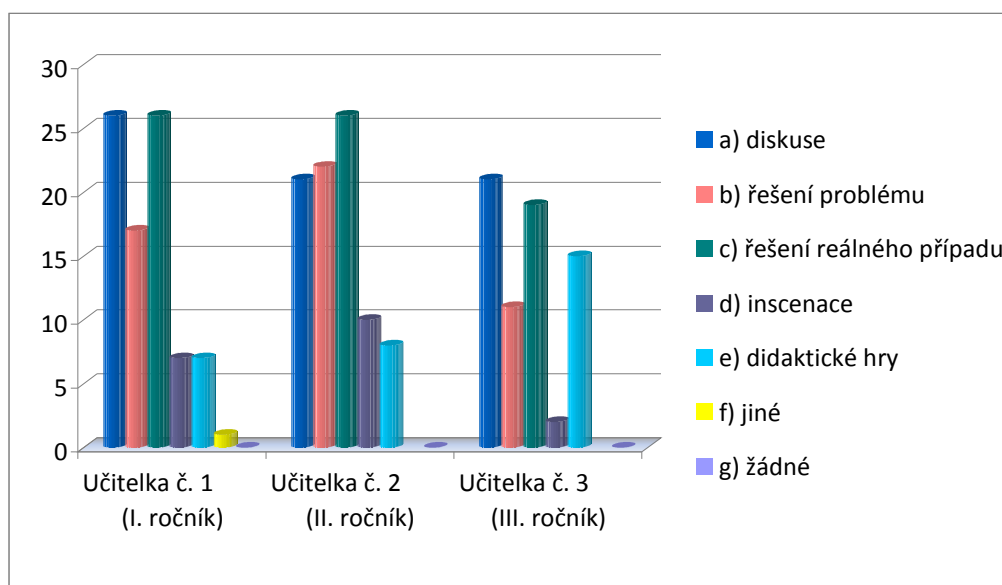
Otázka č. 6

Jaké metody výuky (aktivizační metody), podporující Tvoji aktivitu, učitel/ka do výuky zařazuje?

Tabulka č. 7 Zařazení aktivizačních metod do výuky

Nejčastěji volené možnosti	<i>Učitelka č. 1</i>	<i>Učitelka č. 2</i>	<i>Učitelka č. 3</i>
	I.	II.	III.
<i>a) diskuse</i>	26	21	21
<i>b) řešení problému</i>	17	22	11
<i>c) řešení reálného případu</i>	26	26	19
<i>d) inscenace</i>	7	10	2
<i>e) didaktické hry</i>	7	8	15
<i>f) jiné</i>	0	0	0
<i>g) žádné</i>	0	0	0

Graf č. 7 Zařazení aktivizačních metod do výuky



Z tabulky četností jsou patrné odpovědi studentů, kteří na tuto položku mohli zvolit jednu i více odpovědí. U 1. ročníku se stejným počtem zvolených odpovědí převládá metoda diskuse a řešení reálného případu. Tyto metody obdržely nejvyšší počet zastoupených odpovědí, a to 26. Metoda řešení problému získala 17 odpovědí a tím se řadí na druhé místo četnosti. Se 7 zvolenými odpověďmi následují metoda inscenace a didaktické hry. Odpověď f) a g) nezaznamenaly žádné označení.

Podle studentů ve 2. ročníku učitelka do výuky zařazuje nejvíce metodu řešení reálného případu, to si myslí 26 studentů. Metoda řešení problému získala 22 označení, diskuse získala 21 označení a didaktické hry získaly 8 označení. Nikdo ze studentů neoznačil odpověď f) a g).

Studenti 3. ročníku označovali za metodu, kterou učitel zapojuje do výuky nejčastěji, diskusi. Metoda obdržela 21 označení. Další velmi používanou metodou je podle jejich názoru řešení reálného případu s 19ti znameními a dále jsou to didaktické hry, které označili respondenti 15ti kroužky. Metoda řešení problému získala 11 označení, metoda inscenace 2 označení a u odpovědí f) a g) se nevyskytla žádná odpověď.

Podle grafu u všech ročníků převažuje úsudek, že jejich kantorky zařazují do výuky nejčastěji metodu diskuse, řešení reálného případu a řešení problému. Mezi odpověďmi 1. ročníku, 2. ročníku a 3. ročníku není významný rozdíl.

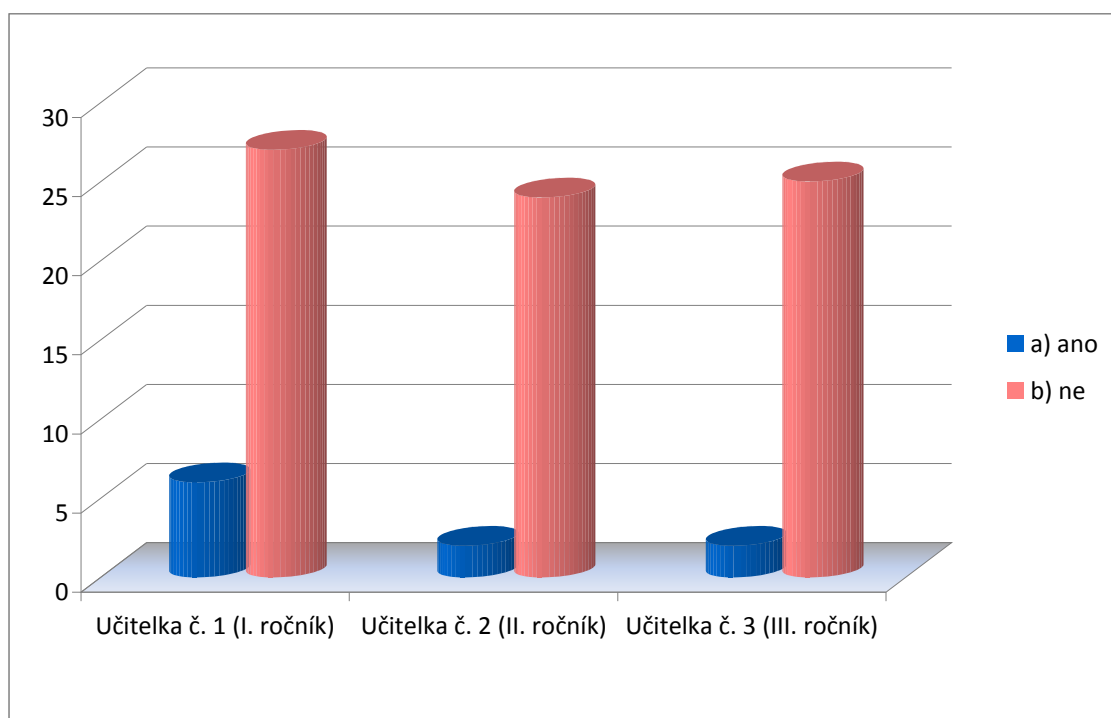
Otázka č. 7

Zařazuje učitel/ka do procesu výuky projektovou výuku?

Tabulka č. 8 **Zařazení projektové výuky**

Volené možnosti	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>a) ano</i>	6	18	2	8	2	7	10	12
<i>b) ne</i>	27	82	24	92	25	93	76	88
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 8 Zařazení projektové výuky



U této položky studenti rozhodovali, zda učitelka v předmětu Pedagogika a psychologie zařazuje do výuky projektovou výuku. Studenti 1. ročníku udávali tyto informace: 18% si myslí, že „ano“, 82% se domnívá, že „ne“. Pokud procenta předeme do četnosti odpovědí, 6 studentů se domnívá, že učitelka tyto metody zařazuje, 27 studentů se domnívá, že nikoliv.

Studenti 2. ročníku odpovídali velmi podobně, jako spolužáci nižšího ročníku. 8% z nich si míní, že jejich učitelka projekty do výuky zapojuje, 92% se domnívá, že nikoliv. Z toho vyplývá následující počet odpovědí „ano“, a to 2 a odpovědí „ne“, tj. 24.

Výsledky průzkumu ve 3. ročníku byly téměř srovnatelné s výsledky 2. ročníku. 7% z nich si míní, že jejich učitelka projekty do výuky zapojuje, 93% se domnívá, že nikoliv. Z toho vyplývá následující počet odpovědí „ano“, a to 2 a odpovědí „ne“, tj. 25.

Z celkového počtu studentů 1. ročníku, 2. ročníku i 3. ročníku se 12%, tj. 10 studentů domnívá, že v jejich škole je projektová výuka do procesu výuky zařazována, a 88%, tj. 76 studentů, že nikoliv.

Na grafu je velmi zřetelně vidět rozdíl odpovědí, a důsledkem toho je možné se domnívat, že na Střední škole sociální péče a služeb v Olomouckém kraji není, a nebo jen velmi zřídka, zapojována do procesu výuky projektová výuka.

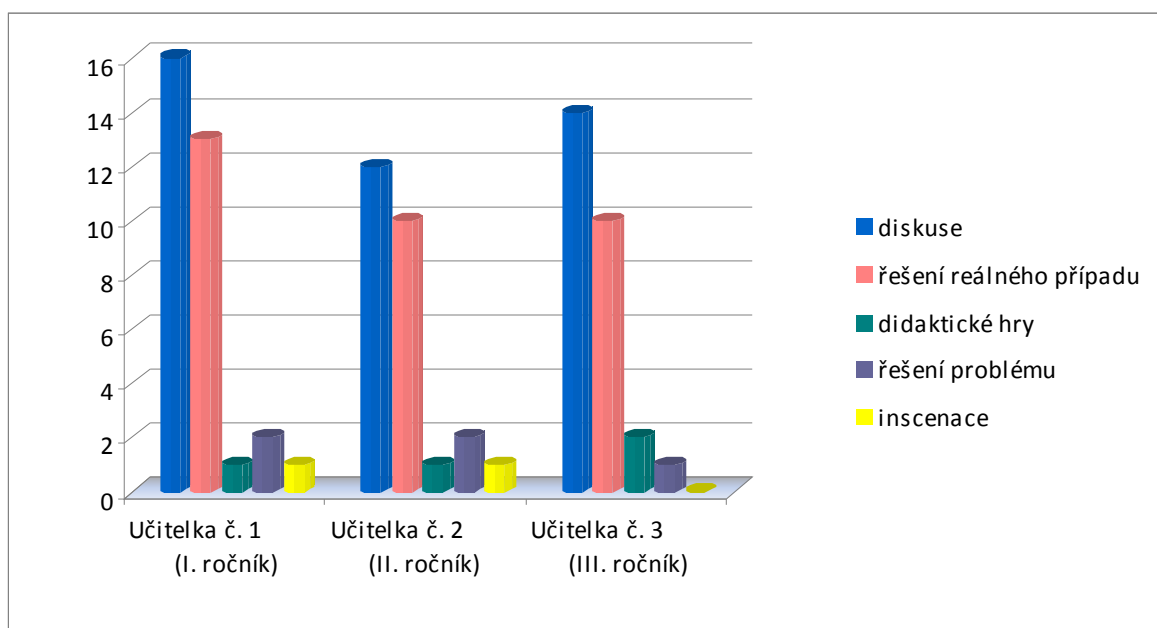
Otázka č. 8

Kterou z předchozích metod, podle Tvého názoru, zapojuje učitel/ka do výuky nejčastěji?

Tabulka č. 9 Nejčastěji zařazovaná aktivizační metoda

Nejčastěji volené metody	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>diskuse</i>	16	49	12	46	14	52	42	49
<i>řešení reálného případu</i>	13	39	10	38	10	37	33	38
<i>didaktické hry</i>	1	3	1	4	2	7	4	5
<i>řešení problému</i>	2	6	2	8	1	4	5	6
<i>inscenace</i>	1	3	1	4	0	0	2	2
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 9 Nejčastěji zařazovaná aktivizační metoda



Studenti měli určit, která aktivizační metoda je podle jejich názoru do výuky zapojována nejčastěji.

V 1. ročníku uvedlo diskusi 49% studentů, tj. 16 studentů, řešení reálného případu 39% studentů, tj. 13 studentů a řešení problému 6% studentů, tj. 2 studenti. Didaktické hry a inscenaci uvedli jen 3% studentů, tj. u každé metody 1 student.

Výsledek odpovědí u této položky ve 2. ročníku byl velmi podobný výsledku z 1. ročníku. 46% studentů, tj. 12 studentů, volilo jako nejvíce užívanou metodu ve výuce diskusi, a následně 38% tj. 10 studentů, řešení reálného případu. Řešení problému získalo 8% tj. 2 studenti, didaktické hry a inscenace získaly 4% hlasů, tj. 1 student u každé metody.

Studenti 3. ročníku volili za nejužívanější metodu ve výuce též diskusi. Četnost této metody byla 52%, tedy 14 studentů. Druhou metodou v pořadí byla metoda řešení reálného případu, kde takto odpovědělo 10 studentů, tj. 37%. Následují didaktické hry – 7% tj. 2 studenti a metoda řešení problému – 4% tj. 1 student. Metoda inscenace nebyla studenty 3. ročníku označena ani jednou.

Celkový počet četnosti aktivizačních metod ve výuce Pedagogiky a psychologie je následující: diskuse 49%, řešení reálného případu 38%, řešení problému 6%, didaktické hry 5% a inscenace 2%.

Z výsledků tabulky a grafu je zřejmé, že mezi metodami, které jsou do výuky zapojovány nejčastěji, dominuje diskuse a řešení reálného případu.

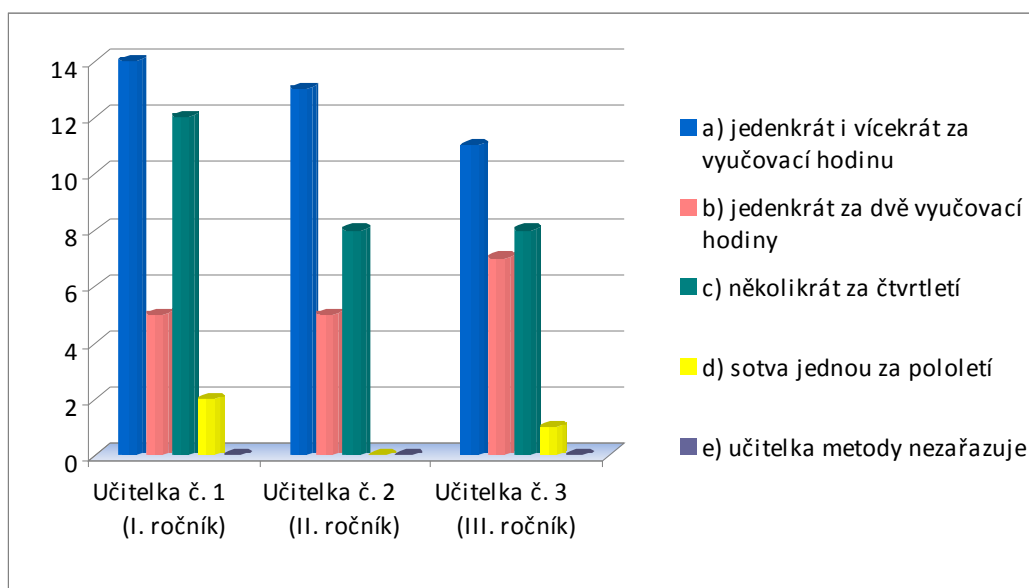
Otázka č. 9

Jak často učitel/ka zařazuje do výuky metody podporující aktivitu studentů?

Tabulka č. 10 Četnost zařazování aktivizační metody do výuky

Volené možnosti	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>a) jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu</i>	14	42	13	50	11	41	38	43
<i>b) jedenkrát za dvě vyučovací hodiny</i>	5	15	5	19	7	26	17	20
<i>c) několikrát za čtvrtletí</i>	12	37	8	31	8	39	28	33
<i>d) sotva jednou za pololetí</i>	2	6	0	0	1	4	3	4
<i>e) učitelka metody nezařazuje</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 10 Četnost zařazování aktivizační metody do výuky



Z následující položky jsme zjistili, jak často jsou aktivizační metody do výuky zařazovány. Studenti vybírali jednu z možností.

V 1. ročníku 42% tj. 14 odpovídajících zvolilo odpověď a), tedy *jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu*. 37% tj. 12 odpovídajících zvolilo odpověď c), *několikrát za čtvrtletí*. Další v pořadí následovala odpověď b), *jedenkrát za dvě vyučovací hodiny*, pro kterou hlasovalo 15%, tedy 5 studentů. Pouze 6% tj. 2 studenti si myslí, že aktivizační metody jsou do výuky zařazovány *sotva jednou za pololetí* a nikdo si nemyslí, že *učitelka metody nezařazuje* vůbec.

Studenti 2. ročníku zvolili stejné pořadí četnosti aktivizačních metod. Variantu a) zvolilo 50% respondentů, tj. 13 studentů, další v pořadí následovala varianta c), kterou volilo 31% respondentů, tj. 8 studentů a 19% studentů, tj. 5 studentů, volilo variantu b). Zbylé dvě odpovědi, tedy d) a e), studenti tohoto ročníku nezvolili ani jednou.

Výsledky 3. ročníku korespondují s výsledky 2. ročníku. Nejvíce studentů volilo variantu a), a to 41%, což je 11 studentů. Hned druhou nejvyšší četnost zaznamenala varianta c), které bylo přisouzeno 39%, tj. 8 odpovědí, a v neposlední řadě varianta

b), která získala 26%, tj. 7 odpovědí. Variantu d) označil jeden student, což znamená 4% četnosti.

Celková četnost zařazování aktivizačních metod do výuky je nejvíce partná u varianty a), prostřednictvím které se studenti domnívají, že jsou aktivizační metody zařazovány do výuky jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu. Tuto možnost odpovědělo 43% studentů, což je 38 respondentů. Druhou nejčetnější odpovědí je varianta c), která zní: několikrát za čtvrtletí. Tuto možnost odpovědi volilo 33% studentů, tj. 28 osob. Variantu b) volilo 20% respondentů, což je 17 studentů a variantu d), ve znění: sotva jednou za pololetí, označilo v dotazníku 4% studentů, tj. 3 studenti.

Z výsledků je patrné, že varianty a), b) i c) se v odpovědích objevují v největším počtu. Studenti všech zkoumaných ročníků se ve výsledku shodují.

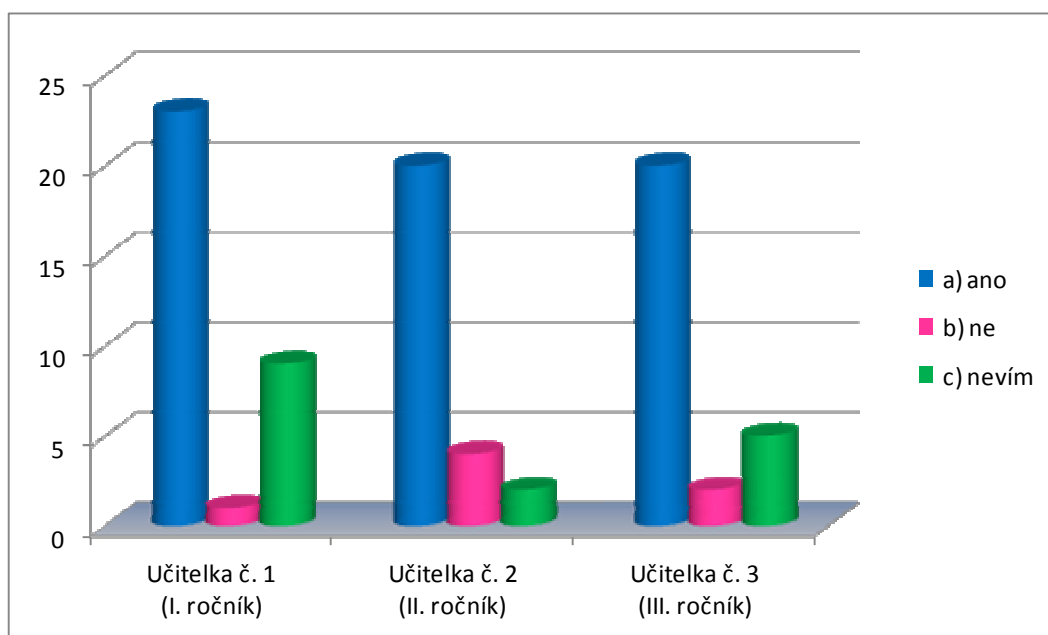
Otázka č. 10

Je, podle Tvého úsudku, zapojování aktivizačních metod do výuky dostačující?

Tabulka č. 11 **Dostačující zapojování aktivizačních metod do výuky**

Volené možnosti	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>a) ano</i>	23	70	20	77	20	74	63	73
<i>b) ne</i>	1	3	4	15	2	7	7	8
<i>c) nevím</i>	9	27	2	8	5	19	16	19
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 11 Dostačující zařazování aktivizačních metod do výuky



Jedenáctá položka zjišťuje osobní názor studentů, zda je podle jejich úsudku zapojování aktivizačních metod do výuky dostačující.

Studenti 1. ročníku z velké většiny, a to 70% uvedli, že „ano“. Zapojování aktivizačních metod do výuky se zdá dostačující 23 studentům. Odpověď „ne“ volilo jen 3% studentů, tj. 1 osoba. Nabízená možnost „nevím“ získala překvapivě 27%, což znamená, že tímto způsobem odpovídalo 9 studentů.

Výsledky 2. ročníku jsou následující: varianta a) je zastoupena 77 %, tj. 20 respondentů, varianta b) je zastoupena 15%, což jsou 4 studenti a variantu c) odpovědělo 8% studentů, což jsou 2 studenti.

Prostřednictvím tabulky a grafu se dozvídáme výsledné informace i o 3. ročníku, u něhož jako v předchozích ročnících převládá nejvyšší četnost v odpovědi a). Tuto variantu označilo 74% studentů, tj. 20 studentů, variantu b) ve svém dotazníku označilo 7% dotazovaných, což jsou 2 studenti a variantu „nevím“ volilo 19% respondentů, tj. 5 studentů.

K celkovému výsledku můžeme říci, že nejčetnější zastoupení získala odpověď a), a to 73%, což je 63 osob ze všech zkoumaných tříd, druhou nejčetnější se stala

odpověď c), tj. 19%, tzn. 16 studentů a nejméně označení získala varianta b), a to 8%, tj. 7 studentů.

Ve všech třídách, kde bylo prováděno dotazníkové šetření „zvítězila“ varianta a), tedy studenti se domnívají, že do výuky v předmětu Pedagogika a psychologie je aplikováno dostatečné množství aktivizačních metod.

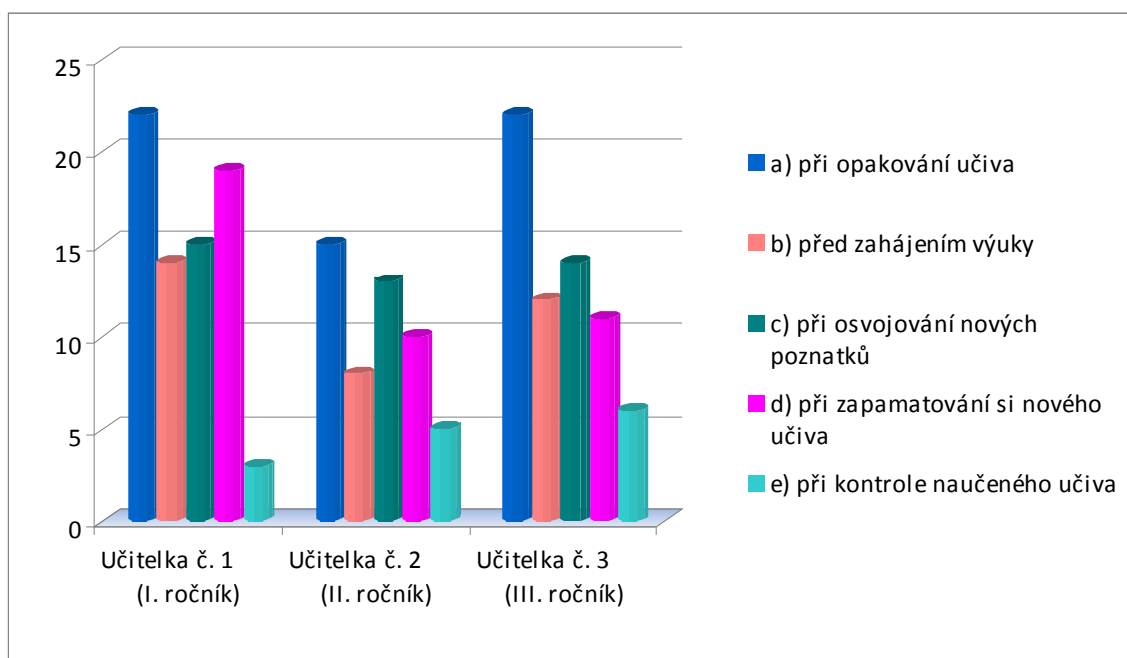
Otázka č. 11

Kdy, v jaké fázi výuky, učitel/ka aktivizační metody do výuky zařazuje?

Tabulka č. 12 **Fáze, ve které je aktivizační metoda zařazována do výuky**

Nejčastěji volené možnosti	<i>Učitelka</i> č. 1	<i>Učitelka</i> č. 2	<i>Učitelka</i> č. 3
	I.	II.	III.
<i>a) při opakování učiva</i>	22	15	22
<i>b) před zahájením výkladu</i>	14	8	12
<i>c) při osvojování nových poznatků</i>	15	13	14
<i>d) při zapamatování si nového učiva</i>	19	10	11
<i>e) při kontrole naučeného učiva</i>	3	5	6

Graf č. 12 Fáze, ve které je aktivizační metoda zařazována do výuky



Na tuto položku odpovídali studenti jednou nebo více odpovědí. Otázka se snaží zjistit, v jaké fázi výuky jsou aktivizační metody zařazovány.

U 1. ročníku je patrné, že největší zastoupení četnosti odpovědí připadá variantě a) *při opakování učiva*. Tato položka obdržela 22 označení. Druhou položkou s nejvyšším počtem označení je varianta d) *při zapamatování si nového učiva*, která obdržela 19 označení. Poté sestupně následují varianta c) *při osvojování nových poznatků* – 15 označení, varianta b) *před zahájením výkladu* – 14 označení a poslední varianta e) *při kontrole naučeného učiva* – 3 označení.

Varianty odpovědí u 2. ročníku jsou následující: varianta a) – 15 označení, varianta c) – 13 označení, varianta d) – 10 označení, varianta b) – 8 označení a varianta e) – 5 označení.

U studentů 3. ročníku dominovala, stejně jako u předešlých ročníků, varianta a) *při opakování učiva*. Položka obdržela 22 vyznačení. Varianta c) získala 14 označení, varianta b) obdržela 12 vyznačení, varianta d) získala 11 hlasů od studentů a varianta e) obdržela 6 vyznačení studenty.

V tabulce četností i na grafu je zřetelně jasné, že aktivizační metody jsou nejvíce využívány pro opakování učiva, jak jsem již poznamenala výše.

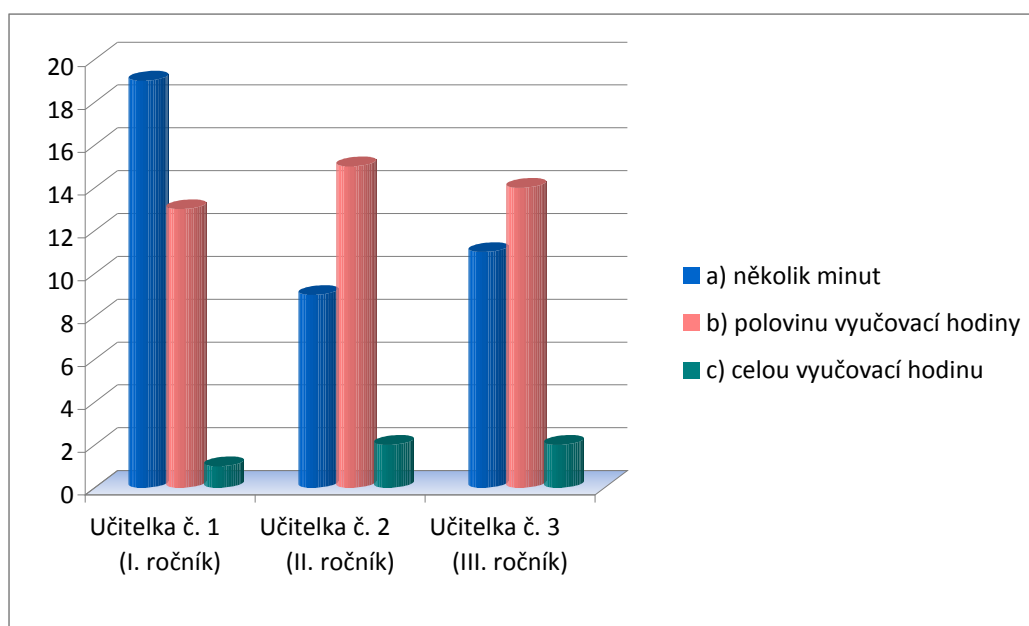
Otázka č. 12

Pokud učitel/ka aktivizační metodu do výuky uvede, kolik času ve výuce v průměru aktivizační metoda zaplní?

Tabulka č. 13 Časový interval při aplikaci aktivizační metody do výuky

Volené možnosti	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>a) několik minut</i>	19	58	9	34	11	41	39	45
<i>b) polovinu vyučovací hodiny</i>	13	39	15	58	14	52	42	49
<i>c) celou vyučovací hodinu</i>	1	3	2	8	2	7	5	6
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 13 Časový interval při uvedení aktivizační metody do výuky



Tato položka je věnována zjištění časového intervalu, kolik času v průměru aktivizační metoda ve výuce zaplní. Studenti měli na výběr ze třech možností, a to variantu a) *několik minut*, variantu b) *polovinu vyučovací hodiny* anebo variantu c) *celou vyučovací hodinu*.

Studenti 1. ročníku se domnívají, že aktivizační metoda v jejich výuce zabere několik minut, volili tedy variantu a) tj. 58 %, což si myslí 19 studentů. Druhou nejčtenější odpovědí byla zvolena varianta b), 38% tj. 13 respondentů. Poslední možností byla varianta c), tuto možnost označilo 3% studentů, tedy 1 student.

Zbylé dva ročníky, tedy 2. ročník a 3. ročník zaznamenával největší četností variantu b). U 2. ročníku se jednalo o 58%, tj. 15 studentů, u 3. ročníku to bylo 52%, tedy 14 studentů. Poté následovala druhá nejvyšší četnost u varianty a). V 2. ročníku odpovídalo studentů 34% tj. 9 osob, v 3. ročníku volilo tuto variantu 41 %, což je 11 studentů. V neposlední řadě varianta c) získala u studentů 2. ročníku 8% četnosti, což jsou 2 studenti, u studentů 3. ročníku získala 7% četnosti, hlasovali také 2 studenti.

Studenti školy nejvíce označovali variantu b), a to 49%, tj. 42 studentů. Druhá v pořadí se umístila varianta a), a to 45%, tj. 39 studentů, a variantu c) zvolilo 6% respondentů, tj. 5 osob. Při celkové četnosti se názory studentů na časový interval při aplikaci aktivizační metody do výuky u jednotlivých ročníků liší.

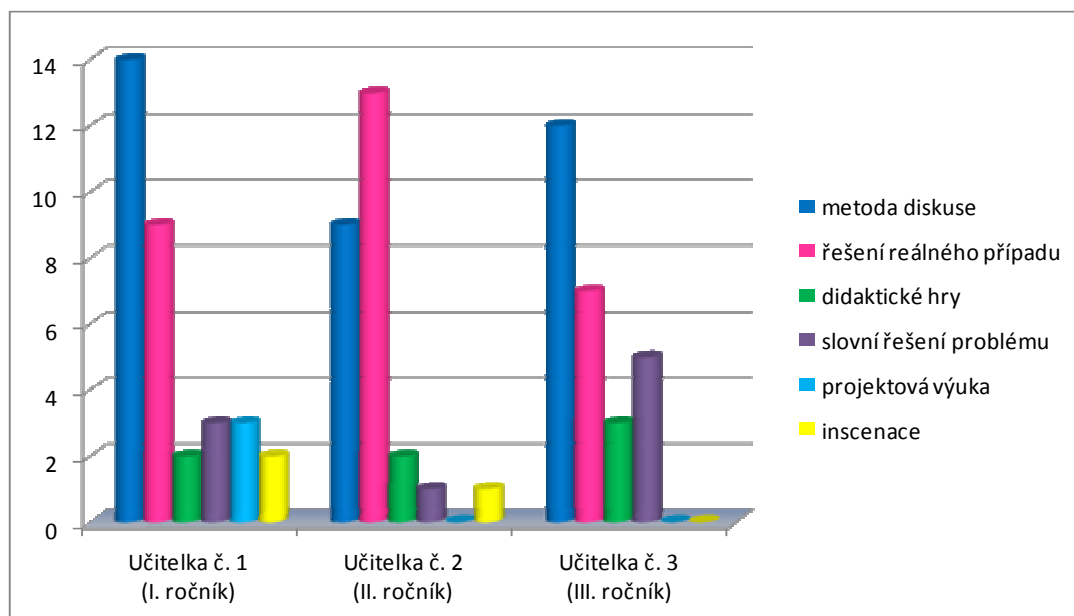
Otázka č. 13

Která z metod je pro tebe z jakéhokoli důvodu nejoblíbenější?

Tabulka č. 14 Nejoblíbenější aktivizační metoda

Nejčastěji volené metody	Učitelka č. 1		Učitelka č. 2		Učitelka č. 3		Celkem	
	I.	%	II.	%	III.	%		
<i>diskuse</i>	14	43	9	34	12	44	35	41
<i>řešení reálného případu</i>	9	27	13	50	7	26	29	33
<i>didaktické hry</i>	2	6	2	8	3	11	7	8
<i>řešení problému</i>	3	9	1	4	5	19	9	10
<i>projektová výuka</i>	3	9	0	0	0	0	3	4
<i>inscenace</i>	2	6	1	4	0	0	3	4
celkem	33	100	26	100	27	100	86	100

Graf č. 14 Nejoblíbenější aktivizační metoda



Poslední položka dotazníku zjišťovala osobní volbu, která z metod je pro studenta z jakéhokoli důvodu nejoblíbenější. Každý student uvedl některou z metod z položky 6.

V 1. ročníku a 3. ročníku převládala metoda diskuse, jako nejoblíbenější metoda. V 1. ročníku ji za nejoblíbenější označilo 43% respondentů, tj. 14 osob, v 3. ročníku ji za nejoblíbenější označilo 44%, tj. 12 respondentů. V 2. ročníku se mezi studenty stala nejoblíbenější metoda řešení reálného případu, která obdržela 50%, tj. 13 studentů.

Další oblíbené metody jsou v 1. ročníku dle četnosti řazeny sestupně takto: 27%, tj. 9 studentů – řešení reálného případu, 9% tj. 3 studenti – řešení problému, projektová výuka, 6%, což jsou 2 studenti označili didaktické hry a inscenace.

Další z metod v 2. ročníku, které jsou řazeny dle četnosti sestupně: druhou metodou v pořadí je diskuse – 34%, tj. 9 respondentů, dále jsou to didaktické hry – 8% tj. 2 studenti, řešení problému a inscenace – 4%, což se rovná 1 osobě. Projektová výuka nebyla označena nikým z respondentů.

Další oblíbené metody studentů 3. ročníku řazeny dle četnosti sestupně: 26%, tj. 7 studentů – řešení reálného případu, 19% tj. 5 respondentů – řešení problému, 11% tj. 3 respondenti – didaktické hry. Projektová výuka a metoda inscenace nebyly studenty v dotazníku označeny.

Z celkového počtu odpovědí je patrné, že nejoblíbenější metodou na střední škole je diskuse – 41% tj. 35 studentů, další v pořadí oblíbenosti zůstává metoda řešení reálného případu – 33%, což označilo 29 odpovídajících, dále je to metoda řešení problému – 10% tj. 9 studentů, didaktické hry – 8% tzn. 7 respondentů a projektová výuka a inscenace – 4%, což značí 1 osobu u každé varianty.

5.5 Shrnutí praktické části

Šetření bylo zaměřeno na rozdílnost aplikace aktivizačních metod u jednotlivých vyučujících v Předmětu pedagogika a psychologie na Střední škole sociální péče a služeb, která se nachází v Olomouckém kraji.

Z mého zjišťování vyplynuly následující závěry:

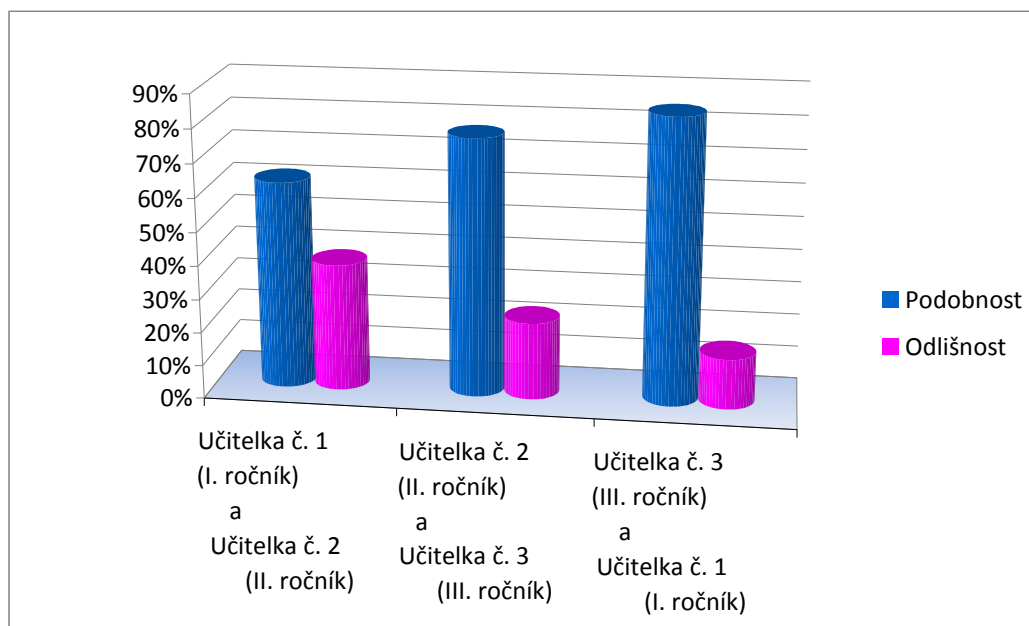
Studenti 1. ročníků učitelky č. 1 a studenti 2. ročníků učitelky č. 2 odpověděli podobně na 8 otázek, tj. 62% a odlišně na 5 otázek, tj. 38%.

Studenti 2. ročníků učitelky č. 2 a studenti 3. ročníků učitelky č. 3 odpověděli podobně na 10 otázek, tj. 77% a odlišně na 3 otázky, tj. 23%.

Studenti 1. ročníků učitelky č. 1 a studenti 3. ročníků učitelky č. 3 odpověděli podobně na 11 otázek, tj. 85% a odlišně na 2 otázky, tj. 15%.

Srovnání odpovědí studentů je vyjádřeno v následujícím grafu:

Graf č. 15 Srovnání odpovědí



Na základě těchto zjištěných informací mohu odpovědět na výzkumnou otázku, která zněla: Je v užívání aktivizačních metod v předmětu Pedagogika a psychologie ve výuce rozdíl v 1. ročníku, 2. ročníku a 3. ročníku, z důvodu rozdílných vyučujících?

Odpověď na výzkumnou otázku:

V užívání aktivizačních metod v předmětu Pedagogika a psychologie ve výuce není rozdíl v 1. ročníku, 2. ročníku a 3. ročníku, z důvodu odlišných vyučujících.

Prostřednictvím zpracovaných dat z dotazníku mohu odpovědět na dílčí výzkumné otázky, které byly stanoveny v kapitole 6.1, a které znějí následovně.

- Je pro studenty, dle jejich pocitu, výuka v předmětu Pedagogika a psychologie naplňující a plnohodnotná?

Podle studenty zvolených odpovědí převedených do procentuálního měření se dá předpokládat, že ANO.

- Jeví se studentům výuka v předmětu Pedagogika a psychologie dostatečně aktivizující jejich názory, postoje, schopnosti a dovednosti?

Podle studenty zvolených odpovědí převedených do procentuálního měření se dá předpokládat, že ANO.

- Jaké aktivizační metody učitelé do výuky aplikují, a jak často je do výuky aplikují?

Ze zjišťování vyplynulo, že učitelé do výuky aplikují nejčastěji metodu diskuse, metodu řešení reálného případu, metodu řešení problému, didaktické hry a metodu inscenace.

Aktivizační metody jsou, podle studentů, aplikovány nejčastěji jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu.

- V kterých fázích vyučovacího procesu zařazují učitelé aktivizační metody?

Podle zjištěných výsledků se studenti domnívají, že aktivizační metody jsou zařazovány do všech fází vyučovacího procesu, tedy při opakování učiva, před zahájením výkladu, při osvojování si nových poznatků, při procesu zapamatování si nového učiva a při kontrole naučeného učiva.

V praktické části diplomové práce byly splněny požadované cíle a stanovený výzkumný problém. Dílčí otázky byly zodpovězeny.

Podle mého názoru učitelé na Střední škole sociální péče v Olomouckém kraji zapojují aktivizační metody do výuky dostatečně, ale doporučila bych lepší přípravu a plánování, kdy budou aktivizační metody do výuky aplikovány. Doporučila bych zlepšit časovou stránku zapojování aktivizačních metod do výuky, tzn. lépe si promyslet, kolik času by studenti měli výuce, která podporuje kritické myšlení a uvažování, věnovat.

ZÁVĚR

Metody výuky jsou stěžejní pedagogickou kategorií, která stojí spolu s cílem a formami výuky, školními pomůckami, vyučovacím stylem učitele aj., ve středu zájmu učitele. Výuková metoda je dynamickým a flexibilním prvkem, který je spojen s cestou kupředu.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda ve výuce na střední škole převládá klasický způsob výuky. Jinak řečeno, zda učitelé uplatňují frontální vyučování pro výuku ve škole, nebo vyučují studenty prostřednictvím aktivizačních metod, anebo aplikují oba způsoby výuky.

Cílem **teoretické části** diplomové práce bylo na základě odborné literatury a svých postojů a názorů popisovat a analyzovat aktivizační metody výuky a problémy s nimi související. Dalším cílem bylo objasnit východiska aktivizačních metod a poukázat na srovnání a propojení těchto metod s frontální výukou.

Cílem **praktické části** diplomové práce bylo na základě teoretických poznatků a pedagogického průzkumu ověřit, zda jsou do výuky v předmětu Pedagogika a psychologie na Střední škole sociální péče a služeb v Olomouckém kraji zapojeny takové metody výuky, které u studentů podporují *aktivitu* ve výuce.

Mohu konstatovat, že všechny stanovené cíle diplomové práce byli naplněny. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo zjištěno, že učitelé Střední školy sociální péče a služeb v Olomouckém kraji aplikují do výuky předmětu Pedagogika a psychologie metody podporující aktivitu. Byla potvrzena domněnka, že mezi výukou učitelek není rozdíl v užívání aktivizačních metod, a tím analyzován hlavní výzkumný problém.

Při zadávání dotazníků studentům jsem se setkala s pozitivními ohlasy k problematice aktivizačních metod. Studenti netušili, že se některé z metod, se kterými ve vyučovací hodině pracují, řadí do kategorie metod podporující aktivitu. Osobně se mi svěřili, že aktivizační metody jsou jejich oblíbenou metodou pro osvojování si nových informací, a že je výuka pomocí nich poutavým a uvolňujícím zpestřením obvyklé výuky ve škole.

Kantorům Střední školy sociální péče a služeb v Olomouckém kraji bych doporučila, i přesto že příprava a realizace aktivizačních metod je velice náročná, co možná nejvyšší zapojování aktivizačních metod do výuky. Jen takovým způsobem můžeme dosáhnout plnohodnotné výuky, a ze škol posílat takové absolventy, kteří si prostřednictvím osvojení kritického myšlení a uvažování, ve světě práce neztratí.

Zamýšlím-li se nad změnami, které by v souvislosti s metodami podporující aktivitu a kritické myšlení mělo dojít, napadá mě myšlenka zvýšit počet alternativních mateřských škol. Neboť pokud budeme u studentů pěstovat kritické myšlení a uvažování již v ranném věku, výsledek kterého chce společnost dosáhnout, tj. *„připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občasný i pracovní život v podmínkách měnícího se světa“* (Rámcový vzdělávací program, 2009, s.5), bude prostřednictvím umu myslet kriticky o to vyšší.

Motto: *„Pro toho, kdo svým pružným a energickým myšlením drží krok se sluncem, je den věčným ránem.“*

Henry Thoreau in Fischer, 1997, s.87

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

Monografické publikace:

1. ANDREJSKOVÁ, Jana. *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Hradec Králové: Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-254-5607-1.
2. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání Přel. O. Selucký*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8216-5.
3. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4729-930.
4. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 172 s. ISBN 80-717-8120-7.
5. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.
6. HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého Filosofická fakulta, 1991. ISBN 80-7067-003-7.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0765-5.

9. JANDERKOVÁ, Dita. *Slovník základních pojmů z pedagogiky, psychologie a metodologie*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-7375-372-6.
10. JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří PRŮCHA a Jiří KOUDELA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 80-04-23209-4.
11. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
12. KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
13. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Tereza KRÁLOVÁ a Miroslav LORENC. *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1653-0.
14. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*. 2. přepracov. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
15. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
16. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
17. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

18. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita v Brně Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
19. MAŠEK, Jan, Petr MICHALÍK a Václav VRBÍK. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. ISBN 80-704-3254-3.
20. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Pedagogická teorie a praxe.
21. PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
22. *Pedagogická encyklopedie*. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
23. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.
24. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
25. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-717-8944-5.
26. PRŮCHA, Jiří. *Moderní vzdělávací technologie*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-867-2301-1.
27. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

28. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
29. *Slovník pedagogické metodologie*. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec, Štefan Švec. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. ISBN 80-731-5102-2.
30. TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-807-2903-153.
31. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4733-579.
32. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

33. HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R. *Kritické listy* [online]. 2006, č. 22 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur
34. HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R. *Kritické listy* [online]. 2006, č. 23 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_eur
35. HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R. *Kritické listy* [online]. 2006, č. 24 [cit. 2012-06-15]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

36. Jan Amos Komenský. HÜBNER, Zdeněk. *Kompas.estranky.cz: historické okénko* [online]. 2010 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://www.kompas.estranky.cz/clanky/historicke-okenko/jan-amos-komensky--zdenek-hubner-.html>
37. Rámcový vzdělávací program: pro obor 75-41-M/01 Sociální činnost. In: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207541M01%20Socialni%20cinnost.pdf. 2009.
38. Uspesne.eu. In: *Confucius* [online]. 2010 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://www.uspesne.eu/citaty/confucius>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Ukázka metody Bzučící skupiny

Příloha č. 3 – Ukázka metody Hraní rolí

Příloha č. 4 – Příklad otevřeného vyučování (projektová výuka)

Příloha č. 5 – Situace vhodné pro diskusi

Příloha č. 6 – Příklad řešení problému (heuristická metoda)

Příloha č. 7 – Ukázka metody Volné psaní

Příloha č. 8 – Ukázka týmové práce

Příloha č. 9 – Ukázka myšlenkové mapy

Příloha č. 10 – Obrázkové znázornění metody Brainstorming

Příloha č. 11 – Ukázka metody Pětílístek

Příloha č. 12 – Obrázkové znázornění Gordonovy metody

Příloha č. 13 – Příklad strukturované inscenace

Příloha č. 14 – Ukázky transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky

Příloha č. 15 – Různé role pedagoga a pojetí výuky

Příloha č. 16 – Bylo mu dvacet pět. A začal učit. (ukázka učebních stylů pedagoga)

Příloha č. 17 – Role pedagoga v průběhu diskuse

Příloha č. 18 – Formulář pro přípravu výukové hodiny s využitím aktivizačních
metod

Příloha č. 19 – Příprava učitele na výuku podle RWCT

Příloha č. 20 – Schéma učebního cyklu

Příloha č. 21 – Co E–U–R je, jak slouží, co vykonává?

Příloha č. 1 - Dotazník

Vážení studenti,

touto cestou Vás žádám o vyplnění dotazníku pro účel průzkumu realizovaného v diplomové práci s názvem *Aktivizační metody ve výuce pedagogiky na střední škole*.

Vyplňování dotazníku je **anonymní**. Varianty odpovědí **kroužkujte**, u škálových položek (položky č. 1, 2, 3 a 4) zakroužkujte bod nejbližší Vašemu přesvědčení, v případě otevřené položky vyjádřete svůj postoj či názor do vymezeného prostoru.

Prosím Vás, aby jste jednotlivé položky vyplňovali samostatně a pokud možno pravdivě.

S přáním úspěšného ukončení studia Vám děkuji.

Bc. Lucie Skalická

Ročník:

Zkratka předmětu:

Jsem: a) muž

b) žena

1. Zamyslíš-li se nad svými pocity, je pro Tebe výuka v tomto předmětu naplňující a plnohodnotná?

vůbec ne 1 2 3 4 5 naprosto ano

2. Rozvíjí výuka v tomto předmětu Tvé názory a postoje?

vůbec nerozvíjí 1 2 3 4 5 naprosto rozvíjí

3. Rozvíjí výuka v tomto předmětu Tvé schopnosti a dovednosti?

vůbec nerozvíjí 1 2 3 4 5 naprosto rozvíjí

4. Učitel tohoto předmětu podporuje svým stylem výuky moji **aktivitu**.

naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

5. Slyšel/a jsi již někdy pojem aktivizační metoda?

- a) *ano*
- b) *ne*

6. Jaké metody výuky (aktivizační metody), **podporující Tvoji aktivitu**, učitel/ka do výuky zařazuje? (*zakroužkuj jednu i více odpovědí*)

- a) *diskuse*
- b) *řešení problému*
- c) *řešení reálného případu ze života*
- d) *inscenace*
- e) *didaktické hry*
- f) *jiné.....*
- g) *žádné*

7. Zařazuje učitel/ka do procesu výuky projektovou výuku?

- a) *ano*
- b) *ne*

8. Kterou z předchozích metod, podle Tvého názoru, zapojuje učitel/ka do výuky nejčastěji?

.....

9. Jak často učitel/ka zařazuje do výuky metody podporující aktivitu studentů?

- a) *jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu*
- b) *jedenkrát za dvě vyučovací hodiny*
- c) *několikrát za čtvrtletí*
- d) *sotva jednou za pololetí*
- e) *učitel/ka metody nezařazuje*

10. Je, podle Tvého úsudku, využívání aktivizačních metod ve výuce dostačující?

- a) *ano*
- b) *ne*
- c) *nevím*

11. Kdy, v jaké fázi výuky, učitel/ka aktivizační metody do výuky zařazuje?

(zakroužkuj jednu i více odpovědí)

- a) *při opakování učiva (např. ústní zkoušení)*
- b) *před zahájením výkladu, pro vybavení si prvotních představ*
- c) *při osvojování si nových poznatků (výklad)*
- d) *při procesu zapamatování si nového učiva*
- e) *při kontrole naučeného učiva*

12. Pokud učitel/ka aktivizační metodu do výuky uvede, kolik času ve výuce

v průměru aktivizační metoda zaplní?

- a) *několik minut*
- b) *polovinu vyučovací hodiny*
- c) *celou vyučovací hodinu*

13. Která z metod je pro tebe z jakéhokoli důvodu nejoblíbenější? *(viz položka č. 6)*

.....

Buzz Groups (muší skupiny, bzučící skupiny)

Vyučovací metoda s názvem muší skupiny je jednoduchá na přípravu a organizaci žáků a středně náročná na vedení i interpretaci výsledků práce. Je velmi podobná metodě snowballing (sněhová koule), od níž se liší pouze úvodní částí. Zásadní rozdíl spočívá v tom, že v tomto případě **práci vždy zahajuje více žáků**, minimálně dva (nebo čtyři), a dochází tak ke vzájemnému ovlivňování a spolupráci žáků už od začátku práce, kdežto v metodě sněhové koule vždy začíná pracovat jednotlivec. Tuto vyučovací metodu můžeme zařadit v kterékoli fázi vyučovací hodiny ve většině předmětů na všech stupních škol, metodou může pracovat celá třída (30 žáků).

Rozvíjené klíčové kompetence

- **Kompetence k učení** – schopnost ovládat specifické techniky učení, vytvořit si přiměřený studijní režim a podmínky, vyhledávat a třídit informace.
- **Kompetence k řešení problémů** – schopnost rozpoznat a pochopit problém a problémovou situaci, porovnávat dostupné údaje a informace v různě velkém týmu, klást otázky, řešit je, zvažovat rozličné postupy a následná řešení.
- **Kompetence komunikativní** – schopnost formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory v různě velkých skupinách v ústní i písemné podobě, rekapitulovat diskutovaná fakta, vyhodnotit a tvořit závěry, naslouchat, diskutovat a obhajovat svůj názor.
- **Kompetence sociální a personální** – dovednost pracovat v různě velkých týmech, respektovat týmová pravidla, navozovat a rozvíjet příjemnou tvůrčí atmosféru, rozvíjet sebedůvěru a důvěru v ostatní.

Role Play (hraní rolí)

Hraní rolí je známá vyučovací metoda, která se však v našem školství (zejména základním) příliš nevyužívá. Jedná se o metodu jednoduchou pro učitele (snadná příprava, organizace i vedení), ale poměrně náročnou pro žáky. Vyžaduje praktické zvládnutí nejen sociálních a komunikativních dovedností, ale i zvládnutí dovedností profesních (např. na středních odborných školách a učilištích). Prostřednictvím této metody mají žáci příležitost uplatnit teoretické znalosti v praktických činnostech, navozených životních situacích nebo v situacích typických pro konkrétní povolání. Důraz je kladen na schopnost vcítit se do zadané role a co nejvěrněji ji – s použitím všech dosavadních znalostí a zkušeností – „přehrát“.

Touto metodou může pracovat celá třída (30 žáků). Učitel ji většinou dále rozdělí do menších pracovních týmů, které postupně přehrávají své scénáře, nebo skupiny pracují současně. Metoda je výborně použitelná na všech úrovních vzdělávání.

Vyučování touto metodou většinou zahrnuje **tři fáze**:

1. prostudování zadaného scénáře (u vyspělých žáků i jeho příprava);
2. rozdělení, příprava a „přehrání“ určených rolí;
3. zhodnocení průběhu „rolí“ hodnotiteli (učitel, žák).

Rozvíjené klíčové kompetence

- **Kompetence k pracovnímu uplatnění** – praktická aplikace teoretických znalostí a dovedností, ověření jejich využitelnosti v běžném životě, posouzení a procvičení vlastních praktických dovedností, využití a propojení znalostí a zkušeností získaných v příbuzných vzdělávacích oblastech.
- **Kompetence komunikativní** – procvičení verbální a neverbální komunikace.
- **Kompetence sociální a personální** – účinná spolupráce ve skupině, přijetí a ztotožnění se se zadanou rolí, schopnost vcítit se a přehrát různé role s pochopením souvislostí.
- **Kompetence k řešení problémů** (tam, kde žáci připravují vlastní scénáře) – pochopení a rozpoznání problémové situace, zvažování příčin a následků konkrétní situace, naplánování způsobu řešení situace, schopnost obhajovat svá rozhodnutí.
- **Kompetence občanská** – respekt k názorům druhých lidí, schopnost vcítit se do jejich situace, úcta k vnitřním hodnotám druhých.

PŘÍKLAD 4: Šetřím si na káru, ale ještě pár let musím jezdit vlakem

Jako další příklad projektové metody vhodné pro volnočasové aktivity uvádím hru s názvem Šetřím si na káru, ale ještě pár let musím jezdit vlakem, kterou vymyslela Iva Drbohlavová a použila ji na tábore (Drbohlavová, 2011).

Organizace hry:

Každý oddíl měl za úkol naplánovat si celodenní výlet na příští den. Každý oddíl obdržel 1 000 Kč, za které musel zaplatit veškeré výdaje s naplánovaným celodenním výletem. Uvedení do hry bylo zahájeno následující legendou:

„Dnešní den je pro vás obzvlášť důležitý. Slavíte první životní jubileum, čímž jsou vaše patnácté narozeniny. Při této příležitosti obdržíte nejen občanský průkaz, ale zvýšíme vám i kapesné na celých tisíc korun českých. Vyzkoušíme si, jak už umíte hospodařit s penězi a zda to nebylo unáhlené rozhodnutí. Vaším úkolem je naplánovat celodenní výlet. Najít cíl vašeho výletu, dopravu tak, aby vás všechny uvezla, připravit na celodenním výletu program a to vše za vaše kapesné. Tento výlet bude zítra realizován, takže záleží opět jen a jen na vás, jak si tento den užijete. Nezapomeňte si vše ověřit, abyste měli dostatek peněz i na cestu zpět. Ceníky, jízdní řady a mapy vám zapůjčí váš anděl. Při hodnocení budeme brát v úvahu finanční hospodaření a originalitu výletu, což zdokumentujete fotkami nebo jiným způsobem, který uznáte za vhodný. Vyhodnocení proběhne po realizaci výletu. Předběžné návrhy však odevzdáte zpracované za 1,5 hodiny. Zde je pár podmínek, které musí vámi vymyšlený výlet splňovat: ujít pěšky nejméně pět kilometrů; využít jakýkoliv dopravní prostředek; na výletě vidět jakoukoliv kulturní památku.“

ÚKOL 19

Situace vhodné pro diskusi

Jaké situace mohou podporovat diskusi ve třídě?

1. Udělejte si soupis partí učiva, kde diskuse ve třídě může vhodně napomáhat myšlení, chápání a učení.
2. Roztřídte nalezená témata pro diskusi podle role, kterou v rozhovoru budete hrát vy:
 - a) učitel jako odborník;
 - b) učitel jako prostředník;
 - c) učitel jako účastník.

Zdroj: Fisher (1997, s. 66)

PŘÍKLAD 3: Chladnička

Chladnička musí stát vodorovně. Proč by špatně chladila, kdyby stála šikmo?

(Macháček, 2000)

PŘÍKLAD 4: Kyselý dešť 1

Kyselý dešť způsobuje poškození ekosystémů, koroze gumy na stěračích našich aut nebo poškození omítek a povrchů budov, ve kterých bydlíme. Ale co vlastně kyselý dešť způsobuje? Může za něj jen člověk, nebo se na něm podílí i příroda? Vysvětlíte svými slovy, jak se to s kyselými dešti má.

(Janoušková, Pumpr, Maršák, online)

PŘÍKLAD 5: Kyselý dešť 2

V předchozí úloze jsme uvedli, že kyselý dešť poškozuje povrchy budov, soch a dalších výrobků z vápence nebo mramoru. To jsou látky, které obsahují uhličitany, zejména uhličitany vápenatý (CaCO_3). Vysvětlíte slovně i pomocí rovnice vliv kyselých dešťů na tyto materiály.

(Janoušková, Pumpr, Maršák, online)

PŘÍKLAD 6: Datum spotřeby

Jak vysvětlíte, že datum spotřeby mletého masa často bývá kratší, než kdybyste si totéž maso koupili nerozemleté? Víte, proč je tomu tak?

(Janoušková, Pumpr, Maršák, online)

PŘÍKLAD 7: S olejem nebo bez něj?

Proč zeleninový salát s olejem vydrží déle čerstvý než za stejných podmínek salát bez oleje?

(Janoušková, Pumpr, Maršák, online)

PŘÍKLAD 8: Kynutí těsta

Pokud pracujeme s kynutým těstem, kupříkladu pro výrobu knedlíků, buchet apod., pak chceme, aby nám co nejlépe vykynulo, a tak hledáme vhodné místo, kde by se těstu nejvíce dařilo. Kde to bude? Bude to ve vyhřáté místnosti, v horké páře nebo v zapnuté ledničce? Svůj výběr zdůvodněte.

(Janoušková, Pumpr, Maršák, online)

4.13.9 VOLNÉ PSANÍ

Při užití metody volného psaní mají žáci za úkol během pěti minut napsat, cokoliv je napadne, buď na určité téma, či je téma ponecháno na samotných žácích. Když pět minut uplyne, vyzveme děti, aby své texty přečetly.

Pokud žáci mají napsat text na určité téma, pak prezentace úkolů ve fázi evokace funguje podobně jako brainstorming a ve fázi reflexe je tato výuková metoda vhodná pro prezentaci učiva.

Tato metoda má následující pravidla:

1. Žáci píšou po celou určenou dobu vše, co je napadne. Pokud už je nic nenapadá, mají dále pokračovat v psaní a psát kupříkladu o svém stavu, svých pocitech (Jsem unavený nebo Teď mě nic nenapadá) a pak se opět snažit vrátit k tématu.
2. Musí psát souvislý text, nikoliv hesla nebo body.
3. K napsanému se již nemají vracet, stejně jako nemusí dbát na pravopis či na stylistiku.

PŘÍKLAD: Životní prostředí

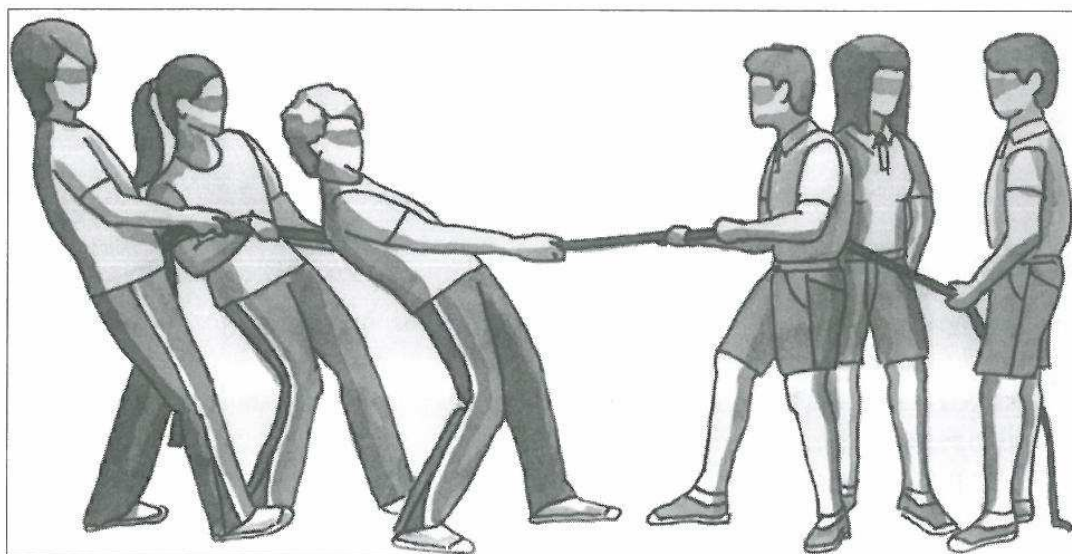
Příklad volného psaní může vypadat následovně:

- *Napište, jak vnímáte životní prostředí ve svém kraji.*

Splnění úkolu může vypadat následovně:

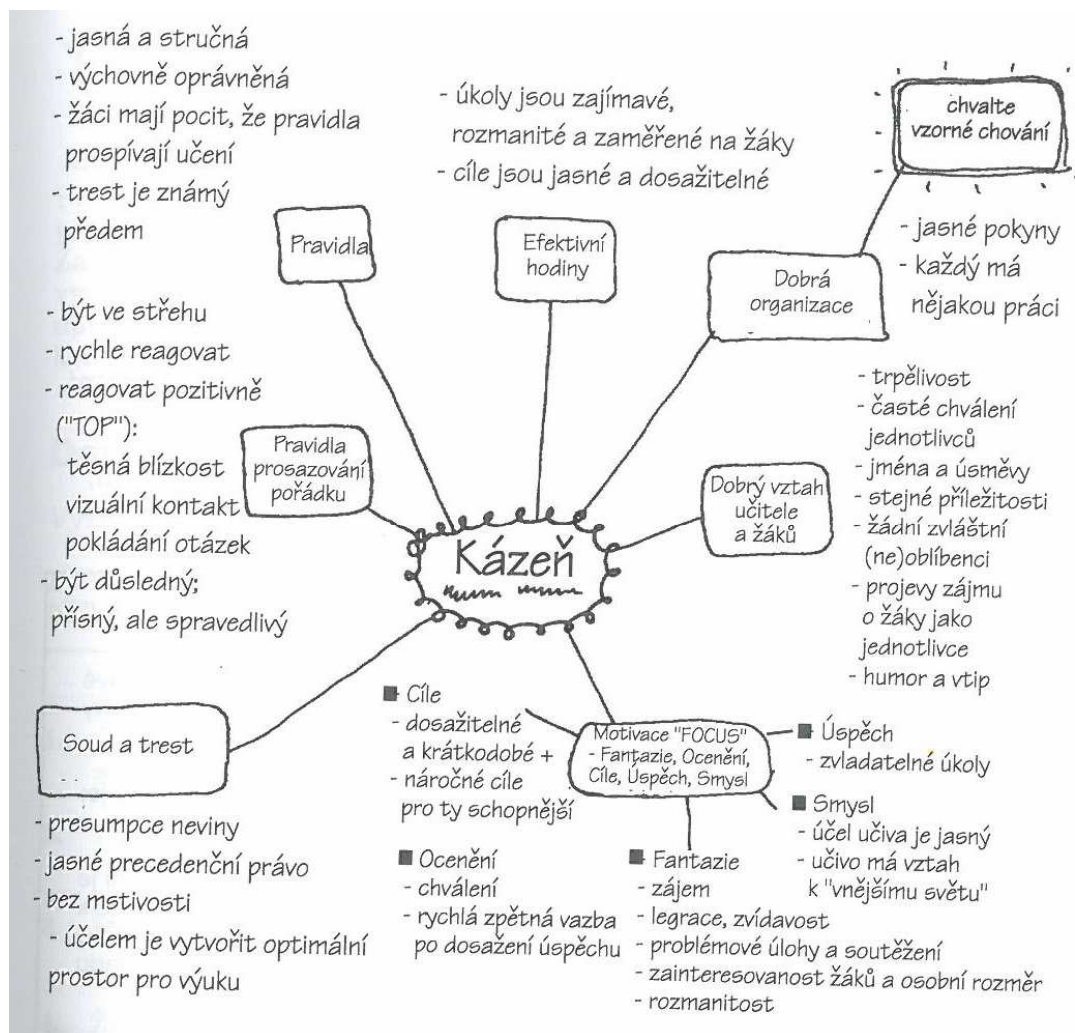
„Životní prostředí je u nás zatíženo tím, že u nás v kraji dlouhá léta fungovaly a ještě fungují některé šachty. Náš kraj byl také dlouhá léta a ještě i z části je zatížen těžkým průmyslem, koksovny a dalšími továrnami. Už mě nic nenapadá, nyní přemýšlím, co bych ještě napsal...“

Příloha č. 8 – Ukázka týmové práce



Zdroj: Kotrba, Lacina (2011, s. 71)

Příloha č. 9 – Ukázka myšlenkové mapy



Zdroj: Petty (2006, s. 105)

Příloha č. 10 – Obrázkové znázornění metody Brainstorming

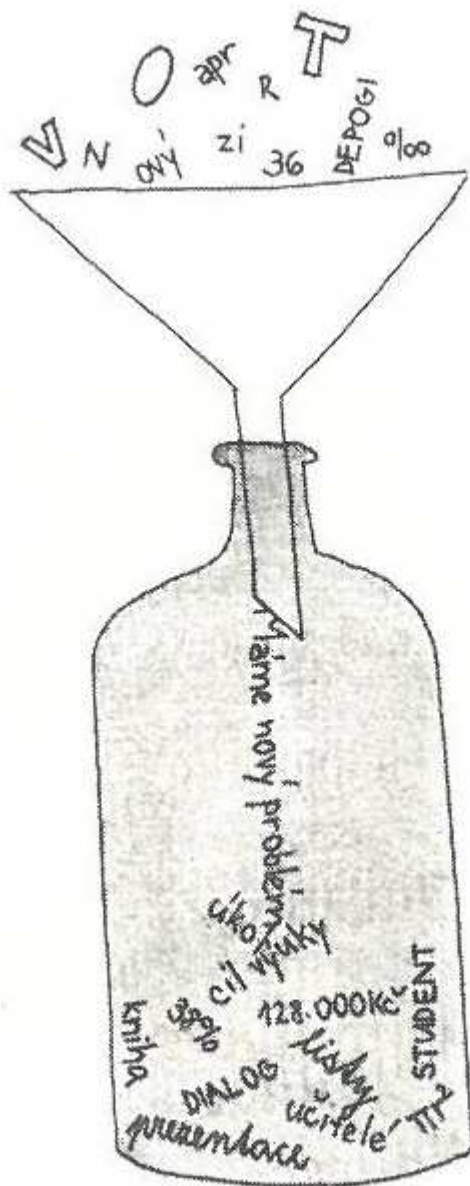


Zdroj: Kotrba, Lacina (2007, s. 108)

Les
Hodný Usměvavý
Šumí Kývá se Uspává
Les a Katka jsou kamarádi.
Usmíření

Katka
Nebojácná Pozorná
Prochází se Odpočívá Ptá se
Má les opravdu ráda.
Holka

Příloha č. 12 – Obrázkové znázornění Gordonovy metody



Zdroj: Kotrba, Lacina (2007, s. 116)

Box 84: Příklad strukturované inscenace

Zadání jednoduché situace: Dva studenti, Petr a Tomáš, se dělí o jednu skříňku v šatně. Oba jsou v prvním ročníku střední školy a skříňku spolu sdílí od začátku roku již pět měsíců. Tomáš minulý týden obvinil Petra, že má ve skřínce málo místa, protože v ní Petr zabírá téměř veškerý prostor. Nastal mezi nimi spor. Zatímco tento text je společný pro oba aktéry, následující popis rolí je určen pro každého zvlášť:

Petr: Víš o sobě, že nejsi moc pořádný, ale na druhou stranu to není tak strašné. Znáš větší „nepořádníky“ ve třídě. A dle tvého hesla zvládne správný muž i chaos. Na druhou stranu si myslíš, že Tomáš je až moc velký detailista a svoji dokonalost jen předstírá. Domníváš se také, že Tomáš od začátku roku zabíral ve skřínce více místa a nenechával prostor pro tvé věci.

Tomáš: Na začátku roku bylo vše v pořádku. S Petrem jste byli největší kamarádi. Za poslední měsíc ale Petr skříňku vůbec neuklízí a nechává v ní takový nepořádek, že nemůžeš najít ani své věci. Proto ses včera velice rozzlobil, když jsi ve skřínce našel své čistě vyprané tričko zašpiněné od Petrových bot. Na Petra ses rozkřičel.

Následuje hraní inscenace, kdy Tomáš a Petr budou řešit vzniklou situaci.

Ukázky transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky

V 1. případě se žáci 5. ročníku učili o Karlu IV. ve dvou samostatných vyučovacích hodinách, které proběhly ve dvou následujících týdnech.

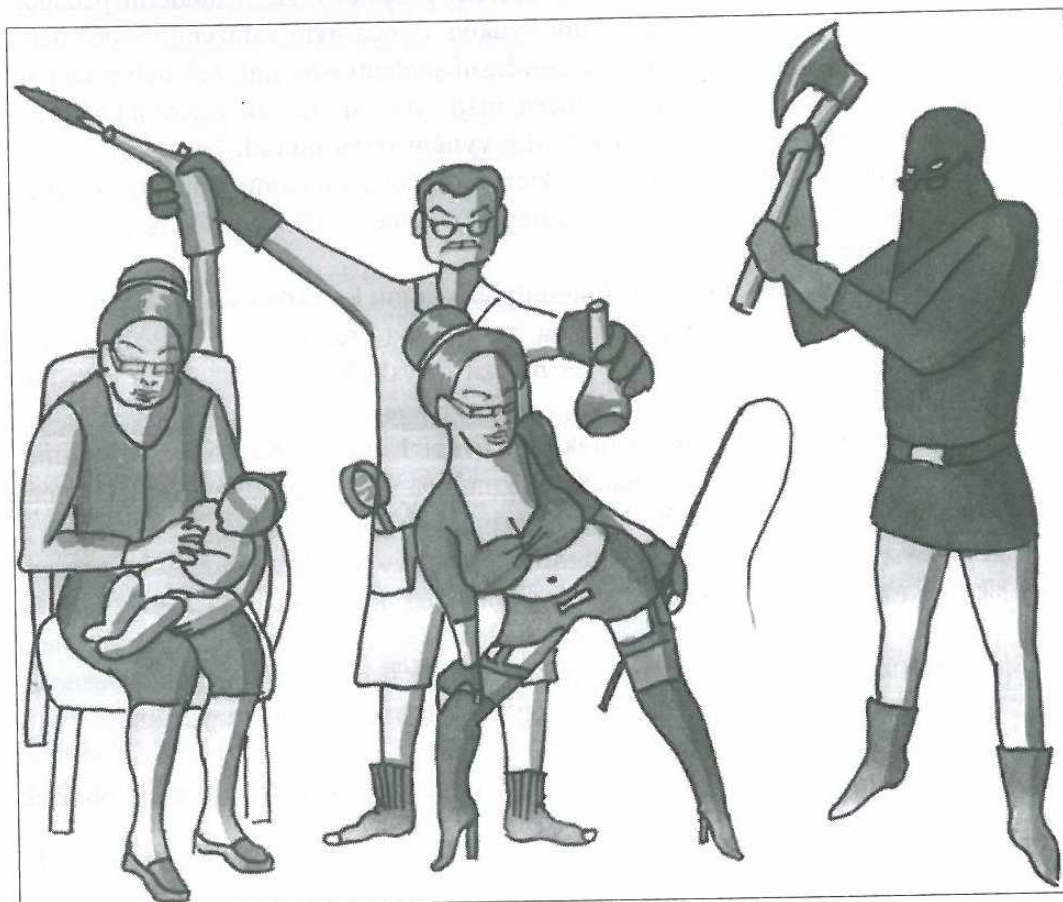
1. hodina – průběh

- Na tabuli jsou napsána jména přemyslovských knížat. Děti mají za úkol přiřadit rozdané kartičky se slovy ke jménům tak, jak patří (př. Krok – tři dcery, Přemysl Otakar II. – bitva na Moravském poli).
- Žáci individuálně luští připravenou křížovku, pak společně kontrolují výslednou tajenku. Výsledné heslo – Lucemburkové vyučující zapisuje na tabuli. Děti jí své vyluštěné křížovky odevzdávají.
- Učitelka vykládá novou látku od vymření Přemyslovců v roce 1306 po Karla IV. jako stavitele. V průběhu výkladu provádí zápis na tabuli, občas klade žákům otázky.
- Poté přerušuje výklad a celá třída pracuje s učebnicemi. Žáci odpovídají ústně na otázky, které jsou v učebnici k tématu Karel IV.
- Pak vyučující dokončí výklad.
- Žáci si opisují hesla z tabule do sešitů.
- Na závěr hodiny učitelka shrnuje, co se dnes učili, a prozrazuje, co se budou učit příště, za týden.

2. hodina průběh

- Učitelka začíná hodinu otázkou: „Co jsme dělali minulou hodinu?“
- Vyhodnocuje křížovku z minulé hodiny, oznamuje žákům výsledky, chválí třídu za celkově úspěšné zvládnutí úkolu.
- Poté recituje báseň Jana Nerudy: Romance o Karlu IV. Děti mají sledovat báseň a přemýšlet o jejím smyslu.
- Společně rozebírají báseň. Učitelka vysvětluje smysl básně. Pokládá dětem otázky.
- Pak pouští žákům film o době Lucemburků na českém trůně. V průběhu projekce učitelka vypisuje na tabuli zajímavosti, které z dokumentu zaznívají.
- Po zhlédnutí filmu pokládá žákům otázky: „Dozvěděly jste se něco nového? Jaký je největší přínos Karla IV. Čechům?“
- Následuje předvedení scének dvěma skupinami dětí, které si během týdne dobrovolně připravily k tématům Založení Nového Města a Založení

Příloha č. 15 – Různé role pedagoga a pojetí výuky



Zdroj: Kotrba, Lacina (2011, s. 16)

Příloha č. 16 – Bylo mu dvacet pět. A začal učit. (ukázka učebních stylů pedagoga)

Bylo mu dvacet pět. Skončil „jádro“ a po pěti letech se vrátil na gympl. Už nebyl tím sebejistým šprtem, jehož písemky vždycky kolovaly po třídě. Ted' se bál, že jeho žáci nebudou chápat látku. Učil fyziku. Mluvil, vysvětloval. Snažil se. Málokoho to zajímalo. Všichni písemky napsali na dvojku, největší šprti na jedničku a on byl rád. Úkol splnil, naučil je, co bylo v osnovách. Odcházel do důchodu a nikdo to nevěděl...

Bylo mu dvacet pět. Skončil „matfyz“, oženil se a vrátil se na gympl. Už nebyl tím svobodomyšlným klukem, který sníval o Americe. Ráno jezdil do školy pozdě, protože dělal ženě snídani a myl nádoby. Po škole spěchal domů – musel pracovat na zahradě. Jednou za měsíc chodíval se ženou do kina. Jak se celý večer těšil na noc – jestli mu ovšem dá. Byl zoufalý – tohle přece není život! Studenti museli být dokonalí. Kdo dokonalý nebyl, propadal. Kdo dokonalý byl, měl trojku. Odcházel do důchodu a všichni si oddechli...

Bylo mu dvacet pět. Skončil „peďák“ a vrátil se na gympl. Už nebyl tím ušlapaným klukem, kterému se všichni smáli pro jeho uhrovatou pleť. Ted'. Ted' jim všem ukáže, že je v něm víc, než si myslí, že v něm dřímá romantik, orel poezie, jen roztáhnout křídla a vzlétnout do nebes. Dával úkoly, nabádal k píli, hovořil vzletně. Studentů se bál, nikdy se jim nedíval do očí. Co když jeho touhu být něčím víc pošlapou a zhanobí? Odcházel do důchodu a všichni za jeho zády umírali smíchy...

Bylo mu dvacet pět. Skončil „peďák“ a po pěti letech se vrátil na gympl. Už nebyl tím lajdákem, vymetajícím hospody, kterého u maturity musel podržet jeho třídní. Ted' studenty držival on. Učil zemák a tělák. Bylo mu jedno, že ho nikdo neposlouchá. Mluvil a vyprávěl. Ne o cizích zemích, ne o tělocvičném náradí. O životě. O lásce, o pravdě, o soucitu. O naději. Kdo chtěl, poslouchal, kdo nechtěl, hrál piškvorcky. Kdo chtěl, měl jedničku, kdo nechtěl, nepropadal. Odcházel do důchodu a všichni litovali...

Zdroj: Koukal (2008), student Gymnázia Frýdlant

Zdroj: Kotrba, Lacina (2011, s. 21)

Příloha č. 17 – Role pedagoga v průběhu diskuse

Box 65: Role pedagoga v průběhu diskuse

Pedagog musí hlídat, aby se diskutující ve svých názorech a diskusních příspěvcích příliš neodchýlili od hlavního tématu diskuse. Velmi nebezpečné jsou neetické, hrubé či urážející názory některých diskutujících (nehumánní myšlenky preferující pouze vlastní osobnost, ziskovost nebo bezohlednost vůči handicapovaným lidem). Učitel by měl také zabránit ovlivňování lživými a smyšlenými argumenty diskutujících a zesměšňování a napadání ostatních účastníků. Neméně důležité je zapojení a podpora introvertních (tišších) studentů a naopak eliminace extrovertů, kteří diskusi mohou pojmout jako prostředek ke zviditelnění své vlastní osoby a názorů.

Zdroj: Kotrba, Lacina (2011, s. 124)

Příloha č. 18 – Formulář pro přípravu výukové hodiny s využitím aktivizačních metod

Formulář pro přípravu výukové hodiny s využitím aktivizačních metod

- 1. Název (téma) hodiny:**
- 2. Cíle výuky v rámci výukové hodiny:**
- 3. Rámcové zasazení výukové hodiny – předmět, celkový časový rozsah atd.**
- 4. Cílová skupina – ročník, počet studentů, nároky na vstupní znalosti atd.**
- 5. Základní struktura modelové hodiny – rámcový scénář a časové rozvržení v minutách na jednotlivé fáze hodiny**
- 6. Výklad tématu – podrobné rozpracování obsahové náplně včetně dílčích časových dotací v minutách**
- 7. Metodika výukové hodiny – forma předání znalostí, použité prameny, podklady pro studenty**
- 8. Přehled použitých aktivizačních metod – včetně způsobu vedení cvičení (počty a členění studentů atd.)**
- 9. Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci modelové hodiny**
- 10. Alternativní řešení výukové hodiny, resp. aktivizačních cvičení – případně obměny či doporučení**
- 11. Úskalí modelové hodiny – na co by měl pedagog myslet předem, co se může přihodit atd.**
- 12. Zakončení hodiny a zpětná vazba – zhodnocení cvičení, shrnutí tématu, reakce studentů, úkoly**
- 13. Autor výukové hodiny – jméno a škola, kontakt**
- 14. Datum vytvoření výukové hodiny – důležité pro přehled, jak dlouho je již metoda používaná**
- 15. Krátké shrnutí zkušeností s realizací výukové hodiny s uvedením počtu realizací – dává přehled o tom, jak na základě realizace docházelo k úpravám metodického listu**

Dlouhodobý majetek

časová jednotka: 1 vyučovací hodina

metody, technika, strategie řízení: metoda zpřeházené věty, poslech výkladu, skupinová práce

PŘEDMĚT: EKONOMIKA
ŠKOLA: STŘEDNÍ ŠKOLA
POŠTOVNÍ OLOMOUC
TŘÍDA: 2.
UČITEL: NEUVEDENO

→ Záměr

Seznámení studentů se strukturou členění dlouhodobého majetku a způsobu odepisování DM.

⊕ **Čas:** 45 minut

✂ Materiál

V obálce pro každého rozstříhaný text na proužky, tabulka pro zařazení DM do správné skupiny, tabulka pro roční odpisové sazby.

✍ Pracovní činnosti

Práce ve dvojicích, skupinová práce.

- Skupinové opakování způsobů pořízení DM se zpětným projektorem.
- Instrukce k práci - výpočet rovnoměrných a zrychlených odpisů.

Evokace

- Čtení částí textu.
- Seřadit jednotlivé části textu, jak si myslí, že patří za sebou.

Uvědomění

- Pozorný poslech výkladu učitelky o členění DM, oceňování a odepisování DM.

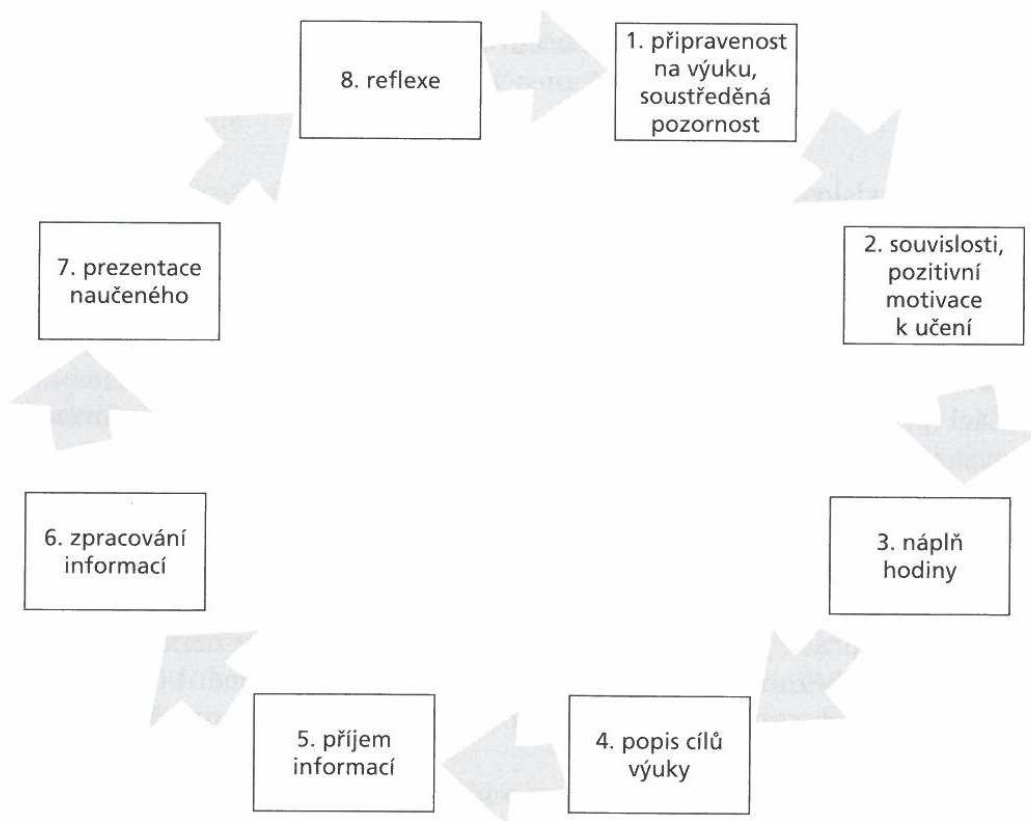
Reflexe

- Na základě zapamatování výkladu správné seřazení textu.
- Diskuse celé třídy nad správným seřazením textu.
- Nalepení celého správně seřazeného textu do sešitu.
- Závěrečný příklad – zařazení DM do správné odpisové skupiny, zjištění počtu let odepisování, samotný výpočet výše odpisů.

Schéma učebního cyklu

Učební cyklus obsahuje fáze, které na sebe logicky navazují a vytvářejí ucelený systém procesu učení. Mezi **základní fáze** učebního cyklu patří:

1. připravenost na výuku, soustředěná pozornost;
2. souvislosti, pozitivní motivace k učení;
3. náplň hodiny;
4. popis cílů výuky;
5. příjem informací;
6. zpracování informací;
7. prezentace naučeného;
8. reflexe.



Příloha č. 21 – Co E–U–R je, jak slouží, co vykonává?

Co E–U–R je, jak slouží, co vykonává?
E–U–R slouží jako model pro naši představu o tom, co se děje, když se někdo učí novým poznatkům. Je to model využívaný pedagogickým konstruktivismem a myslí především na to, co a v jakém pořadí má při učení dělat žák, aby se skutečně něčemu naučil.
Model E–U–R je pomůckou pro plánování a realizaci takové výuky, ve které chceme, aby se žáci učili aktivně, aby výuka byla účinná a měla hlavu a patu.
Je to rámec pro naše chápání uceleného průběhu učení – učební situace.
Je to model odvozený z psychologických výzkumů učení a výzkumů o fungování mozku. Výzkumy probíhaly v posledních sto letech po celém světě.
E–U–R umožňuje i ve větší třídě individualizovat žákovi učení, protože u každého jednotlivého žáka navazuje jeho učení v tom bodě, kde žák se svými vědomostmi a dovednostmi i postoji právě je. I v rámci stejných činností a práce s týmiž zdroji umožňuje mnoho různých cest k pochopení látky.
Model E–U–R je vhodný zejména pro učební situace, v nichž si mají žáci osvojit nové poznatky, uspořádat je do nových souvislostí, propojit se svými prožitky a zkušenostmi. Zároveň umožňuje plánovat výcvik v sociálních a kognitivních dovednostech či přímo kompetencích.

Co E–U–R není, k čemu není určen, jak nefunguje?
I tradiční pedagogika má své modely pro výuku. V těchto modelech je východiskem pro plánování učivo a učitelova činnost, nikoli žákovo učení. Navzdory vnější podobnosti s takovými popisy výuky (např. „opakování z minule – motivace – expozice – shrnutí – upevnění – kontrola“) je E–U–R podstatně jiný model.
Není to předpis ani zaručeně platný zákon. Neslouží jako závazný vzor s předepsaným obsahem. Má pomáhat, ne svazovat.
E–U–R není metoda výuky! Jednotlivými vyučovacími metodami teprve naplňujeme tento rámec.
E–U–R není novota podle cizích vzorů nebo podle západní módy. Nejde ani o výmysl jednotlivého teoretika, ani o model, který napadl jednoho učitele z praxe.
E–U–R není jednotný tematický plán pro celou třídu najednou.

zdroj: Hausenblas, Košťálová (2006)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Skalická
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012
Název práce:	Aktivizační metody ve výuce pedagogiky na střední škole
Název v angličtině:	Activization Methods in the Pedagogy Education at Secondary School
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku aktivizačních metod ve výuce. Teoretická část se zabývá popisem a analýzou aktivizačních metod výuky a srovnáním a propojením těchto metod s frontální výukou. Na základě teoretické části je sepsaná část praktická, která se snaží pomocí dotazníkového šetření zjistit, zda jsou do výuky na střední škole aplikovány aktivizační metody.
Klíčová slova:	pedagogika, vzdělávání, vyučování, výuka, žák, učitel, škola, výuková metoda, aktivizační metoda, konstruktivismus, kritické myšlení
Anotace v angličtině:	This diploma thesis focuses on the problematics of the usage of the activation methods in teaching. The theoretical part deals with the description and analysis of the aforementioned methods and their comparison as well as interconnection with the frontal teaching. The theoretical part serves as a basis for the following practical part. The aim of that part is, with the help of questionnaires, to find out whether the activation methods are incorporated into the secondary school teaching.
Klíčová slova v angličtině:	pedagogy, education, instruction, teaching, pupil, teacher, school, teaching method, activation method, constructivism, critical thinking

<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1 – Dotazník</p> <p>Příloha č. 2 – Ukázka metody Bzučící skupiny</p> <p>Příloha č. 3 – Ukázka metody Hraní rolí</p> <p>Příloha č. 4 – Příklad otevřeného vyučování (projektová výuka)</p> <p>Příloha č. 5 – Situace vhodné pro diskusi</p> <p>Příloha č. 6 – Příklad řešení problému (heuristická metoda)</p> <p>Příloha č. 7 – Ukázka metody Volné psaní</p> <p>Příloha č. 8 – Ukázka týmové práce</p> <p>Příloha č. 9 – Ukázka myšlenkové mapy</p> <p>Příloha č. 10 – Obrázkové znázornění metody Brainstorming</p> <p>Příloha č. 11 – Ukázka metody Pětílístek</p> <p>Příloha č. 12 – Obrázkové znázornění Gordonovy metody</p> <p>Příloha č. 13 – Příklad strukturované inscenace</p> <p>Příloha č. 14 – Ukázky transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky</p> <p>Příloha č. 15 – Různé role pedagoga a pojetí výuky</p> <p>Příloha č. 16 – Bylo mu dvacet pět. A začal učit. (ukázka učebních stylů pedagoga)</p> <p>Příloha č. 17 – Role pedagoga v průběhu diskuse</p> <p>Příloha č. 18 – Formulář pro přípravu výukové hodiny s využitím aktivizačních metod</p> <p>Příloha č. 19 – Příprava učitele na výuku podle RWCT</p> <p>Příloha č. 20 – Schéma učebního cyklu</p> <p>Příloha č. 21 – Co E–U–R je, jak slouží, co vykonává?</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>111 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>čeština</p>