Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015 Zdeňka Pavlišová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

Videostudie didaktických aspektů společenskovědního vzdělávání

Diplomová práce

Autorka: Zdeňka Pavlišová
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Výtvarná výchova
Základy společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Jana Čapková, Ph.D.

Hradec Králové 2015

Údaje o DIPLOMOVÉ PRÁCI studenta

Os. číslo:	P13275	**Datum zadání:**	29.04.2014
Příjmení a jméno:	Pavlišová Zdeňka, Bc.	**Plánované datum odevzdání:**	15.04.2015
Obor/komb.:	Učitelství pro střední školy - základy společenských věd - Učitelství pro střední školy - výtvarná výchova (NSSKON-NSSKVV)	**Datum odevzdání:**	dosud neodevzdáno
Zadané téma:	Videostudie didaktických aspektů společenskovědního vzdělávání		
Stav práce:	Rozpracovaná práce		

Údaje o kvalifikační práci

1. Hlavní téma:

Videostudie didaktických aspektů společenskovědního vzdělávání

2. Název dle studenta:

3. Název v angličtině:

The Video Study of didactics of Civic Education

4. Souběžný název:

5. Podnázev:

6. Anotace (krátký popis práce):

Videostudie je progresivní výzkumná metoda, díky které lze zkoumat komplexnost faktorů působících na vzdělávání žáků ve společenských vědách. Výhodou této metody je možnost opakovaného zkoumání záznamů a hledání hlubších souvislostí. V rámci společenských věd se jedná o metodu novou, zatím málo využívanou.
Cílem diplomové práce bude pozkoumat možnosti a meze videostudie jako výzkumné metody didaktických aspektů společenskovědního vzdělávání (tedy např. technologii výuky, výukové metody, komunikace mezi učitelem a žákem, způsoby hodnocení a poskytování zpětné vazby žákům apod.)
Teoretická část práce využije odborných publikací, které se vztahují přímo k videostudii jako metodě (např. Janík, Miková: Videostudie, The TIMSS Video Study, Švaříček, Šeďová: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách), tak i publikací, které se zabývají didaktikou a výukou obecně (např. Čapek: Moderní didaktika, Průcha: Moderní pedagogika, Vašutová: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, Salandanan: Teaching Approaches and Strategies).
Náplní praktické části bude aplikace výzkumu vybraného pedagogického jevu metodou videostudie a její zhodnocení a přínos pro společenské vědy. V praktické části budou využity metody videostudie a další pomocné kvalitativní metody.

7. Klíčová slova (oddělujte čárkou):

8. Anotace v angličtině (krátký popis práce):

The Video Study is a progressive research method thanks to which it is possible to explore the complexity of factors which have impact on the education of pupils in Civics. The advantage of this method is the possibility of repeated record research enabling searching for deeper links. In Civics this is regarded to be a new method, so far hardly ever applied.
The goal of this thesis is to focus on the possible opportunities and limits of the Video Study as a didactical means research method of Civic Education (i.e. teaching technology, teaching methods, interaction between a teacher and a pupil, evaluation means and feedback etc.). The theoretical part makes use of professional publications dealing with the Video Study as a method (i.e. Janík, Miková: Videostudie, The TIMSS Video Study, Švaříček, Šeďová: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách), as well as publications which deal with didactics and teaching in general (i.e. Čapek: Moderní didaktika, Průcha: Moderní pedagogika, Vašutová: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, Salandanan: Teaching Approaches and Strategies). The practical part will contain the application of a chosen pedagogical aspect via the Video Study method and its evaluation and contribution with respect to the Civic Education. In the practical part the Video Study and other auxiliary qualitative methods will be applied.

9. Anglická klíčová slova (oddělujte čárkou):

10. Přílohy volně vložené:

11. Přílohy vázané v práci:

12. Rozsah práce:

13. Jazyk práce: CZ

Údaje o DIPLOMOVÉ PRÁCI studenta

Os. číslo:	P13275	**Datum zadání:**	29.04.2014
Příjmení a jméno:	Pavlišová Zdeňka, Bc.	**Plánované datum odevzdání:**	15.04.2015
Obor/komb.:	Učitelství pro střední školy - základy společenských věd - Učitelství pro střední školy - výtvarná výchova (NSSKON-NSSKVV)	**Datum odevzdání:**	dosud neodevzdáno
Zadané téma:	Videostudie didaktických aspektů společenskovědního vzdělávání		
Stav práce:	Rozpracovaná práce		

14. Záznam průběhu obhajoby:

15. Zásady pro vypracování:

Náplní praktické části bude aplikace výzkumu vybraného pedagogického jevu metodou videostudie a její zhodnocení a přínos pro společenské vědy. V praktické části budou využity metody videostudie a další pomocné kvalitativní metody.

16. Seznam doporučené literatury:

Janík, Miková: Videostudie, The TIMSS Video Study, Švaříček, Šeďová: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách), tak i publikací, které se zabývají didaktikou a výukou obecně (např. Čapek: Moderní didaktika, Průcha: Moderní pedagogika, Vašutová: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, Salandanan: Teaching Approaches and Strategies)

17. Osoby VŠKP:

Vedoucí: Čapková Jana, Mgr. Ph.D.

Oponent: Paleček Martin, Mgr. Ph.D.

Elektronická forma kvalifikační práce

Zatím není přiložen žádný soubor s elektronickou formou práce...

Posudky kvalifikační práce

Posudek(y) oponenta	Není k dispozici...
Hodnocení vedoucího	Není k dispozici...

Soubor s průběhem obhajoby	Žádný není vložen

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 15. března 2015

.....

Zdeňka Pavlišová

Anotace

PAVLIŠOVÁ, Zdeňka. *Videostudie didaktických aspektů společenskovědního vzdělávání.* Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 77 s. Diplomová práce.

Videostudie je progresivní výzkumná metoda, díky které lze zkoumat komplexnost faktorů působících na vzdělávání žáků ve společenských vědách. Výhodou této metody je možnost opakovaného zkoumání záznamů a hledání hlubších souvislostí. V rámci společenských věd se jedná o metodu novou, zatím málo využívanou.

Cílem diplomové práce bude prozkoumat možnosti a meze videostudie jako výzkumné metody didaktických aspektů společenskovědního vzdělávání (tedy např. technologii výuky, výukové metody, komunikace mezi učitelem a žákem, způsoby hodnocení a poskytování zpětné vazby žákům apod.). Teoretická část práce využije odborných publikací, které se vztahují přímo k videostudii jako metodě (např. Janík, Miková: Videostudie, The TIMSS Video Study, Švaříček, Šeďová: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách), tak i publikací, které se zabývají didaktikou a výukou obecně (např. Čapek: Moderní didaktika, Průcha: Moderní pedagogika, Vašutová: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, Salandanan: Teaching Approaches and Strategies). Náplní praktické části bude aplikace výzkumu vybraného pedagogického jevu metodou videostudie a její zhodnocení a přínos pro společenské vědy. V praktické části budou využity metody videostudie a další pomocné kvalitativní metody.

Klíčová slova:

Aktivizační metody Videostudie Výuka

Anotation

PAVLIŠOVÁ, Zdeňka. The Video Study of didactics of Civic Education. Hradec Králové : Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 77 pp. Thesis.

The Video Study is a progressive research method thanks to which it is possible to explore the complexity of factors which have impact on the education of pupils in Civics. The advantage of this method is the possibility of repeated record research enabling searching for deeper links. In Civics this is regarded to be a new method, so far hardly ever applied.

The goal of this thesis is to focus on the possible opportunities and limits of the Video Study as a didactical means research method of Civic Education (i.e. teaching technology, teaching methods, interaction between a teacher and a pupil, evaluation means and feedback etc.). The theoretical part makes use of professional publications dealing with the Video Study as a method (i.e. Janík, Miková: Videostudie, The TIMSS Video Study, Švaříček, Šeďová: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách), as well as publications which deal with didactics and teaching in general (i.e. Čapek: Moderní didaktika, Průcha: Moderní pedagogika, Vašutová: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, Salandanan: Teaching Approaches and Strategies). The practical part will contain the application of a chosen pedagogical aspect via the Video Study method and its evaluation and contribution with respect to the Civic Education. In the practical part the Video Study and other auxiliary qualitative methods will be applied.

Key words:

Motivating methods Video Study Education

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Čapkové, Ph.D. za odborné a inspirativní vedení plné cenných rad a připomínek, které mi poskytla při vypracování diplomové práce.

Děkuji spolužákům, kteří mi s laskavostí poskytli prostor pro výzkum v jejich výuce.

OBSAH

ÚVOD 9

TEORETICKÁ ČÁST 11

1 Videostudie 11

1.1 Vymezení 11

1.2 Videostudie a běžná pedagogická praxe 12

2 Aktivizační výukové metody 15

2.1 Vymezení pojmu metoda 15

2.2 Vymezení pojmu aktivizační metoda 15

2.3 Popis vybraných metod 16

2.3.1 Brainstorming 16

2.3.2 Brainwriting 18

2.3.3 Práce s textem 18

2.3.4 Studijní průvodci – pracovní list 19

2.3.5 Didaktická hra 20

2.3.6 Diferenciační test 23

2.3.7 Situační metody 24

2.3.8 Inscenační metoda 24

2.3.9 Pětilístek 26

2.3.10 Skupinová diskuze 26

2.3.11 Řízená diskuze 28

2.3.12 Rozhovor 28

2.3.13 Bzučící skupiny 29

2.3.14 Vzájemné vyučování 30

2.3.15 Problémová metoda 31

2.4 Shrnutí 33

PRAKTICKÁ ČÁST 34
3 Metodologie výzkumu 35
3.1 Sběr dat 35
3.2 Způsob analýzy videoukázky: 35
4 Vlastní analýza 37
4.1 Analýza vyučovací jednotky č. 1 37
4.1.1 Analýza realizace metody brainwriting 38
4.1.2 Analýza realizace metody pracovní list 39
4.1.3 Analýza realizace metody didaktická hra 41
4.1.4 Celkové shrnutí 42
4.2 Analýza vyučovací jednotky č. 2 43
4.2.1 Analýza realizace metody brainstorming 44
4.2.2 Analýza realizace metody vzájemné vyučování 45
4.2.3 Analýza realizace metody bzučící skupiny 47
4.2.4 Celkové shrnutí 49
4.3 Analýza vyučovací jednotky č. 3 50
4.3.1 Analýza realizace metody pracovní list 51
4.3.2 Celkové shrnutí 53
4.4 Analýza vyučovací jednotky č. 4 53
4.4.1 Analýza realizace metody pětilístku 55
4.4.2 Analýza realizace metody bzučících skupin 56
4.4.3 Analýza realizace metody řízené diskuze 57
4.4.4 Analýza realizace situační metody 58
4.4.5 Analýza realizace metody rozhovoru 60
4.4.6 Celkové shrnutí 61
4.5 Analýza vyučovací jednotky č. 5 62
4.5.1 Analýza realizace metody diferenciační test 64

4.5.2 Celkové shrnutí 65
5 Diskuze 67
5.1 Výsledná zjištění vztahující se k problematice videostudie 67
5.2 Výsledná zjištění vztahující se k problematice aktivizačních výukových metod 67
ZÁVĚR 73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 74
SEZNAM PŘÍLOH 78

ÚVOD

V současné době dochází k zásadní reflexi výchovně-vzdělávacího procesu v prostředí školy. Reflexe jako taková není sice jevem poslední doby, přesto se jedná o jev stále aktuální, protože na jeho základě dochází k řadě proměn ve školství. Souhrn těchto změn můžeme najít v podobě tzv. kurikulární reformy, jejímiž výstupy jsou Rámcové vzdělávací plány (dále jen RVP) pro jednotlivé stupně vzdělávacího systému.[1] Kurikulární reforma klade na pedagoga nové nároky v oblasti pojetí výuky. Žáky je třeba rozvíjet v klíčových kompetencích, což přináší velkou náročnost na plánování a realizaci edukačního procesu. RVP pedagogům doporučují využívání moderních didaktických prostředků a zvětšení důrazu na aktivizaci žáků v procesu učení.

S požadavky plynoucími z RVP vstoupil do popředí zájmu také požadavek pedagogické autoevaluace, která je považována za nedílnou součást profesního života pedagoga. Analýza vlastního výkonu pedagogické profese by měla být běžnou praktikou jak začínajících, tak zkušených pedagogů. Je-li pedagog „výzkumníkem" a zároveň „předmětem zkoumání", ocitá se ve velmi náročné pozici. Existuje poměrně široká škála autoevaluačních prostředků a metod, které může učitel pro sebereflexi využít. Pro příklad uvádím hospitaci, analýzu vlastního pedagogického portfolia, dotazníková šetření různého charakteru, hodnocení úspěšnosti žáků při maturitních a dalších zkouškách či soutěžích a analýzu videonahrávek vlastní výuky. Právě využití videonahrávek v pedagogickém zkoumání se stalo předmětem mé diplomové práce. Videostudie může zajistit větší míru odstupu ve výzkumu a přinést poznatky, kterých je při běžné sebereflexi výuky obtížné dosáhnout.

Cílem práce bude praktická ukázka videostudie jako výzkumné metody běžné pedagogické praxe. Protože je téma velmi široké a není v možnostech diplomové práce obsáhnout celou oblast dané problematiky, budu se zabývat využitím videostudie s ohledem na výzkum vybraného didaktického aspektu společenskovědního vzdělávání. Za předmět dílčího zkoumání jsem si zvolila aktivizační výukové metody, kterými jsem se zabývala v bakalářské práci. Dospěla jsem k závěru, že aktivizační výukové metody jsou vhodným prostředkem k rozvoji klíčových kompetencí u žáků. I přesto, že mají aktivizační metody velký výchovně-vzdělávací potenciál, nedaří se jejich zařazování do výuky tak, aby bylo tohoto potenciálu využito směrem k naplňování cílů výuky. Při aplikaci aktivizačních metod dochází mnohdy k nefunkčnímu způsobu jejich realizace, čímž se výuka jeví jako neefektivní,

[1] Z hlediska mezinárodní klasifikace vzdělávacího systému se tyto výstupy týkají stupňů ISCED 0 – ISCED 4. Na oblast terciálního vzdělávání se RVP nevztahují.

nesystematická a neúčelná. Domnívám se, že tyto jevy nejsou problémem aktivizačních metod jako takových, ale způsobu jejich aplikace a nedostatečného pochopení jejich technologie ze strany vyučujícího. Svou domněnku bych chtěla dokázat, případně vyvrátit, pomocí výzkumu realizace aktivizačních metod v běžné výuce prostřednictvím videostudie.

V teoretické části práce se budu zabývat dvěma oblastmi. Videostudií, coby inovativní výzkumnou metodou pedagogické praxe, a aktivizačními výukovými metodami, coby zásadním didaktickým prostředkem výuky. Protože jsem se obecné rovině aktivizačních metod věnovala v bakalářské práci, budu se zde soustředit zejména na aspekty související s jejich funkční realizací.

Náplní praktické části bude analýza pěti vyučovacích jednotek, jejichž výuka byla vystavěna s využitím aktivizačních metod. Cílem výzkumu bude hledání problémových a pozitivních momentů, které mají vliv na funkční provedení metod a naznačení možných alternativ vedoucích k odstranění dysfunkčních kroků realizace.

Přínosy diplomové práce jsou očekávány v oblasti rozvoje videostudie ve společenskovědním vzdělávání a v oblasti rozvoje teoretických znalostí a praktických dovedností v množině aktivizačních metod výuky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VIDEOSTUDIE

1.1 Vymezení

Autoři Janík a Miková vymezují pojem videostudie jako: *„...výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. Videostudie představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit celá řada různých metod a technik sběru a analýzy videodat.“* (2006, s. 13). Hlavním cílem takového zkoumání je zjistit, jak probíhají procesy vyučování a učení a k jakým vedou výsledkům. Oblast pedagogického výzkumu založeného na videostudii je v současnosti hojně podporována a rozvíjena.[2]

V západním světě byla videostudie v pedagogickém výzkumu využívána již od 60. let. 20. století. Ve světovém měřítku můžeme za průkopníky této metody označit vědce z amerického kontinentu. V Evropě patří tento post západní části Německa, které začalo videostudii využívat v 70. letech. „V bývalém východním bloku dominuje diskurs materialistické didaktiky/metodiky, který je spíše normativně než empiricky orientovaný.“ (Janík, Najvar, 2008, s. 8) V roce 1995 byla videostudie poprvé použita v mezinárodním srovnávacím výzkumu TIMSS, v rámci něhož byly zachyceny a analyzovány stovky videozáznamů vyučování. Další významné mezinárodní výzkumy byly provedeny v letech 1999 (TIMSS, LPS) a 2001, 2003, 2005 (IPN). Uvedené výzkumy byly zaměřeny na zkoumání výuky přírodovědných předmětů, zejména matematiky a fyziky. Výzkum v oblasti humanitních předmětů byl odstartován v roce 2003 německou studií DESI, která se zabývala jazykovými kompetencemi žáků. Janík a Miková upozorňují na zájem o mezinárodní srovnávací studie prováděné prostřednictvím videostudie: *„Přínosem mezinárodně srovnávacích studií je, že nabízejí reflektovaný popis výuky v jiných zemích a vytvářejí tak distanci vůči výuce praktikované ve vlastní zemi. Tím se otevírají perspektivy a možnosti zlepšování vyučování. Za tímto účelem jsou vytvářeny digitální knihovny záznamů výuky, které dokumentují autentické situace vyučování a učení ve třídách.“* (Janík, Miková, 2006, s. 44)

[2] Např. autoři Miková, Janík, Najvar ad.

V českém prostředí se metoda videostudie začala v empirickém pojetí uplatňovat na přelomu 20. a 21. století. Od roku 2004 je videostudie rozvíjena v projektu CPV studie[3]. Protože projekt navazuje na výše uvedené mezinárodní videostudie, zajímá se o výzkum výuky fyziky (2004), zeměpisu (2005), anglického jazyka (2007) a tělesné výchovy (2007). Zacílení výzkumu na dané předměty přináší možnost komparace výsledků s mezinárodními studiemi. Jak plyne z výše uvedeného, společenskovědní obory jsou v současnosti ve videostudii opomíjeny. Tento jev se týká nejen českého, ale i zahraničního prostředí.

1.2 Videostudie a běžná pedagogická praxe

V současné době je videostudie využívána zejména na vědecké úrovni. V běžné pedagogické praxi je využívána spíše zasvěcenými jedinci.[4] Videostudie nabízí široké spektrum využití. Vždy je třeba pamatovat na fakt, že výzkum založený na videodatech má nejen své přednosti, ale také svá úskalí. Tomuto tématu se široce věnují autoři Janík a Miková (2006). Jejich poznatky shrnuji v tabulce č. 1.

Tab. č. 1: *Přednosti a úskalí videostudie, Janík, Miková (2006)*

Přednosti videostudie	**Úskalí videostudie**
Relativně levný způsob sběru dat	Výzkumný soubor a reprezentativnost hodin
Věrné zprostředkování procesů vyučování a učení	Právní ochrana dat zachycených na videozáznamu
Záznam komplexního dění ve výuce	Efekty kamery na učitele a žáky
Možnost počítačového zpracování videozáznamů	Selektivita záběru kamery
Možnosti reanalýzy	Reliabilita kódování
Dosažení vyšší inter-rater-reliability	Nebezpečí mikroanalýz
Integrace kvalitativního a kvantitativního přístupu	Otázka „pouhé" deskripce výuky
Videozáznam jako dokumentační médium	

[3] „ *Videostudie prováděné CPV (Centrem pedagogického výzkumu PdF MU) jsou souhrnně nazývané CPV videostudie; tj. CPV videostudie fyziky, CPV videostudie zeměpisu, CPV videostudie anglického jazyka a CPV videostudie tělesné výchovy*." (Janík, Najvar, 2008, s. 19).

4 Běžnému pedagogovi nejsou informace o možnostech videostudie dostupné, resp. informace jsou, ale v záplavě současných pedagogických trendů, nadstavbových úkolů atd., snadno zanikají. K zlepšování této situace začalo docházet v roce 2010, kdy byl spuštěn pod záštitou Výzkumného ústavu pedagogického projekt Kurikulum, v rámci něhož je natáčena výuka na českých gymnáziích. Videozáznamy jsou následně vkládány na stránky ústavu, kde jsou ke zhlédnutí široké veřejnosti v podobě virtuálních hospitací (http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1645). Začínajícím učitelům je tento nástroj zlepšování vlastní pedagogické praxe dobře známý nejen z výuky na vysoké škole, ale i z vlastního zájmu o danou problematiku. Domnívám se, že je jen otázkou času, kdy se informace o tomto evaluačním prostředku rozšíří mezi větší okruh pedagogů a jeho potenciál bude využit širší pedagogickou obcí.

Protože si diplomová práce klade za cíl představit videostudii jako možný prostředek výzkumu v běžné pedagogické praxi, domnívám se, že jsou pro její potřeby některá výše uvedená upozornění irelevantní.[5]

V odborných pedagogických kruzích je téma předností a úskalí videostudie hojně diskutovanou záležitostí. Autoři Janík a Najvar (2008) spatřují hlavní výhodu videostudie v možnosti dokumentace vyučování, která přináší nový prostor pro analýzu didaktických jevů a dějů v jejich celé šíři. Pomocí videostudie lze sledovat všechny stránky výuky, jako jsou například pedagogická interakce a komunikace, žákovské chování a jednání při procesu vyučování, obsah výuky a další. Svatoš zdůrazňuje, že lidské možnosti a schopnosti postihnout a hodnotit všechny parametry vyučování jsou velmi omezené. Videozáznam umožňuje průběh vyučování zpomalovat, zastavovat, opakovat atd. *„Do badatelské činnosti tak vstupuje relativně nový prvek – určitá časová nezávislost.“* (Svatoš 1981, s. 144–145). Jacobsova a kol. (1999 in Janík a Najvar, 2008) vidí výhodu v nezaujatosti získaných dat. Při záznamu dat pomocí hospitačních archů může dojít snadno k subjektivizaci zkoumaných jevů. Videodata toto zbarvení postrádají. Větší objektivitu přináší i možnost návratu k jednotlivým zkoumaným situacím s týmem spolupracovníků, kolegů a dalších nezaujatých pozorovatelů a následná diskuze nad danými jevy. Za další výhodu můžeme považovat schopnost videozáznamu zachytit komplexní obraz výuky, je však třeba vnímat i druhou stránku této věci. Vysoké množství dat může způsobit přesycenost informacemi, pod jejímž vlivem nám mohou uniknout důležité aspekty výuky. Zejména začínající výzkumníci by měli zvážit cílenou redukci jevů zkoumané reality.[6]

Dalším nezmíněným tématem je etika výzkumu, potažmo právní stránka věci. Pokud učitel používá videonahrávky pro vlastní autoevaluační potřeby a získaná data nikde nezveřejňuje, není třeba právo řešit. Pokud vyučující ví, že bude provádět výzkum

---

5 Pro příklad uvádím úskalí, které autoři Janík a Miková (2006) označili jako výzkumný soubor a reprezentativnost hodin. Autoři upozorňují, že některé studie (např. CPV videostudie fyziky) nepracují s dostatečně reprezentativním výzkumným souborem, protože je obtížné tento soubor zajistit. Abychom mohli zkoumaný vzorek nazvat reprezentativním, musel by být získán náhodně z celé množiny možností. Avšak zajistit adekvátní množství vyučujících, kteří budou ochotni na výzkumu spolupracovat, je problematické. Navíc svolení k natáčení výuky dávají většinou jen ti učitelé, kteří se cítí svou pozicí ve výuce spíše jistí, a závěry utvořené na základě zkoumání tohoto vzorku učitelů mohou být zkreslené. V případě, že je videostudie využívána běžným učitelem pro potřeby autoevaluace, toto úskalí odpadá. Úskalí je možné chápat také z hlediska autentičnosti hodiny. Videostudie se netýká jen vyučujícího, ale také žáků. V případě, že je přítomnost videokamery pro žáky něčím neobvyklým, je míra autenticity zkreslená.

6 „*V každém výzkumu, ať chceme nebo nechceme, dochází k redukci komplexnosti zkoumané reality. Míra této redukce je dána našim rozhodováním (se) o tom, čeho se bude výzkum týkat, jaké výzkumné otázky si položíme, s jakým zkoumaným souborem budeme pracovat, jak budeme sbírat a analyzovat data, jak budeme výsledky výzkumu prezentovat čtenářům atp.*“ (Janík, Najvar, 2008, s. 18).

prostřednictvím videostudie, případným etickým obtížím se vyhne tím, pokud o svém záměru informuje ředitele školy a především rodiče dětí, které budou na videozáznamech figurovat. V případě, že by chtěl vyučující své záznamy sdílet s dalšími osobami, musí řešit také právní stránku věci. Na začátku roku 2014 vstoupil v platnost Zákon č.89/2012 Sb., který upravuje zacházení s pořízenými foto, audio a videozáznamy. Základní a střední školy tuto problematiku řeší plošně tím, že vyžadují písemný souhlas zákonných zástupců či plnoletých studentů s možností nakládat s výše uvedenými materiály pro potřeby školy.

Může se zdát, že videostudie přináší spoustu překážek. Je nutné si uvědomit, že při jejím využití jako nástroje autoevaluace v běžné pedagogické praxi tato úskalí ve větší míře odpadají a videostudie se tak stává vhodným evaluačním nástrojem.

2 AKTIVIZAČNÍ VÝUKOVÉ METODY

2.1 Vymezení pojmu metoda

Pedagogický slovník definuje metodu jako: „*Postup, cestu, způsob vyučování.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 200, s. 355). Maňák chápe metodu jako: *„...koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“* (Maňák, 1997, s. 5). Z hlediska didaktiky je metoda jedním z možných prostředků vedoucích k dosahování vytyčených cílů. V souvislosti se změnou požadavků na výchovně-vzdělávací cíle se mění i požadavky na výukové metody. Schopnost jejich vhodné volby je jednou z klíčových záležitostí pedagogovy přípravy na výuku. *„K cíli je možné dojít různými cestami, ale vzhledem k velikosti a náročnosti obsahu, který má škola jedinci předat, je třeba volit ty nejefektivnější a nejspolehlivější prostředky k jeho dosažení.“* (Pavlišová, 2013, s. 12).

I přesto, že výukové metody neustále vznikají, tvoří různé varianty či zanikají, existuje snaha je určitým způsobem klasifikovat. V českém prostředí je nejcitovanějším přehledem výukových metod klasifikace od Maňáka a Švece z roku 2003. Autoři sami konstatují, že: *„...uplatnění jednotného dělidla je značně obtížné, ne-li nemožné.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 48). Obdobný problém můžeme pozorovat i u aktivizačních metod, jejichž výzkum je jedním z hlavních cílů této práce. Z hlediska obecné klasifikace metod podle Maňáka a Švece (2003) tvoří aktivizační metody samostatnou kategorii.

2.2 Vymezení pojmu aktivizační metoda

Tématu aktivizačních metod a jejich začlenění do množiny metod jako takových jsem se věnovala v teoretické i praktické rovině v bakalářské práci, kde jsem došla k závěru, že: *„Aktivizační metody jsou takové postupy ze strany učitele, jež mají za cíl aktivovat u žáků předchozí nabyté vědomosti, dovednosti a schopnosti, a které vyvolávají u žáků činné a iniciativní zapojení do procesu učení. Na základě těchto dvou aspektů umožňují aktivizační metody pojmout nově učené tak, aby došlo k jeho systematickému začlenění do struktury již naučeného.“* (Pavlišová, 2013, s. 17).

Domnívám se, že mnou uvedená definice umožňuje jednotnější pohled na specifikaci aktivizačních metod a především je dostatečně otevřená pro přijetí metod nově vznikajících. V případě klasifikace aktivizačních metod nastává totiž obdobný problém, jako v případě výukových metod obecně.

Protože se klasifikací aktivizačních metod zabývají odborníci každý ze svého úhlu pohledu či předmětu zájmu, neexistuje jasné kritérium, které by určovalo, zda je daná metoda

aktivizační či ne. Výsledkem této skutečnosti je nejednotný pohled na dělení aktivizačních metod i na metody jako takové. Množina výukových metod, včetně aktivizačních, se nachází v chaosu. Obecně přijímaná klasifikace autorů Maňáka a Švece je zastaralá a neflexibilní a není podrobena dostatečné odborné reflexi. Nově vznikající klasifikace (Kasíková, 2010; Sitná, 2009; Kotrba, Lacina, 2010; Zormanová, 2012 a další) nejsou dostatečně komplexní. Jejich autoři vnímají aktivizační metody z určité perspektivy, které podřídí vlastní návrh dělení metod. Tyto přístupy jsou v určitých ohledech zajímavé, ale odborná literatura by neměla opomíjet jiné úhly pohledu na věc, které jsou zjevné. Výše uvedený přístup ke zkoumání metod hodnotím jako krátkozraký, mající negativní vliv na orientaci ve spektru aktivizačních metod. Výsledkem nesystematického a nekomplexního přístupu k dané problematice je dezorientace učitelů v množině aktivizačních metod, která může mít za následek jejich nefunkční realizaci. K této skutečnosti přispívá nejen hledisko klasifikace, ale také nedostatečnost terminologie a obsahu metody. V současné odborné literatuře neexistuje žádný úzus, který by zajišťoval jednotné a systematické pojmenování metod či popis jejich minimálního obsahového rozsahu.

Zjednodušeně řečeno můžeme množinu aktivizačních metod charakterizovat jako nekomplexní, nesystematickou a obsahově a terminologicky neukotvenou.

2.3 Popis vybraných metod

V následující části textu popisuji metody, které jsou výběrem z celé množiny aktivizačních metod. Uvedené metody jsem vybrala s ohledem na obsah praktické části práce. Původně jsem do výběru zařadila takové metody, které se vyskytovaly v přípravě pedagoga na danou vyučovací jednotku. V průběhu analýzy byl výčet doplněn ještě o metody, které se v přípravách sice nevyskytovaly, ale byly v hodinách realizovány, aniž by si toho byl vyučující vědom.[7]

2.3.1 Brainstorming

Metoda brainstorming patří k nejpoužívanějším metodám nejen v pedagogické praxi, ale i v prostředí firem a zájmových organizací. Maňák (1997) nazývá metodu Burza nápadů. V systému metod můžeme brainstorming zařadit k metodám asociačním, skupinovým, slovním, komplexním a dalším. Z realizačního hlediska bývá metoda velmi podceňována, protože je v odborné literatuře popisována jako metoda nenáročná (Maňák, 1997; Sitná, 2009; ad.). *„Cílem brainstormingu je především produkce nových myšlenek, hypotéz, které by měly*

7 Tomuto jevu se dále věnuji v kapitole 3.2.

vést k vyřešení daného, nepříliš komplexního a širokého problému.“ (Kotrba, Lacina, 2010, s. 107). Metoda je často zařazována ve většině školních předmětů. Autoři Kotrba a Lacina (2010) doporučují velikost skupiny o 10–15 členech. Jankovcová (1988) uvádí, že větší počet diskutujících také není překážkou.[8] Realizace probíhá ve dvou fázích. V první fázi dochází ke sběru nápadů k danému tématu,[9] které jsou ve druhé fázi zpracovány do výsledků. Literatura popisuje tuto část velmi obecně, tudíž je její funkční realizace obtížná. Tento fakt vnímám jako problematický, protože druhá fáze má velký význam pro následující výukové činnosti. Pokud není didaktický záměr pedagoga od počátku realizace metody jiný, pracuje se s jejími výsledky v dalších částech vyučovacího procesu.[10]

Doporučený postup realizace

„*Pravidla brainstormingu 1. Je třeba jasně vymezit problém, který řešíme, většinou formou otázky. Otázka by měla být jedna. Otázku napíšeme viditelně na velký papír nebo na tabuli. Příklad otázek zaměřených na evokaci: Co víme nebo si myslíme o velrybách? Co víme o elektrickém proudu? Příklad otázek zaměřených na řešení problému: Kam se vypravíme na školní výlet? Jak zajistíme péči o třídního králíka během roku? 2. Princip brainstormingu spočívá v tom, že oddělíme fázi vymýšlení nápadů od fáze hodnocení nápadů. Za tím účelem nejprve zvolíme zapisovatele. Jeho úkolem je zapsat každý nápad, který zazní. Zapisovatel nepřeformulovává nápady, zapisuje je tak, jak byly vysloveny. V první fázi brainstormingu se žáci hlásí a sdělují své nápady. Ani zapisovatel, ani nikdo jiný nápady nehodnotí, nevysvětluje ani neobhajuje. Smyslem tohoto pravidla je pomoci účastníkům překonat nepříznivý vliv ostychu, kritiky a autocenzury na tvůrčí proces. Pokud by nápady byly hodnoceny, účastníci by začali váhat, zda je jejich nápad dost kvalitní, a mnoho nápadů by nevyslovili. Volný tok myšlenek by se začal zadrhovat. Mezi nevyslovenými nápady by mohlo být mnoho kvalitních myšlenek nebo myšlenek, které inspirují někoho dalšího k přínosnému nápadu. Teprve po skončení první fáze se nápady pročítají, hodnotí a třídí. Účastníci mají možnost vysvětlit své nápady, dotazovat se na nápady druhých, vyjadřovat své výhrady, argumentovat apod. Nakonec skupina přistoupí k výběru jedné nebo několika variant řešení. To může proběhnout různým způsobem, nejčastěji pomocí hlasování.“* (Krüger, Kargerová, Srbová, 2007, s. 16–17). Dovoluji si konstatovat, že zpracování metody

8 Na základě vlastní pedagogické praxe nemohu s tímto tvrzením souhlasit. Při realizaci metody ve větší skupině je důležitá pečlivá příprava, zejména na fázi vyhodnocování, která je náročná na funkční provedení.
9 Autoři Kotrba a Lacina (2010) upozorňují na zásady, které je nutné při realizaci brainstormingu dodržet. Jedná se o zásady: zákaz kritizování, rovnost účastníků, úplná volnost nápadů, princip kvantity před kvalitou, princip asociace a kombinace, ztráta autorského práva nápadu a pohodové a klidné prostředí.
10 Typické je použití metody brainstorming v počáteční fázi projektových metod.

brainstormingu je v literatuře zastoupeno nejčastěji. Problematika funkčnosti je zpracována také velmi obsáhle.

2.3.2 Brainwriting

Jedná se o variantu metody brainstorming, liší se však ve způsobu provedení. Na rozdíl od brainstormingu, který je ze své podstaty skupinovou metodou, brainwriting je častěji používán jednotlivcem. Výhodou je zde psaná forma, která vede k aktivnímu zapojení všech účastníků realizace. „*Brainwriting se využívá v situacích, kdy si je facilitátor vědom toho, že společné skupinové vymýšlení nebude účinné – tam, kde společné vykřikování nápadů je např. brzděno složením skupiny nebo osobnostním nastavením účastníků – když je ve skupině špatná atmosféra, lidé se ostýchají mluvit...*“ (Jindra, 2008).

Doporučený postup realizace

Z hlediska metodického provedení platí obdobné postupy jako u brainstormingu, je ale nutné věnovat dostatečnou pozornost časové organizaci metody. Autoři Kotrba, Lacina (2010) uvádějí, že při realizaci brainwritingu probíhá sběr dat nejprve jednotlivcem a následně jsou všechna data přepisována vyučujícím na tabuli a dále tříděna.

2.3.3 Práce s textem

Práce s textem je jedna z nejstarších výukových metod. Její problematika byla zpracována mnoha autory a v mnoha pojetích.[11] Vzhledem k šíři množiny materiálů, které můžeme ve výuce označit jako textové[12], je široká i množina metod práce s textem. Maňák a Švec (2003) definují kategorii tzv. didaktických textů, přičemž: „*...za didaktický text můžeme považovat ten, který byl vytvořen pro didaktické účely a plní tedy didaktickou funkci.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 64). Dále zdůrazňují, že využití těchto textů „*...směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění, fixaci. Jde o metodu, v níž dominuje žákovo učení.*“ (Maňák a Švec, tamtéž). Práce s textem může být ve výuce využívána jako samostatná metoda nebo jako součást metod jiných. V druhém případě se jedná o didaktický prostředek[13], nikoliv o metodu. Metody práce s textem mají

[11] Např. Maňák řadí práci s textem mezi slovní a komplexní metody. Grecmanová vymezuje práci s textem jako vlastní kategorii metod.
[12] Např. texty krásné literatury, odborné texty, didaktické texty (učebnice atd.), autentické textové materiály, atd.
[13] V širokém slova smyslu je didaktickým prostředkem i metoda. V úzkém pojetí, kam patří zpravidla materiální pomůcky sloužící k realizaci výuky, spadají textové pomůcky, jako např. učebnice, cvičebnice, obrázky atd. Tato skupina pomůcek je někdy specifikována jako výukové materiály.

mnoho variant, z nichž některé četně užívané získaly v průběhu vývoje své vlastní pojmenování.[14]

Doporučený postup realizace

I přesto, že se jedná o jednu z nejstarších výukových metod, neexistuje jasná metodika, která by se zabývala prací s textem coby výukovou metodou. K dispozici jsou alespoň informace týkající se práce s textem obecně. Na základě studia těchto materiálů je možné aplikovat některá doporučení na různé varianty metod práce s textem. Pro ilustraci uvádím nejčastější doporučení z dostupných zdrojů.

Základním předpokladem pro práci s textem je žákova schopnost dešifrování textu, tj. schopnost textu porozumět. „*Práci s textem žákovi usnadňují jeho metakognitivní dovednosti. Jsou to dovednosti aktivně sledovat a řídit vlastní poznávací činnost při učení z textu.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 65). Na tento fakt upozorňuje i Homerová (2009) a dodává, že texty, se kterými studenti pracují, by měly mít zajímavý obsah a měly by být pro studenty srozumitelné. Neovládá-li žák základní čtenářské návyky[15], je u metod práce s textem znemožněna jak jejich účinnost, tak jejich efektivita.[16] Zařazování metod práce s textem by měla předcházet diagnóza žákovských schopností a dovedností v oblasti čtenářství, abychom při realizaci eliminovali obtíže plynoucí z nedostatečné čtenářské průpravy.

2.3.4 Studijní průvodci – pracovní list

Přestože se jedná o hojně užívanou metodu, není v rámci výukových metod jasně vymezeno ani její postavení ani specifikace metody jako takové.[17] K utvoření obrazu metody nám mohou pomoct střípky informací vztahujících se k pracovním listům z práce několika autorů[18], přičemž každý se jí zabývá z jiného hlediska.

Autoři Grecmanová, Urbanovská, Novotný (2000) upozorňují, že sestavení funkčního pracovního listu tak, aby vedl k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, je problematické.

[14] Např. pracovní list.
[15] Mezi základní čtenářské návyky můžeme řadit schopnost automatického čtení bez tichého předčítání či slabikování, orientaci v textu s pomocí prstu ad.
[16] Problematikou schopnosti práce s textem se detailně zabývá projekt Čtenářská gramotnost. Jak ukázaly výsledky posledních šetření mezinárodních studií PISA a OECD, úroveň čtenářských schopností českých dětí je znepokojivá. (Kol. autorů, 2013).
[17] Osobně chápu metodu jako variantu metod práce s textem – viz její vymezení v kapitole 2.3.3.
[18] Grecmanová, Urbanovská, Maňák, Švec, Novotný, Michálek.

Michálek (2012) zdůrazňuje vhodnost a přínosnost využití pracovních listů ve výuce zejména z důvodu větší efektivity výuky, možnosti diferenciace učiva a uplatnění individuálního přístupu k žákovi.

Podoba i využití pracovního listu mohou být různorodé do té míry, že je možné použít pracovní list v kterékoliv fázi vyučovacího procesu[19]. Ve struktuře pracovního listu se mohou objevit verbální informace nesoucí obsah hlavního sdělení či pouhého zadání, otázky, specifické učební úlohy, obrázky, grafy ad. Podoba pracovního listu záleží na kreativitě jeho tvůrce.

Doporučený postup realizace

Odborná literatura metodické hledisko tvorby pracovních listů sice nezpracovává dostatečně, ale níže uvedení autoři se věnují některým jeho aspektům. Autoři Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) vymezují základní kritéria, která by měl pracovní list[20] splňovat. Uvádějí, že pokud mají vést pracovní listy k očekávaným výsledkům[21], musí splňovat tyto požadavky: *„pomoct žákům nepřehlédnout méně nápadné myšlenky, probouzet kritické myšlení vyššího řádu, vyvolávat další diskuzi. Žáci vyhodnocují např. tyto otázky: nejdůležitější myšlenky/informace...“* (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 78). Při sestavování funkčního pracovního listu by měl učitel vycházet také z doporučení týkajících se obecné roviny metod práce s textem (viz kapitola 2.3.4.).

2.3.5 Didaktická hra

Každý člověk během svého života absolvuje nespočetné množství her. Jedná se o specifický druh aktivity, který je běžnou činností nejen člověka, ale i jiných vyšších živočichů. Hra v sobě zahrnuje mnoho pozitivních aspektů vedoucích k rozvoji jedince v řadě oblastí jeho vývoje[22], ale na rozdíl od didaktické hry není záměrná. Nesleduje žádný předem stanovený cíl, jehož by mělo být v rámci činnosti dosaženo. Maňák upozorňuje na fakt, že hra by mohla mít pro svou univerzálnost: *„v edukaci důležité místo, ale přes výjimky (např. Schola ludus Komenského) tomu tak není, protože její nezvládnutá spontánnost odvádí od direktivně stanovených cílů. Využití didaktických her ve výuce je obtížné, neboť při nich*

[19] Nejčastěji se metoda využívá ve fázi uvědomění si významu, ale při vhodné modifikaci je možné využití i ve fázi evokace či reflexe.

[20] V knize *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků (2000) nazývají autoři* metodu také studijní průvodci.

[21] Za očekávané výsledky uvádějí podporu a rozvoj kritického myšlení.

[22] Profesor Maňák ve svém článku Aktivizující výukové metody uvádí: „oblast racionálně-kognitivní a motorickou, tak emotivní a imaginativní, má hodnotu sama v sobě...“ (Maňák, 2011).

může převládnout ztráta reality a snaha po poznání.“ (Maňák, 2011). Z literatury vyplývá, že aby mohla být hra didaktickou hrou, musí mít cíl, k němuž směřuje. Zařazením didaktické hry do výuky aktivujeme žákovu produktivitu zejména u těch her, které jsou založené na řešení problémových situací[23]. „*Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 48).

Podoba didaktické hry může být velmi různorodá a vychází z kreativity jejího tvůrce.[24] Při práci s hrou je třeba pamatovat na fakt, že na prvním místě jsou výchovně-vzdělávací cíle a forma je záležitostí až druhořadou. V rámci hospitací při pedagogické praxi jsem se několikrát setkala se situací, kdy byla do výuky zařazena metoda nazvaná didaktická hra, avšak o didaktickou hru se nejednalo, protože nesplňovala základní požadavek směřování k výchovně-vzdělávacím cílům.[25] Problematikou her ve výuce se v novější odborné literatuře zabývají autoři Kotrba a Lacina (2010), kteří upozorňují na prvek interakce/neinterakce v didaktické hře. Do kategorie neinterakčních her zařazují: „*...různé křížovky, přesmyčky, kvízy, vědomostní a diagnostické testy, otázkové hry, pexeso, doplňovačky, slepé mapy, domino, různé deskové hry s úkoly, šifrované texty, skrytá slova a další.“* (Kotrba, Lacina, 2010, s. 97).

Doporučený postup realizace

Jak jsem naznačila výše, existuje celá škála variant didaktický her. V mnoha případech se jedná o autorskou záležitost, kdy učitel je realizátorem i tvůrcem metody zároveň. Vzhledem k množství variant didaktických her neexistuje jeden univerzální postup funkční realizace. Obdobně jako u metod práce s textem i v tomto případě upozorňuje odborná literatura na některé aspekty, na které by měl být brán při realizaci hry zřetel.

Kotrba a Lacina (2010) uvádějí komponenty, které by měla obsahovat každá didaktická hra. Jedná se o:

- didaktický cíl (předpokládaný efekt, čeho chceme pomocí hry dosáhnout)
- pravidla (na základě čeho budeme hrát, podmínky hry)

[23] Problémovou situací mohou být složité konstrukční úlohy, ale i jednoduché skládačky.

[24] Maňák dává jako příklad: „*...činnosti interakčního charakteru, jsou to např. simulace různých aktivit, manipulace s předměty, hračkami, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a učební hry atd.*“ (Maňák, 2011). Podle Jankovcové (1998) patří mezi didaktické hry také kvízy, rozhodovací hry, hádanky ad.

[25] Ve snaze zatraktivnit výuku se pedagogové mohou dopustit upřednostňování formy nad obsahem. Výuka může být zábavná, žáci mohou pracovat se zaujetím a pedagog může mít pocit, že odvedl dobrou práci. Nebylo-li však směřováno k výchovně-vzdělávacím cílům, nebyla hra využita účelně a efektivně, nýbrž jen efektně.

- obsah (motivační rámec, přitažlivá činnost)

Maňák a Švec (2003) upozorňují, že realizaci didaktické hry předchází důkladná metodická příprava. K této problematice vypracovali metodickou přípravu začlenění didaktických her do výuky:[26]

- *„Vytyčení cílů hry*
- *Diagnóza připravenosti žáků*
- *Ujasnění pravidel hry*
- *Vymezení úkolů vedoucího hry*
- *Stanovení způsobu hodnocení*
- *Zajištění vhodného místa*
- *Příprava pomůcek, materiálu, rekvizit*
- *Určení časového limitu hry*
- *Promyšlení případných variant hry“*

Neuman (2000) stanovuje klíčové momenty, které je třeba dodržovat při realizaci her v přírodě. Protože se domnívám, že mnohá z uvedených pravidel mohou vést k funkční realizaci didaktických her, vybraná z nich předkládám v níže uvedeném přehledu:

- seznámení dětí s obsahem hry, pravidly[27] a způsobem hodnocení
- stanovení jasných organizačních pokynů (Kdy začne hra, co dělat v případě nejasností v průběhu hry, jak komunikovat s vedoucím hry atd.)
- po zadání pravidel a pokynů vše stručně zopakovat a ověřit několika otázkami porozumění obsahu sdělení
- dát prostor pro dotazy

V ideálním případě je každá hra před vlastní realizací se žáky ještě odzkoušena, případně modifikována.

Neuman nabízí pravidlo 5 P, které umožňuje každému učiteli rychlou orientaci při uvádění a vedení hry: *„Popiš, Předveď, Ptej se, Prováděj a Přizpůsobuj.“* (Neuman, J.: 2000, s. 36).

26 Maňák, Švec in Kotrba, Lacina, 2010, s. 95–96.

27 Pravidla určují průběh hry a chování jednotlivých hráčů. Aby byla hra provedena funkčně, musí pravidla podléhat těmto požadavkům: promyšlenost, splnitelnost, obsahová jasnost. Pokud jsou pravidla obsáhlejší, je vhodné jejich sepsání do klíčových bodů, ke kterým se mohou žáci v průběhu hry obracet.

2.3.6 Diferenciační test

Diferenciační metoda výuky není v odborné literatuře známá. S metodou označenou jako diferenciační test jsem se setkala na přednáškách oborové didaktiky. Následně jsem měla možnost zaznamenat tři pokusy aplikování této metody nebo jejích principů ve výuce svých spolužáků, budoucích pedagogů.

I přestože není metoda jako taková v obecné didaktice zatím ukotvena, pojem diferenciace není v prostředí českého školství nový.[28] „*Tento pojem je různě vykládán: od pojetí širokého, kdy jde o přístup ve vzdělání, který zabezpečuje, aby se všichni žáci úspěšně učili, k označení především organizačních opatření ve školách, seskupujících žáky podle určitých kritérií. Široké pojetí vztahuje diferenciaci k uplatnění rozdílných vzdělávacích přístupů vzhledem k rozmanitosti žáků (najdeme více v zahraniční literatuře, např. Tomlinson, 1999). V našem školním prostředí je diferenciace vykládána spíše jako rozdělení žáků do stejnorodých (homogenních) skupin. Základním cílem diferenciace je respektovat ve školním učení individualitu žáka*." (Grošová, 2011).

Základním principem diferenciace je možnost výběru. Žák si může za určitých pravidel[29] vybrat, za jakých okolností bude plnit dané úkoly a jakého charakteru vybrané úkoly budou.[30]

Doporučený postup realizace

Praktická realizace metody spočívá ve dvou částech. V první fázi pracuje jednotlivec nebo skupina na zadaném úkolu, který je většinou zprostředkován formou pracovního listu[31] či obdobného textového materiálu. V druhé části následuje vyhodnocení. Cílem je nejen ověřit správnost úkolů a případná oprava, ale i reflexe úkolů bez jednoho správného řešení či reflexe metody jako procesu. Při realizaci metody je třeba dbát na rozlišování diferenciace a individualizace. „*Zjednodušeně řečeno: pokud rozdělíme žákům úkoly podle toho, jak náročné jsou na výpočet, a přihlížíme k jejich matematickým dovednostem, jde o diferenciaci.*

[28] Tématikou se zabývá zejména Hana Kasíková, která se diferenciaci se svými spolupracovníky věnovala v odborných publikacích *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování* (1994) a *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání* (2011).

[29] Metoda má velkou škálu možností, jak žákům zajistit možnost výběru a tím uplatňovat individuální přístup k výuce. Realizace metody se však musí odehrávat za určitých pravidel, aby docházelo k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Tato pravidla musí vyučující dostatečně promyslet během přípravy na výuku s ohledem na funkčnost metody. Jedná se např. o diferenciace podle zájmu, obtížnosti, charakteru převažující činnosti, věku atd.

[30] Příklad úkolů z funkčního diferenciačního testu viz příloha T. Ke splnění úkolu mohl žák dospět dvěma způsoby. Splněním 4 modrých a 9 červených úkolů nebo splněním 3 modrých a 7 červených úkolů + bonusového úkolu.

[31] Zde myšleno jako didaktická pomůcka, nikoliv výuková metoda.

Pokud žáci počítají příklady stejného typu a obtížnosti, ale chlapci s tématem „rychlost závodního auta“ a děvčata „rychlost koně“, jde o individualizaci.“ (Čapek, 2015, autorský text).

2.3.7 Situační metody

„Charakteristickým rysem situační výukové metody je, že učí žáky řešit konkrétní reálné situace ze života, a to pomocí hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace, problémového případu, který je žákům prezentován a předložen k řešení.“ (Zormanová, 2014, s. 147). Ke zprostředkování situace žákům může vyučující použít všechny dostupné prezentační možnosti[32]. Zormanová (2014) uvádí nejznámější varianty situačních metod.[33] S obdobným pojetím se můžeme setkat i u autorů Maňáka a Švece (2013) či Kotrby a Laciny (2010).

Do kategorie situačních metod bych zařadila ještě metodu dramatizace[34], metodu záludnosti života[35] a metodu simulační hry[36]. Zmíněné varianty mají oproti klasickým situačním metodám (viz pozn. č. 33) výhodu jednodušší realizace, a to jak po stránce časové a organizační, tak i po stránce náročnosti učitelovy přípravy.

Doporučený postup realizace

Konkrétní postup realizace se odvíjí od varianty situační metody. Obecná doporučení vedoucí k funkčnímu provedení uvádí např. Zormanová (2014), která popisuje fáze řešení vybraných situací. Jedná se o fáze: volby tématu vyučujícím; seznámení žáků se situací; žákovské studium případu za pomoci vyučujícího; vlastní práce žáků, jejímž cílem je návrh řešení problému; prezentace řešení a jeho hodnocení.

2.3.8 Inscenační metoda

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků na modelových problémových situacích, simulacích událostí, v nichž dochází ke kombinaci hraní rolí s řešením problémů.

[32] Např. textová forma, videoukázka, powerpointová prezentace, webové stránky ad.
[33] *„...metoda rozboru situace, řešení konfliktní situace, řešení incidentu, řešení dynamické situace, basketová metoda ad.“* (Zormanová, 2014, s. 148).
[34] „*Jedním ze způsobů dalšího objasnění studované látky je požádat některé posluchače, aby prakticky (scénkou) vyjádřili pojmy nebo předvedli postupy, které vysvětlujete.*“ (Silberman, 1997, s. 133).
[35] Metodu uvádí Silberman (1997). Vyučující vybere situaci, ve které se mohou žáci v běžném životě ocitnout. Následně dobrovolníci z řad žáků sehrají situaci ve scénce. Ostatní žáci po sehrání situace vymýšlí, jak by se mohla situace odehrát jinak – vymýšlejí záludnosti. Dobrovolníci na situace reagují novým způsobem a snaží se s nimi vyrovnat.
[36] Tuto metodu, jejíž podstatou je podle Zormanové (2014) simulace situace z reálného života, uvádí autorka v kategorii didaktických her.

Pomocí této metody mají žáci možnost vyzkoušet si na vlastní kůži, jaké to je ocitnout se v nějaké situaci, a nacvičit si vhodné jednání, řešení této situace.“ (Zormanová, 2014, s. 149). V odborné literatuře se můžeme setkat také s ekvivalentními názvy *Metody hraní sociálních rolí* (Kotrba, Lacina, 2010) či *Role play* (Sitná, 2009). Metoda je velmi náročná na přípravu učitele, organizaci i čas. Kotrba a Lacina (2010) uvádějí jako základní varianty situačních metod: strukturní inscenaci, nestrukturní inscenaci a mnohostranné hraní rolí. Varianty inscenačních metod doporučují využívat pro završení určité tematické oblasti výuky. Žáci si mohou praktickým způsobem upevnit získané vědomosti a schopnosti a vyučující získá zpětnou vazbu o účinnosti svého pedagogického působení.

Doporučený postup realizace

Návrh praktického provedení realizace nabízí Sitná:

1. *„Žáci jsou rozděleni do pracovních skupin.*
2. *Pokud je nutné připravit pracovní scénář, pracují na tomto úkolu všichni členové skupiny.*
3. *Pokud je scénář připraven, skupiny se s ním seznámí, učitel přidělí konkrétním žákům role (nebo si je žáci vyberou sami). Učitel jim vysvětlí průběh cvičení a stanoví čas pro přehrání situace (délka jednotlivých scének je závislá na charakteru zadaných rolí.).*
4. *Každý žák se ve skupině seznámí se svou rolí, skupina vymyslí způsob předvedení scénky, prodiskutuje postup, připraví se k aktivitě.*
5. *Podle pokynů učitele přehrávají skupiny své scénáře buď celé třídě, nebo všechny skupiny pracují současně.*
6. *Po přehrání rolí žáci vysvětlí a zdůvodní svůj přístup ke ztvárnění zadaných rolí, příp. objasní teoretická východiska, vyjádří své pocity z jednotlivých postav a jejich chování, zhodnotí náročnost jednotlivých rolí a z toho vyplývajících úkolů a pozorovatelé zhodnotí věrnost ztvárnění jednotlivých postav.*
7. *Na závěr učitel zhodnotí správnost ztvárnění zadaných rolí (pokud to charakter úkolu dovolí), zopakuje a shrne příslušnou teorii, zhodnotí výsledky práce skupin, doplní další informace, příp. vysvětlí žákům význam zařazení některých zadaných situací.“* (Sitná, 2009, s. 82 – 83).

2.3.9 Pětilístek

Jedná se o jednoduchou asociační metodu, kterou je možné zařadit jak ve fázi evokace tak reflexe. Učiteli je velmi oblíbená, protože není náročná na prostor, čas ani přípravu.[37] Její realizace spočívá v doplnění informací k danému tématu podle předem stanovených pravidel. Metoda je nazvána pětilístkem, protože má právě pět řádků – lístků, do kterých žáci doplňují informace vztahující se k tématu.

Doporučený postup realizace

Autoři Krüger, Kargerová a Srbová doporučují následující postup realizace:

„Na první řádek zapíšeme jedním slovem (použijeme podstatné jméno) název tématu, které jsme probírali a které chceme touto formou shrnout. Na následující řádky vyznačíme pomocí vodorovných čar počet slov, která bude třeba na tyto řádky doplnit (viz příklad níže). Úkolem žáků je na druhý řádek doplnit dvě přídavná jména, která vystihnou vlastnosti probíraného tématu. Žáci navrhují různá slova a ze všech návrhů vyberou dvě, která je nejvíce zaujala. Stejně postupují u třetího řádku, kde je jejich úkolem vymyslet tři slova, která vyjadřují, co slovo na prvním řádku „dělá", tj. tři slovesa. Na čtvrtý řádek doplní čtyř slovný výraz, který komentuje téma např. pomocí nějakého obrazného vyjádření. Na pátý řádek zvolí opět podstatné jméno, které vystihne podstatu tématu, a které se odlišuje od slova na řádku prvním. 1. řádek 1 podstatné jméno (Co to je), 2. řádek 2 přídavná jména (Jaké to je – popis, vlastnosti, charakteristiky), 3. řádek 3 slovesa (Co to dělá), 4. řádek 4 slovný výraz (Ukazující vcítění do tématu, problému, pojmu, kategorie – pocitové vyjádření, metafora) 5. řádek 1 podstatné jméno (Rekapitulace, podstata problému, synonymum). Učitel po celou dobu koordinuje činnost žáků. Vždy nejprve vysvětlí, co je jejich úkolem na daném řádku. Poté vyzve žáky, aby se hlásili a sdělili své návrhy. Poté shrne, jaké návrhy padly, a vyzve žáky, aby dali najevo, kterému z návrhů dají svůj hlas. Výběr slov provádějí žáci." (Krüger, Kargerová, Srbová, 2007, s. 24).[38]

2.3.10 Skupinová diskuze

„Diskuze je taková výuková metoda, jejíž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Základní charakteristikou diskuze je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, mezi nimiž tak dochází k výměně názorů,

[37] S touto metodou jsem se setkala během své profesní přípravy i učitelské praxe nejčastěji.

[38] V literatuře se můžeme setkat se dvěma odlišnostmi oproti uvedenému postupu. Na čtvrtý řádek se někdy umísťuje věta. Požadavek na vyjádření na pátém řádku bývá někdy zadáván jako asociace.

zkušeností, informací, a díky tomu žáci nalézají řešení daného problému.“ (Pecina, 2008 in Zormanová, 2014, s. 143). Diskuze jako taková je často součástí realizace jiných výukových metod.[39] Varianty diskuzních metod jsou ve školní praxi velmi často používané, ale jejich škála není v odborné literatuře dostatečně zpracována.[40] Na tento fakt poukazuje i Zormanová (2014), která říká, že diskuzním metodám není věnována taková pozornost, jakou by si zasloužily. Vyučující je koordinátorem aktivit souvisejících s diskuzí, ale ve skupinách, kde je diskuze běžně užívána, může tuto roli zastávat i jeden z žáků.

Doporučený postup realizace

Sitná uvádí níže uvedené kroky diskuze:

1. *„Učitel oznámí žákům, že příští hodinu zařadí diskusi do výuky (na diskuzi může žáky připravit buď přímo v hodinách, nebo formou domácího úkolu). Diskusi lze zařadit také bez předcházející přípravy, ale je nutné vybrat téma, nad nímž žáci umějí diskutovat (mají dostatek informací).*
2. *Učitel žákům srozumitelně vysvětlí téma diskuse a napíše je na tabuli. Zajistí tak stálou kontrolu, že se od tématu třída neodchýlí.*
3. *Připomene zásady diskuse, zásady komunikace, určí čas pro diskusi a žáci si připraví odpovědní lístky (pokud je využívají).*
4. *Učitel diskusi vhodně zahájí, např. kontroverzním výrokem, shrnutím faktů, úryvkem z odborné nebo krásné literatury či profesního časopisu atd.*
5. *Vyzve žáky k zapojení, podporuje diskutující (svým příkladem, pochvalou), sám může uvést úvodní informace a fakta, položí otázku.*
6. *Průběžně vybízí zúčastněné k prezentování příspěvku (reflektory povzbuzuje, příliš aktivní diskutéry v práci naopak vhodně usměrňuje), stále koriguje rozsah diskutovaného tématu, udržuje stanovený směr a spád diskuse.*
7. *Učitel (případně určený moderátor) moderuje průběh diskuse, sleduje její cíl, usměrňuje její průběh, vhodně podporuje spád diskuse, koriguje účast diskutujících, reaguje vhodně na příspěvky diskutujících, vysvětluje případná nedorozumění, nepochopení, sleduje stanovený čas, vede diskusi k závěru, může průběžně zaznamenávat většinová tvrzení, argumenty a pochybnosti (na tabuli, do svých poznámek).*

[39] Bzučící skupiny, kolotoč, 635 atd.

[40] Mnohdy je velmi obtížné danou variantu metody pojmenovat. V literatuře se setkáme nejčastěji s těmito variantami: řetězová diskuze, panelová diskuze, diskuze na základě referátu, sympozium, phillips 66, hobo metoda, řízená diskuze, akvárium, sokratovský rozhovor, heuristický rozhovor ad.

8. *Učitel se postupně snaží o formulování prakticky použitelných, srozumitelných závěrů diskuse. Za tímto účelem může mít připravené soubory závěrečných otázek, jejichž rekapitulací na závěr diskuse provádí závěrečné shrnutí.*
9. *Učitel (moderátor) na závěr shrne výsledky diskuse a vhodně je interpretuje (s použitím připraveného hodnotícího materiálu).*
10. *Závěry diskuse učitel využije pro další vyučovací činnost.“* (Sitná, 2009, s. 98).

U většiny autorů, kteří se zabývají zkoumáním diskuzních metod, narazíme na vymezení pravidel diskuze. Tato pravidla mají zajistit „bezpečný diskuzní prostor“ a podporovat funkční realizaci metody. Příklad pravidel, která považuji pro práci s žáky za vhodná, formuluje Bratská (1992).[41]

2.3.11 Řízená diskuze

Metoda spadá do kategorie diskuzních metod. V literatuře ji můžeme zaznamenat také pod názvem *kontrolovaná diskuze*[42]. Obvykle je realizována ve frontální organizační formě výuky. *„Aktivním tvůrcem průběhu diskuse je učitel, který klade otázky tak, aby se diskuse dostala k očekávanému cíli. Metoda je vhodná k vyjasňování vlastních postojů, formulaci názorů, rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat.“* (Doležalová, s. 5). Bližší popis metody odborná literatura nepředkládá.

Doporučený postup realizace

Doporučený postup realizace řízené diskuze není v odborné literatuře zpracován. Vzhledem k tomu, že se jedná o variantu metody diskuze, můžeme při realizaci vycházet z doporučeného postupu realizace běžné diskuze (viz kap. 2.3.10). Oproti běžné diskuzi je specifikem její řízené varianty využití určitých pravidel, podle nichž je diskuze realizována (omezení času, odklonu od tématu atd.). Pravidla jsou vždy autorskou záležitostí a jejich tvorba vychází z výchovně-vzdělávacích cílů dané výukové jednotky.

2.3.12 Rozhovor

„Rozhovor je taková dialogická metoda, na které se aktivně podílejí nejméně dva účastníci. Začátek komunikace při rozhovoru je navozen otázkou, která by měla podněcovat k přemýšlení (v praxi to tak však většinou nebývá) nebo k činnosti.“ (Grecmanová,

[41] Pro ilustraci uvádím v příloze V.
[42] Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 73.

Urbanovská, Novotný, 2000, s. 59). Fisher (2004) uvádí termín *učební rozhovor*, za který považuje takový rozhovor, který vede k rozvoji myšlení vyššího řádu.

Doporučený postup realizace

Realizace metody rozhovoru se odvíjí od obecných doporučení týkajících se metody diskuze. Autoři Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) uvádějí, že způsob pokládání otázek závisí na úloze otázky ve výchovně-vzdělávacím procesu.[43] Fisher (2004) upozorňuje na důležitost vhodně kladených otázek, které jsou jednou ze základních složek funkční realizace této metody. Otázky by měly směřovat k účelu činnosti, vyjádření názorů na dané téma, lepšímu pochopení textu či tématu, formulaci shrnutí, hodnocení průběhu atd. „*Nejlépe je užívat otázky, které provokují a rozvíjejí myšlení, jedná se především o otázky úsudkové („jak“) a problémové („proč“).* (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 59).

2.3.13 Bzučící skupiny

Jedná se o jednu z nejzákladnějších, z hlediska fází výuky nejuniverzálnějších a nejznámějších metod aktivního vyučování. Podle Kasíkové (1999) ji můžeme řadit do metod skupinových, kooperativních i komplexních. Časová a organizační náročnost odpovídá zvolenému cíli.[44] V literatuře se setkáme také s označením Buzz Groups (Sitná, 2009) či Muší skupiny (Kasíková, 1999). Metoda je založena na spolupráci žáků, kteří jsou organizováni v menších[45] pracovních skupinách. Při funkční realizaci dochází k rozvoji většiny klíčových kompetencí[46]. V ideálním případě dochází u žáků ke spolupráci, k dělbě práce, sdílení názorů, rozvoji prosociálnosti a k převzetí odpovědnosti za výsledek společné práce.[47]

V první části metody skupina řeší zadaný úkol, v druhé části dochází k jeho prezentaci, případně následné práci s výsledky vzešlými z řešení.

Realizace metody je většinou vystavěna na práci s didaktickými pomůckami v podobě výukových textů či videoukázek, které jsou nositeli informací. Tuto úlohu může převzít i vyučující, který skupině předloží otázku k rychlému prodiskutování.

---

[43] Otázky mohou být: expoziční, motivační, fixační, diagnostické, aktivizační atd.
[44] Při fázi uvědomění si významu trvá obvykle 25 minut, při ostatních fázích do 10 minut. Pracujeme-li touto metodou při fázi uvědomění významu, je vhodné rozdělit ve skupině role – zapisovatel, mluvčí atd.
[45] 3–4 osoby.
[46] Komunikativní, k učení, schopnost řešení problémů, sociální a personální, občanské.
[47] Účinnost metody ve výše uvedených pozitivech je obtížně ověřitelná, odborná literatura včetně zahraniční se na ní shoduje. (Kotrba, Lacina, 2010; Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000; Maňák, 2003; Kitzmiller, 1999).

Doporučený postup realizace

Návrh realizace metody předkládá Sitná:[48]

1. *„Učitel zadá nejmenší skupině úkol, např. společné pročtení textu a jeho interpretaci, vypsání poznámek, přípravu několika otázek na zadaný text, vypsání klíčových informací z textu, tvorbu myšlenkové mapy atd. V závislosti na náročnosti učiva a rozsahu úkolu stanoví čas. Žáci pracují na zadaném úkolu přibližně 5–7 minut a vytvoří záznam požadovaného úkolu.*
2. *Učitel spojí dvojice do čtveřic, žáci pracují na stejném úkolu, porovnávají své výsledky ze dvojic, odstraňují nedostatky, nepřesnosti, vylepšují formulaci, přidávají další informace atd. (asi 5 minut).*
3. *Učitel spojí čtveřice ve skupiny po osmi, určí skupinové role. Žáci pracují na stejném úkolu, opět vzájemně porovnávají své výsledky, upravují, dolaďují, rozšiřují, zpřesňují, připraví se interpretaci (přednese mluvčí skupiny – asi 5 minut).*
4. *Učitel vyzve skupiny k prezentaci výsledů, pozorovatelé skupin zhodnotí práci jednotlivých skupin.*
5. *Na závěr shrne a porovná výsledky práce všech týmů, zhodnotí průběh jejich práce, pochválí výsledky, doporučí další kroky, využije závěry k další pedagogické práci.“* (Sitná, 2009, s. 78).

2.3.14 Vzájemné vyučování

„V této činnosti dostanou jednotlivé skupiny účastníků kursu různá zadání. Každá skupina potom vyučuje o svém tématu ostatní.“ (Silberman, 1997, s. 184). Metoda vzájemného vyučování je postavena na stejných principech jako metoda bzučících skupin, ale liší se v zadání. Zatímco při bzučících skupinách pracují skupiny na stejném úkolu, při vzájemném vyučování pracuje každá skupina na úkolu jiném. Ve své podstatě je daná skupina odborníkem na určitou část učební látky, kterou zprostředkovává ostatním členům výukové jednotky. Specifikem této metody je, že v hodnotící části realizace, kdy dochází k prezentaci výsledků skupinové práce, dochází k vrstevnickému učení. V této fázi je důležitá role vyučujícího, který dbá na platnost prezentovaných informací. Oproti bzučícím skupinám je metoda náročnější z hlediska trvání realizace i z hlediska učitelovy přípravy.

[48] Autorka v knize *Metody aktivního vyučování* popisuje realizaci dvou metod (bzučící skupiny a sněhová koule), které v jejím pojetí působí velmi podobným dojmem. Domnívám se, že popis realizace metody bzučících skupin, jak jej uvádí Sitná, odpovídá provedení metody řeky či sněhové koule. V doporučeném postupu realizace se jedná o kroky č. 2 a 3. Tyto kroky nejsou součástí metody bzučících skupin. Na příkladu Sitné můžeme pozorovat, jakým způsobem vzniká chaos v množině aktivizačních metod, na který jsem upozorňovala v kapitole 2.2.

Doporučený postup realizace

Silberman uvádí následující postup realizace:

1. *„Vyberete téma, které je vhodné pro (nepolemickou) výměnu názorů.*[49]
2. *Rozdělte žáky do tolika skupin, kolik existuje postojů k danému tématu. Ve většině případů budete mít dvě až čtyři skupiny. Poskytněte všem skupinám odpovídající základní informace k danému tématu. Skupinám dejte až třicet minut času na přípravu vystoupení vysvětlujícího a obhajujícího stanovený pohled na dané téma. Například jsou-li tématem zakladatelé psychoterapie, jedna skupina by mohla přednést principy klasické Freudovy psychoanalýzy, druhá skupina shrne myšlenky Jungovy, další skupina stručně představí školu A. Adlera atd.*
3. *Po skončení přípravy si každá skupina vybere svého řečníka, který přednese výklad ostatním skupinám.*
4. *Po krátkém výkladu povzbuďte účastníky, aby přednášejícímu kladli otázky nebo nabídli vlastní pohled na věc. Umožněte reagovat na dotazy jiným členům skupiny řečníka.*
5. *Pokračujte ve střídání vystoupení, dokud všechny podskupiny nevyjádří své postoje a nezodpoví otázky a připomínky posluchačům. Potom předložené postoje porovnejte.“* (Silberman, 1997. s. 184).

2.3.15 Problémová metoda

Zormanová (2014) uvádí jako podstatu problémové metody vedení žáků k tomu, aby nové poznatky získávali samostatně. Učitel se zde stává pouze zprostředkovatelem určitého problému. Cílem vyučujícího není zamezit chybným krokům ze strany žáků ve fázi hledání řešení daného problému, i kdyby si jich v této fázi všiml, ale nechat žáky řešit problémovou úlohu se všemi jejími obtížemi. Vyučující žákům pomáhá jen tehdy, je-li o to požádán. Hybatelem žákovské aktivity je motivace k vyřešení předloženého problému. Metody tohoto typu jsou někdy také označovány jako heuristické – objevitelské. Jak jsem uvedla v bakalářské práci (2013), heuristické metody jsou ideálním způsobem, jak vychovávané jedince připravovat na život v budoucí společnosti. Pokud se žák naučí uvědomit si podstatu problému, dokáže jej pojmenovat a následně řešit i přesto, že obsah situace bude jiný než v modelových situacích školní výuky. *„Výchozí situace při problémovém učení je problémová*

[49] Jako příklad uvádí různé technologie výroby oceli v hutnictví ad.

situace. Je to stav, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na potíž, na něco neznámého, co neví a nemůže to vyřešit na základě dosavadních poznatků.“ (Pecina, 2008, s. 41–42).

Doporučený postup realizace

Na základě prostudované literatury musím konstatovat, že ač se tematice problémových metod věnuje celá řada autorů, neexistuje shoda ohledně doporučeného postupu realizace těchto metod. Autoři se problematice věnují z mnoha úhlů pohledu, ale neexistuje ucelený, jasně vypovídající celek o postupu realizace. Zormanová, inspirovaná Kožuchovou (1995), uvádí následující kroky realizace problémových metod:

1. ***„Definice problému a jeho vymezení.*** *Zde si řešitel daného problémového úkolu odpoví na otázku: „V čem je problém?“ Žák si uvědomuje, že narazil na nějakou obtíž, nesnáz, kterou nedokáže vyřešit pomocí dosavadních znalostí.*
2. ***Naznačení ideálního řešení.*** *V tomto kroku si žák stanoví, čeho chce dosáhnout.*
3. ***Sběr informací a poznatků o problému.*** *Žák si potřebuje uvědomit, co musí znát, tedy co se musí ještě naučit, jaké informace musí získat, aby mohl problém vyřešit. Uvědomuje si své znalosti, vztahy mezi jednotlivými fakty a jevy a souvislosti daného problému.*
4. ***Návrhy řešení, alternativy.*** *Tato nejcennější fáze řešení problému skrývá objevení nových, často i originálních myšlenek, které jsou projevem tvořivého, samostatného myšlení žáka a jeho tvořivé a samostatné práce. Je to fáze náročná na představivost, fantazii, myšlení i volní úsilí.*
5. ***Zhodnocení návrhů.*** *V této fázi zjistíme, zda jsme objevili dobré řešení. Pokud ne, je třeba se vrátit zpět k některému z předchozích kroků.*
6. ***Realizace návrhu.*** *V tomto kroku již máme základ řešení hotový. Odpovídáme si na otázky, zda jsme splnili nám kladený cíl. Také si uvědomíme, co jsme vyřešili. V případě úlohy, která má více řešení, se většinou v této fázi vybírá nejvhodnější řešení.*
7. ***Hodnocení a systematizace získaných poznatků.*** *V tomto kroku žáci zařazují nově nabyté znalosti do systému znalostí, neboť v procesu řešení žáci poznávají různé nové pojmy a souvislosti jevu, které je třeba zařadit do systému a upevnit.“* (Zormanová, 2014, s. 155).

2.4 Shrnutí

Jak je patrné z anotací jednotlivých metod a popisu jejich doporučeného postupu realizace, je z didaktického hlediska oblast aktivizačních výukových metod nedostatečně zpracována. Výjimku tvoří metody používané v oblasti vzdělávání v marketingu a managementu, jako je například brainstorming nebo metoda sněhové koule. Opomenu-li několik výše uvedených metod, musím konstatovat, že většina aktivizačních metod není literaturou zpracována do té míry, aby mohly být funkčně využívány. U metod je v literatuře obvykle vystižena jejich podstata z pohledu přínosů pro výchovně-vzdělávací proces, ale způsob funkčního provedení uveden není. Specifickou skupinu tvoří metody, které mají mnoho variant, a popis jejich funkční realizace je buď příliš obecný, a tedy nezahrnuje specifika daných modifikací, nebo se jedná o autorskou záležitost, která není veřejně dostupná. Pro příklad svého tvrzení uvádím metody práce s textem, metody diskusní a didaktické hry. Celou situaci dále komplikuje nejasnost odborné terminologie a především chybějící systém celé množiny aktivizačních metod jako takových.

Z vlastního průzkumu vyplývá, že učitel nemá oporu ani v odborné literatuře, tedy v rovině teoretické, ani v rovině praktické, která je některými autory metod zprostředkována formou ukázek[50] příkladů dobré praxe.

[50] Příklady realizovaných metod uvádějí například autoři Sitná či Kotrba a Lacina. Většina příkladů ale nemá dostatečnou vypovídající hodnotu, protože jsou příliš zaměřeny na výsledek činnosti, nikoliv na její funkční postup.

PRAKTICKÁ ČÁST

Jak jsem naznačila v úvodu práce, cílem praktické části bude průzkum možného využití videostudie v běžné pedagogické praxi se zaměřením na výzkum vybraného didaktického aspektu výuky. Předmětem výzkumu bude způsob využívání aktivizačních metod ve výuce, přičemž hlavní pozornost bude věnována problematice jejich funkční realizace.

Podnětem k zaměření mého výzkumu je tvrzení, že aktivizační metody nejsou vhodným prostředkem pro dosahování výchovně-vzdělávacích cílů výuky, které jsem slýchala velmi často na pedagogických praxích od zkušenějších pedagogů. Kolegové uváděli, že aktivizační metody jsou náročné na přípravu i realizaci. Častým argumentem proč nepoužívat aktivizační metody byla zkušenost, že zabírají příliš času z výuky, který by vyučující dokázal využít hodnotnějším způsobem tak, aby studentům předal větší obsah učiva. Učitelé uvádějí, že při aktivizačních metodách si studenti hrají a mají pocit, že nemusejí nic dělat. Část kolegů zastávala názor, že je při aktivizačních metodách v hodinách příliš velký ruch, který učiteli znemožňuje řídit výuku. Vyjma náročnosti na přípravu mám k výše uvedeným tvrzením opoziční postoj. Domnívám se, že pokud využívá učitel aktivizační metody systematicky, dlouhodobě a především funkčně, postrádají výše uvedené argumenty platnost. Náročnost přípravy je dána vždy konkrétním typem použité metody, proto s uvedeným argumentem částečně souhlasím. Uznávám, že například projektové metody mohou být na přípravu náročné. Na druhou stranu existují metody, které můžeme využít takřka bez přípravy. Jedná se například o metodu pětilístku.

Jak jsem zmínila v úvodu, domnívám se, že negativa objevující se při aplikaci aktivizačních metod neplynou z metod samotných, ale z neschopnosti jejich funkční realizace ze strany vyučujících. Tuto domněnku bych ráda ověřila prostřednictvím analýzy vybraných vyučovacích jednotek. Dále bych chtěla upozornit, že na funkční realizaci metody má vliv mnoho faktorů. Některé se týkají žáka (neuro-biologické předpoklady, mentální schopnosti atd.), jiné učitele (neverbální komunikace, autorita atd.) a samostatnou skupinu tvoří specifické faktory, které se týkají žáků i učitelů, ale ani jedna strana aktérů nemá na množinu těchto faktorů jasně vymezitelný vliv (školní a třídní klima, materiální podmínky atd.). Analýza se zabývá zkoumáním funkčního provedení metody. Tento aspekt přisuzuji do faktorů na straně vyučujícího a budu k němu takto přistupovat.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V přístupu k analýze získaných dat jsem se inspirovala prvky metody zakotvené teorie a akčního výzkumu.[51]

3.1 Sběr dat

Výzkumný materiál byl získán během období průběžné pedagogické praxe studentů navazujícího magisterského oboru učitelství základů společenských věd. Jedná se o pět videozáznamů, které zachycují vybrané studenty při výkonu jedné z hodin praxe.[52] Sběr dat byl prováděn vždy na dvě videokamery. První kamera byla umístěna v zadní části třídy a snímala cca 90% aktivního prostoru třídy[53]. S kamerou nebylo v průběhu vyučování manipulováno. Druhá kamera byla umístěna v přední části třídy a bylo s ní pohybováno podle potřeby tak, aby zachycovala přesun učitele po třídě či aktivitu žáků.

3.2 Způsob analýzy videoukázky:

Analýza výzkumného materiálu byla prováděna v devíti fázích. V první fázi došlo k zhlédnutí všech videoukázek s cílem seznámit se s výzkumným materiálem a utvořit si celkový dojem o získaných datech. Smyslem druhé fáze bylo zhlédnout výzkumný materiál za účelem identifikace (pojmenování) realizovaných aktivizačních metod. Ve třetí fázi bylo provedeno členění záznamů na segmenty[54]. Součástí této fáze byla i transkripce[55] všech videoukázek. V další fázi (čtvrté) došlo k oddělení segmentů na ty, které jsou považovány za klíčové[56], a na ostatní, přičemž klíčové metody byly přiřazovány k identifikovaným metodám. Při třetím zhlédnutí (pátá fáze) byly klíčové situace opatřeny kódy, které byly následně sdružovány do kategorií. V šesté fázi byly jednotlivé kategorie posuzovány s ohledem na odbornou literaturu, hodnoceny a přeskupovány do výsledné podoby.

---

[51] Šeďová v článku *Designy kvalitativního výzkumu* říká, že existuje řada výzkumníků, kteří si pro účely svého šetření vytváří vlastní výzkumný design. Tento přístup spočívá v inspiraci běžně využívanými výzkumnými designy (zakotvená teorie, akční výzkum ad.) a jejich autorském nakombinování v ohledu sběru a analýzy dat. Tento způsob práce s výzkumem bývá označován jako pragmatický.

[52] Každému videozáznamu bylo přiděleno označení skládající se ze slovního pojmu a čísla. Např. Videozáznam č. 1.

[53] Míněno takový prostor, ve kterém dochází k pobytu a pohybu žáků a učitele.

[54] Segmenty jsou takové části videozáznamů, které spolu souvisejí na základě určitého kritéria, např. časového.

[55] Při přepisu videozáznamů byly doslovně zaznamenávány pouze ty pasáže, které mají přímou souvislost se zkoumanými otázkami. Ostatní úseky byly zaznamenány popisem situace.

[56] Jedná se o dílčí části videozáznamů, které mají přímou souvislost s výzkumnou otázkou. Segmenty, které nejsou pro hledání odpovědí na výzkumnou otázku zásadní, nejsou dále rozebírány.

V sedmé fázi byly porovnávány autentické přípravy na výuku a identifikace metod pořízená v druhé fázi zkoumání. V některých případech realizovali vyučující určitou metodu, ale v přípravě nebyla tato metoda pojmenována terminologicky správně. Nastala tak situace, kdy se v přípravě objevilo pojmenování určité metody, která ovšem nebyla realizována. Zároveň je na videoukázce zachycena realizace jiné metody, jejíž název ovšem není uveden v přípravě. Z výše uvedeného zjištění plyne, že vyučující neumějí přiřadit realizované metodě odpovídající odborný název. S tímto jevem bylo dále pracováno následujícím způsobem. V analýze dané vyučovací jednotky bylo na jev upozorněno a byla vyjasněna terminologie. Analyzována byla metoda, která byla realizována (pozorovatelná na videozáznamu). Metoda, která byla uvedena v přípravě, ale fakticky realizována nebyla, byla popsána v teoretické části. Praktický přehled terminologické manipulace s metodami je uveden v příloze B.

V osmé fázi analýzy byly pojmenovány pozitivní[57] a problémové[58] momenty, které měly vliv na funkční realizaci metod. V poslední fázi analytické části byly problémové a pozitivní momenty porovnávány s doporučeným postupem jednotlivých metod, kterým jsem se zabývala v teoretické části práce u popisu daných metod.

[57] Jde o situace, které podporují funkční provedení metody.
[58] Jedná se o situace působící při realizaci metody jako dysfunkční.

4 VLASTNÍ ANALÝZA

4.1 Analýza vyučovací jednotky č. 1

Popis zkoumaného vzorku

Vyučování probíhalo ve 4. ročníku, 9. vyučovací hodinu, s účastí 24 studentek. Videozáznam trval 38:13 minut.

Zásadní údaje obsažené v přípravě vyučující na výuku

Téma látky: Renesanční politická filosofie

Zamýšlené výukové metody: Didaktická hra, pracovní list, skupinový brainwriting, diferenciace výuky

Cíle vyučování:

1. Student vysvětlí vlastními slovy pojem renesance, charakterizuje tuto kulturní epochu a zařadí ji do časového období.
2. Student se orientuje v jedné z oblastí renesance (literatura, výtvarné umění, zámořské objevy nebo astronomie).
3. Student vyjadřuje svůj názor nebo představu na stát a panovníka, tu pak porovnává s představou Machiavelliho nebo Hobbese.
4. Student uvede dva příklady filosofů, zabývající se právním a politickým myšlením období renesance, definuje jejich základní názory na stát a panovníka.
5. Student vyhledává informace v textu.

Tab. č. 2: *Klíčové situace vyučovací jednotky č. 1 a jejich vztah k aktivizačním metodám, vlastní zdroj*

Segment	Klíčová situace	Vztah k aktivizační metodě
Č. 1	-	-
Č. 2	-	-
Č. 3	-	-
Č. 4	A	Brainwriting
Č. 5	A	Brainwriting
Č. 6	A	Brainwriting
Č. 7	A	Brainwriting
Č. 8	A	Brainwriting

Tab. č. 2: Pokračování ze str. 37

Segment	Klíčová situace	Vztah k aktivizační metodě
Č. 9	A	Brainwriting
Č. 10	A	Brainwriting
Č. 11	A	Brainwriting
Č. 12	-	-
Č. 13	A	Pracovní list, didaktická hra
Č. 14	A	Pracovní list, didaktická hra
Č. 15	A	Pracovní list
Č. 16	A	Pracovní list
Č. 17	A	Pracovní list, didaktická hra
Č. 18	-	Pracovní list
Č. 19	A	Pracovní list
Č. 20	A	Pracovní list
Č. 21	A	Pracovní list, didaktická hra
Č. 22	-	Pracovní list
Č. 23	A	Pracovní list
Č. 24	A	Pracovní list
Č. 25	A	Pracovní list
Č. 26	-	-
Č. 27	-	-
Č. 28	-	-
Č. 29	-	-

4.1.1 Analýza realizace metody brainwriting

Aplikace metody brainwriting se jeví jako klíčová v osmi segmentech videozáznamu. Asociační metoda je zde užívána v rámci evokace. Cílem metody je aktivovat dosavadní poznatkové struktury žáka o tématu a naladit ho pro práci s danou problematikou. Realizace metody zabrala 9:47 minut z celkového času výuky. Metoda se vztahovala k 1. a 2. cíli výuky. Dokumentace analýzy viz příloha D.

Zhodnocení problémových momentů

Při realizaci metody brainwritingu došlo k několika situacím, které narušily plynulý průběh metody. Problémové momenty plynuly většinou z přílišné kontroly studentů a z nadbytečnosti organizačních pokynů. Vyučující opakovala některé pokyny i několikrát za sebou, a to po skončení fáze zadání. Výsledkem bylo, že žáci na vyučující nereagovali

a nekomunikovali s ní. Při zadávání úkolu neseznámila vyučující žáky s časovým rozsahem, což vedlo k zhoršené organizaci konce činnosti a k žákovské nejistotě.

Po ukončení shromažďování informací nedošlo k jasnému shrnutí, co patří do daných oblastní zkoumání. Některé oblasti zůstaly nedořešeny. Aby byla metoda funkčně využita, měla by po fázi vymýšlení nápadů následovat fáze, kdy je s nashromážděným materiálem dál pracováno.[59] Pokud se tato fáze vynechá, může dojít k nežádoucím jevům, z nichž pro příklad uvádím žákovské nepochopení významu aktivity v rámci hodiny, nenaplnění předem stanovených cílů či neefektivní využití času výuky. Z výše uvedených důvodů nepovažuji cíle výuky č. 1 a 2 za naplněné.

Zhodnocení pozitivních momentů

Jako pozitivní jev při brainwritingu hodnotím opakované situace, kdy žáci nereagovali na dotazy učitele. Domnívám se, že se jedná o potvrzení zaujetí žáků pro zadanou práci. Vyučující měla zájem o dění ve třídě. Byla připravena poskytnout žákům pomoc jak po materiální stránce, tak po stránce metodické. Velmi pozitivně hodnotím učitelčinu schopnost reagovat na aktuální potřeby žáků reorganizací průběhu metody.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Nevyrušovat žákovskou činnost doplňováním či nadměrným opakováním informací, které padly v zadání.
- Sdělit žákům zadání jasně, výstižně a se všemi potřebnými údaji (čas).
- Stanovit předem signál ukončující žákovskou práci.
- Zařadit do vyhodnocování činnosti žáků takovou aktivitu, aby bylo zajištěno, že byly rozšířeny žákovy poznatkové struktury.
- Pracovat při plánování metod s ověřováním, zda daná metoda vede k naplnění zvolených cílů hodiny.

4.1.2 Analýza realizace metody pracovní list

Metoda pracovního listu byla aplikována v rámci výukové fáze uvědomění si významu. Cílem této části hodiny je žákovi zprostředkovat a zafixovat nové poznatky.

[59] Např. při potřebě řešit určitý obsáhlý problém začneme metodou brainwritingu. Následně získaný materiál sdružujeme do významově podobných kategorií a velký problém dělíme na několik klíčových otázek, na nichž pracují specializované týmy.

Realizace metody trvala 26:31 minut, což je obvyklá doba trvání této fáze. Metoda se vztahovala k výukovým cílům č. 1, 2 a 3. Dokumentace analýzy viz příloha E.

Zhodnocení problémových momentů

Metoda pracovního listu nebyla při zadávání jasně specifikována a žákům nebylo explicitně řečeno, co mají s listem papíru dělat. Metoda pracovního listu je ve školách natolik rozšířená, že žáci vyvodili způsob plnění úkolu samostatně. Někteří pracovali na úkolu sami, jiní práci plnili v menších skupinkách. Ve třídě byla i skupina žáků, kteří se úkolu nevěnovali vůbec, protože se připravovali na čtvrtletní práci z matematiky. Při zadávání činnosti padl dotaz, za jakým účelem je činnost vyvíjena. Tento dotaz nebyl zodpovězen. Na celkovou atmosféru ve třídě neměla situace prokazatelný dopad. Při ukončování úkolu byl sice vydán jasný pokyn k ukončení stávající činnosti, žákům nebyl ale dán prostor na dostatečné zklidnění a uvědomění si oddělení jednotlivých fází činnosti. Domnívám se, že výsledkem byl hluk trvající po celou dobu vyhodnocování pracovních listů. Při fázi vyhodnocování byl ve třídě pozorovatelný nezájem o téma i pozorovatelná neochota aktivní spolupráce s vyučující. Z tohoto důvodu vyvozuji, že vyučující nemá jistotu, zda došlo k naplnění cílů číslo 3 a 4. Samostatná žákovská činnost trvala 14:08 minut, společné vyhodnocování 9:43 minut.[60]

Zhodnocení pozitivních momentů

Výrazným pozitivním momentem při realizaci byly opět projevy zájmu vyučující o dění ve třídě, viz pozitivní momenty realizace metody brainwriting. Při distribuci pracovních listů po třídě byli do činnosti zapojeni i žáci, čímž došlo k efektivnímu využití žákovského potenciálu a zároveň uchování dostatečného prostoru pro další organizační činnost vyučující. Zadávání činnosti jasně navazovalo na předchozí aktivitu a byla zřejmá souvislost s tématem hodiny. I přesto, že nebylo zadání po verbální stránce pojaté zcela funkčně, funkčnost provedení metody nebyla narušena, protože měli při vysvětlování úkolu žáci k dispozici všechen potřebný materiál k činnosti. Pracovní list měl dvě strany, přičemž každý žák měl za úkol splnit vybranou stranu. Tento pokyn sdělen byl. Pracovní list dostal každý žák. Textové pomůcky byly opatřeny klíčovými body realizace – žák zadání nejprve vyslechl a zároveň se o správnosti pochopení mohl ujistit ještě vizuální formou. Vyučující

[60] Po skončení činnosti se někteří žáci v „žertu“ dožadovali ocenění za práci v podobě malé jedničky nebo plusového bodu. Vzhledem k tomu, že realizátorka vyučovací jednotky není stálou vyučující předmětu, nedisponovala v danou chvíli možností žáky ocenit. Při běžné výuce bych doporučovala na tuto situaci reagovat a pedagogicky ji využít k posílení kladného vztahu žáků k práci tohoto typu.

používala při motivaci žáků k činnosti okolnosti jim blízké a zdůrazňovala využitelnost obsahu látky u přijímacích zkoušek na VŠ, které žáky brzy čekaly. K motivaci bylo využito také principu diferenciace. Při vlastní činnosti většina žáků pracovala dle pokynů vyučující, domnívám se, že cíl číslo 5 byl splněn. Při závěrečném vyhodnocování činnosti psala vyučující klíčové pojmy na tabuli. Došlo tak k další metodě fixace důležitých poznatků.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Sdělit žákům zadání jasně, výstižně a se všemi potřebnými údaji (čas).
- Věnovat pozornost zklidnění třídy mezi jednotlivými fázemi činnosti.
- Zařadit do vyhodnocování činnosti žáků takovou aktivitu, aby byla zajištěna kontrola naplnění cílů vyučovací jednotky u většiny studentů.
- Naplánovat takovou formu vyhodnocování činnosti, aby byla zapojena většina žáků.

4.1.3 Analýza realizace metody didaktická hra

Analýza realizace metody didaktická hra je v souvislosti s vyučovací jednotkou č. 1 problematická. Vyučující ve své přípravě uvedla, že použije didaktickou hru. S odkazem na poznatky předložené v teoretické části práce musím konstatovat, že didaktická hra použita nebyla, protože metoda označená vyučující jako didaktická hra nesplňuje požadavek didaktického cíle. I přesto, že bylo naplněno několik typických rysů[61] didaktických her, považuji v tomto případě aktivitu za součást metody pracovního listu[62]. Metoda se nevztahovala ani k žádnému z cílů vyučovací jednotky.[63]

S ohledem na dodržení metodologického přístupu k praktické části diplomové práce zhodnotím na následujících řádcích textu nikoliv metodu didaktická hra, ale aspekty této metody, které se objevily v realizaci[64].

Aspekty metody didaktické hry byly zaznamenány ve čtyřech situacích, ale je zřejmé, že musely být klíčové ještě minimálně v jedné další[65]. Dokumentace analýzy viz příloha F.

---

[61] Přitažlivost, produktivní činnost.

[62] V rámci metody pracovní list je možné považovat puzzle a křížovku, které zde byly původně označeny jako didaktická hra, za didaktické prostředky.

[63] Metoda by se mohla vztahovat k cíli č. 5, ale vzhledem k tomu, že při správném vyřešení didaktické hry nedojde k vyhledávání informací, kterých se cíl č. 5 týká, nepovažuji didaktickou hru za zásadní při naplňování tohoto cíle.

[64] I přesto, že nedochází k analýze realizace metody jako celku, domnívám se, že má zhodnocení pouhých aspektů smysl i samo o sobě.

[65] Tato situace není na videozáznamu zachycena, ale plyne z podstaty zadání metody pracovního listu, který vyžadoval nutnost splnění didaktické hry, aby byl splněn dílčí úkol z pracovního listu.

Zhodnocení problémových momentů

Opomeneme-li fakt, že metoda didaktická hra nebyla realizována jako celek, pak došlo při realizaci jejích aspektů pouze k jednomu, avšak závažnému problémovému momentu. Někteří žáci nebyli schopni přečíst po složení text puzzle, čímž byla znemožněna další práce s textem.

Zhodnocení pozitivních momentů

Videozáznam dokládá tvrzení autorů Průchy, Walterové a Mareše (1998), že didaktická hra může vzbuzovat žákův zájem o činnost a jeho angažovanost. Někteří studenti reagovali po nálezu puzzle radostně.

Vyučující byla připravena na situaci, kdyby měl někdo problém s čitelností textu puzzle. Když tato situace reálně nastala, měla připravený nerozstříhaný text, který žákům poskytla.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Ujasnění si metody didaktická hra jako celku a dodržení jejích funkčních prvků.
- Nejedná-li se o didaktický cíl, neměla by převažovat forma nad účelností.

4.1.4 Celkové shrnutí

Ve vyučovací jednotce č. 1 byly realizovány dvě aktivizační metody.

Funkční realizace brainwritingu (kap. 2.3.2) vychází z kroků brainstormingu (kap. 2.3.1). První fáze metody, kdy dochází ke sběru informací, proběhla funkčně, dle doporučeného postupu realizace. V druhé fázi nebylo dostatečně pracováno s hodnocením. Se zjištěnými informacemi sice bylo částečně operováno, ale některé ze zkoumaných oblastí nebyly reflektovány.

Realizaci pracovního listu (kap. 2.3.4) hodnotím jako funkční. Během analýzy jsem nezaznamenala žádný moment, který by byl v rozporu s obecnými doporučeními, které platí pro práci s textem (kap. 2.3.3) či pracovní list. Součástí pracovního listu byl úkol, který připomínal svými prvky didaktickou hru.[66] Jednalo se o úkol skládání puzzle a křížovku. Na videozáznamu není tato aktivita dobře zachycena, ale ze sebereflexe vyučující plyne, že zde došlo k dysfunkčnímu prvku. „*Co jsem si uvědomila až po hodině, bylo to, že jsme měli zkontrolovat ty křížovky. To byla opravdu chyba, že jsem na to zapomněla. V ten moment*

66 Jak jsem naznačila v úvodu analýzy vyučovací jednotky č. 1, metodu zaznamenala jako součást pracovního listu.

mi to ale vůbec nedošlo. Co se mi také nepovedlo, byla chyba v křížovce." (Vyučující č. 1, 2014). I přes dodržení technologie metody jsem zaznamenala pasivitu žáků ve fázi vyhodnocování výsledků.[67] Vyučující v sebereflexi uvádí: „*Myslím si, že i studenti nebyli ve své kůži. Vnímali tu přítomnost kamery. Oproti jiným hodinám byli klidnější a tišší. Jindy také více diskutují a odpovídají na otázky. Dnes se možná trochu báli, aby neřekli něco špatně. Takový jsem z toho měla trochu pocit. Ale snažili se, a odpovídali také. Tím, jak byli hodnější a nemuselo se řešit nic jiného, nám nakonec i zbyl čas navíc." (Vyučující č. 1, 2014).* Žáci s vyučující spolupracovali.

4.2 Analýza vyučovací jednotky č. 2

Popis zkoumaného vzorku

Vyučování probíhalo ve 2. ročníku, 3. vyučovací hodinu, s účastí 22 žáků. Videozáznam trval 40:48 min.

Zásadní údaje z přípravy na výuku

Téma látky: Právní stát, právní řád, právní vztahy.

Zamýšlené výukové metody: brainstorming, práce s textem, vzájemné hodnocení podle kritérií.

Cíle vyučování:

1. Student zlepší práci ve skupině.
2. Student zlepší čtení s porozuměním.
3. Student porozumí novým pojmům.

Tab. č. 3: *Klíčové situace vyučovací jednotky č. 2 a jejich vztah k aktivizačním metodám, vlastní zdroj*

Segment	Klíčová situace	Vztah k aktivizační metodě
Č. 1	-	-
Č. 2	A	Brainstorming
Č. 3	-	-
Č. 4	-	-
Č. 5	A	Vzájemné vyučování

67 Tento jev jsem pozorovala i u realizace jiných zkoumaných metod, viz kap. 2.3.10).

Tab. č. 3: Pokračování ze str. 43

Segment	Klíčová situace	Vztah k aktivizační metodě
Č. 6	A	Bzuč. sk.; vzájemné vyuč.
Č. 7	A	Bzuč. sk.; vzájemné vyuč.
Č. 8	A	Vzájemné vyučování
Č. 9	A	Vzájemné vyučování
Č. 10	A	Vzájemné vyučování
Č. 11	A	Vzájemné vyučování
Č. 12	A	Vzájemné vyučování
Č. 13	A	Vzájemné vyučování
Č. 14	A	Vzájemné vyučování
Č. 15	A	Vzájemné vyučování
Č. 16	A	Vzájemné vyučování
Č. 17	A	Vzájemné vyučování
Č. 18	A	Vzájemné vyučování
Č. 19	A	Vzájemné vyučování
Č. 20	A	Vzájemné vyučování
Č. 21	-	-
Č. 22	A	Vzájemné vyučování
Č. 23	A	Bzučící skupiny
Č. 24	A	Bzučící skupiny
Č. 25	-	-
Č. 26	A	Bzučící skupiny
Č. 27	A	Bzuč. sk.; vzájemné
Č. 28	A	Bzuč. sk.; vzájemné
Č. 29	-	-

4.2.1 Analýza realizace metody brainstorming

Metoda byla použita v evokační části hodiny, realizace zabrala 3:35 minut. Použitím metody nemělo dojít k přímému plnění žádného z cílů vyučovací jednotky. Dokumentace analýzy viz příloha H.

Zhodnocení problémových momentů

Ve videoukázce číslo 2 můžeme vidět příklad naprostého nezvládnutí realizace brainstormingu. Vyučující nepracovala s žádnými prostředky motivace k činnosti. Úvod metody působil jako počátek běžného zapisování do sešitů, nikoliv jako činnost, při níž mají

žáci vzpomínat, co o tématu znají.[68] Téma, k němuž měli žáci asociovat, bylo příliš široké. Činnost jako taková neměla jasné zadání a nebyl zřejmý ani účel. Při brainstormingu jsou žákovské nápady určitým způsobem zachycovány[69], k čemuž zde nedošlo. Žáci s vyučující nespolupracovali, byli pasivní nebo vyrušovali. V první fázi metody by neměly být nápady učitelem ani dalšími účastníky nápady hodnoceny. Hodnocení náleží druhé fázi metody. Tento metodický postup nebyl dodržen. Vyučující nápady hodnotila již ve fázi sběru dat. K vlastní fázi hodnocení či třízení nápadů nedošlo. Realizace metody nebyla pro následující průběh vyučování v žádném ohledu důležitá. Na základě této skutečnosti považuji zařazení metody do výuky jako neúčelné a neefektivní. Domnívám se, že nefunkční realizace metody byla dána nepochopením metody a jejího účelu jako celku.

Zhodnocení pozitivních momentů

Vyučující měla snahu žáky k tématu navést pomocí příkladů.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Celková změna přístupu k metodě založená na pečlivém prostudování metodické stránky realizace.
- Zhodnocení využití metody s ohledem na cíle vyučovací jednotky.
- Práce s motivací.

4.2.2 Analýza realizace metody vzájemné vyučování

Metoda probíhala ve fázi uvědomování si významu, čemuž odpovídala i doba trvání realizace, 27:25 minut. Všechny cíle hodiny byly závislé na funkční realizaci vzájemného vyučování. Vyučující nazvala v přípravě metodu jako metoda práce s textem. Toto označení je možné, ale literatura nabízí pro způsob analyzované práce s textem vhodnější označení, proto jsem se rozhodla pro změnu terminologie. Dokumentace analýzy viz příloha CH.

Zhodnocení problémových momentů

Problémové momenty v realizaci vzájemného vyučování skupin můžeme rozdělit do dvou dílčích kategorií. Kázeň[70] a vlastní realizace. Kázeňské situace mají sice vliv

[68] Zde mohlo dojít k blokaci v činnosti. Tuto domněnku nejsem schopna v rámci diplomové práce vědecky ověřit.
[69] Např. zápisem na tabuli.
[70] Na videoukázce z vyučovací jednotky č. 2 jsem zaznamenala mnoho situací, kdy nekázeň ve třídě zaměstnávala vyučující natolik, že se nebyla schopná věnovat vlastní výuce. I přesto, že se ve vlastní realizaci

na realizaci metod, ale nevidím zde takovou míru přímého vlivu na jejich funkční provedení, abych se tématu kázně věnovala hlouběji. Přesto se domnívám, že je třeba na tento element výuky poukázat.

Vlastní realizace metody byla od počátku zatížena nadbytečnými informacemi při zadávání úkolu. Vyučující vysvětlovala nejen úkol vzájemného vyučování skupin, ale i zadání metody bzučících skupin, která následovala později. Metody spolu sice úzce souvisely, ale detailní vysvětlování obou z nich v jeden moment bylo nad rámec žákovských schopností udržet pozornost. Dokladem nadměrného množství neaktuálních pokynů byly žákovské dotazy ohledně zadání hned po dokončení jeho vysvětlení.

K práci na zadaném úkolu se vztahoval cíl číslo 1. Z videoukázky je zřejmé, že tento cíl nebyl naplněn. Žáci nejen že se nezlepšili v práci ve skupině, ale ani touto formou ve většině případů nepracovali. Žákům chyběla pro práci ve skupině motivace. Náznak snahy vyučující pracovat s motivací jsem spatřovala v systému bodování. Žákům bylo sděleno, že budou za skupinovou práci ohodnoceni body, ale nebylo jim objasněno, k čemu budou body sloužit. Motivace, která mohla vést k naplnění cíle č. 1, nebyla využita.

Jako problémovou vnímám především druhou fázi vzájemného vyučování skupin, při níž jsou hodnoceny výsledky skupinové práce. Pro vyhodnocovací fázi nebyly vhodné pracovní podmínky. Ve třídě byl nadměrný hluk, žáci nerespektovali prezentující. Vyučující tuto fázi neměla pevně pod kontrolou. Vyhodnocování nebylo efektivní. Vzhledem k tomu, že vyučující diktovala žákům, co si mají po každé prezentaci napsat, skupinová práce jako by ztrácela část smyslu. Prezentování mělo sloužit nejen k obsahové systematizaci nové látky, ale stalo se i materiálem pro úkol řešený v rámci metody bzučících skupin. Opět nebylo využito potenciálu práce s prezentací, protože prezentující žák nedostal kvalifikovanou zpětnou vazbu na svůj přednes. Ve své podstatě nebylo pracováno s chybou.

Realizace metody se vztahovala ke všem výukovým cílům. Ani v jedné z fází metody nebylo s cíli aktivně operováno. Není možné posoudit, zda k naplnění cílů došlo, proto je hodnotím jako nenaplněné.

Zhodnocení pozitivních momentů

Každý studijní text byl opatřen otázkou k tématu. Na otázku za skupinu odpovídal většinou prezentující. Závěrečná otázka se vztahovala k výukovému cíli číslo 3. Z hlediska práce s cíli nebyl cíl naplněn, protože nemáme jistotu, že novým pojmům porozuměla většina.

---

metody nacházelo větší množství problémových momentů, které měly vliv na funkčnost realizace, domnívám se, že kázeňské problémy přispěly k jejich gradaci značnou měrou.

Přesto hodnotím prvek otázky jako pozitivní moment, protože může vést k funkční realizaci metody.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Pokud není třída zvyklá pracovat skupinově, je třeba představit základní principy skupinové práce.
- Jasné a stručné zadání úkolu.[71]
- Soustředění pozornosti na aktuálně realizovanou metodu. Není-li to z hlediska funkčnosti nezbytné, nevěnovat se krokům, které následují po skončení aktuální činnosti.
- Zařídit ve třídě takové podmínky, aby bylo možné soustředěné zadání úkolu.
- Zjistíme-li, že skupiny nepracují na úkolu intenzivně, zkrátíme jim čas na plnění zadání.[72]
- Pokud nejsou žáci zvyklí pracovat s učebními texty, může vyučující připravit osnovu, podle které skupina text rozebírá a vytváří zápis. Ten je následně prezentován třídě.
- Pečlivá práce s fází vyhodnocování.
- Reorganizace nefunkčních skupin.
- Pracovat se vztahem použité metody k výukovým cílům.

4.2.3 Analýza realizace metody bzučící skupiny

V sedmi klíčových situacích byla realizována metoda, kterou vyučující v přípravě nazvala *Vzájemné hodnocení podle kritérií.* Tato metoda v odborné literatuře neexistuje. Po pečlivé analýze klíčových situací jsem došla k závěru, že byla použita metoda bzučících skupin, a budu analýzu provádět s ohledem na zhodnocení funkčních kritérií této metody. Realizace bzučících skupin trvala 3:53 minut a vztahovala se k výukovému cíli číslo 1. Dokumentace analýzy viz příloha I.

Zhodnocení problémových momentů

Realizace metody byla zařazena do reflexivní části hodiny a navazovala na předcházející metodu.[73] I přesto, že byly bzučící skupiny použity později, byly vysvětleny

[71] Je-li předpoklad, že nebude třída dávat pozor při zadávání práce, doporučuji promítnout klíčové kroky na tabuli.
[72] Dále je možné korigovat i organizaci práce. Pokyny typu: „*Nyní čtěte text; Nyní si sdělte podstatu obsahu*"..."

již v první části vyučovací jednotky. Při vlastní realizaci ve fázi reflexe byly vysvětlovány znovu. Dvojí vysvětlování považuji za nadbytečné. Problém nastal i v obsahové stránce zadání. Úkol, který mají skupiny řešit, nebyl dostatečně vysvětlen. Kritéria hodnocení nebyla demonstrována přehledně a nebyla zdůvodněna. Ve chvílích, kdy mělo dojít ke spolupráci ve skupině, nepracovaly skupiny funkčně. Neprobíhala spolupráce ani domluva na výsledku či na jeho odůvodnění. Zde považuji za hlavní chybu nedůsledné vyžadování dodržení postupu hodnocení, kvůli kterému nedošlo k naplnění potenciálu metody jako takové. Spolupráce byla u některých skupin znemožněna pokynem vyučující k návratu žáků do vlastních lavic. Tento pokyn byl vydán při ukončení metody vzájemného vyučování skupin.Skupiny hodnotily prezentace jiných skupin body, ale nebylo vůbec vysvětleno, proč se skupiny bodují a co je cílem tohoto prvku v aktivitě.

Zhodnocení pozitivních momentů

Žáci vykazovali známky zaujetí z formy soutěže mezi skupinami. Tohoto pozitivního momentu vyučující ale nevyužila.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Práce s motivací – jasné vymezení pozitiv plynoucích z dosažení dobrých výsledků (dostatečného počtu bodů).
- Důsledná práce s hodnocením – představit žákům ideál[74] a na příkladu doložit funkční práci s kritérii hodnocení. Kritéria mohou mít skupiny k dispozici v papírové podobě.
- Jasné a ucelené zadání činnosti těsně před realizací metody.
- Vymezit skupinám čas na společnou domluvu.[75]
- Sdělit skupinám předem, čí prezentaci budou hodnotit.[76]

---

[73] Metoda bzučících skupin by mohla být považována i jako součást metody vzájemného vyučování skupin. V tomto případě lze od sebe metody plně oddělit. Kdyby nebyla tato metoda realizována, nemělo by to vliv na funkční provedení metody vzájemného vyučování skupin. Každá metoda navíc měla jinou náplň hlavní činnosti. Z těchto důvodů jsem se metody rozhodla analyzovat samostatně.

[74] Žáci měli za úkol hodnotit, zda byl přednes správný, ale přitom nebylo řečeno, jak správný přednes vypadá. Pokud žáci nevědí, jak vypadá ideál, může pro ně být hodnocení podle kritérií obtížné či nerealizovatelné. Vyučující může např. použít videoukázku, na které si třída principy hodnocení projevu podle předem stanovených kritérií vyzkouší.

[75] Pokud není předem stanovený čas, po který se mohou žáci radit nad výsledkem, mohou mít pocit nejistoty.

[76] Tento krok může vést sice k menší pozornosti žáků při prezentaci jiných skupin, ale zároveň může vést k větší orientaci na zadaný úkol a k jeho hodnotnějšímu splnění.

4.2.4 Celkové shrnutí

Ve vyučovací jednotce č. 2 byl realizován větší počet aktivizačních metod. Metoda brainstormingu nebyla zvládnuta. Doporučený postup realizace (kap. 2.3.1) nebyl dodržen, což vedlo k selhání funkčnosti metody. Nebyl jasně vymezený problém řešení, cíl aktivity ani postup realizace. Ve fázi vymýšlení nápadů nedošlo k jejich zapisování. Fáze vymýšlení nápadů a jejich hodnocení nebyly odděleny. S výsledky práce nebylo dále pracováno. V konečném důsledku metoda splynula s metodou prostého opakování formou otázek na začátku vyučování.

Doporučený postup realizace metody vzájemného vyučování (Kap. 2.3.14) byl dodržen částečně. Téma bylo vybráno vhodně. Vzhledem k tomu, že není třída zvyklá pracovat prostřednictvím aktivizačních metod, neodpovídala celková obtížnost úkolu dovednostem žáků.[77] Rozdělení proběhlo s drobnými organizačními nedostatky, které však nebyly pro funkční realizaci zásadní. Zadání úkolu bylo zatíženo informacemi týkajícími se metody, která měla následovat po dokončení vzájemného vyučování. Tím došlo k nejasnosti ohledně cíle aktivity a organizace dalšího průběhu hodiny, což se projevilo ve fázi vyhodnocování.

U metody bzučících (Kap. 2.3.13) skupin byl doporučený postup realizace dodržen do předposledního kroku, který nebyl realizován z důvodu vypršení časové dotace výukové jednotky. I přesto, že byly základní kroky doporučeného postupu realizace dodrženy, nebyla metoda provedena funkčně. Domnívám se, že tato skutečnost je dána nezvládnutím organizační stránky metody. Vyučující působila v závěru hodiny rezignovaně a dodržování postupu předloženého v zadání aktivity nevyžadovala.

Celková atmosféra hodiny je poznamenána několika kázeňskými situacemi, které narušovaly jak průběh výuky, tak psychickou pohodu vyučující. „*Během celé hodiny dva studenti neustále komentovali dění v hodině nebo odmítali pracovat, několikrát jsem je upozorňovala a napomínala, aby se uklidnili. Jejich chování bylo velmi drzé a neslušné, musím říct, že tito dva studenti mi v hodině hodně vadili. Sama jsem neměla dobrý pocit z toho, že je pořád napomínám a myslím, že to poznamenalo celou hodinu. Při tvoření skupin jsme bohužel tyto studenty dala dohromady s dívkou, která ze začátku hodiny byla aktivní, ale v této skupině naprosto přestala pracovat. Později jsem si uvědomila, že to bylo právě díky uskupení skupiny a vztahům ve třídě. To jsem ale nemohla vědět, protože jsem ve třídě byla poprvé.*“ (Vyučující č. 2).

[77] Vyučující uvedla v sebereflexi, že třídu neznala z hospitací a neměla o ní žádné informace předem.

Domnívám se, že nepříznivý vliv na výuku měla i přítomnost videokamery. I přesto, že bylo se žáky předem dohodnuto a písemně potvrzeno, že bude hodina natáčena, vyjádřil jeden student na začátku výuky protest proti pořizování záznamu. Situace byla řešena asi tři minuty. Jak poznamenává vyučující v reflexi při hodnocení metody vzájemného vyučování: „*Tato práce trvala až do konce hodiny a už nezbyl čas na závěrečné shrnutí tématu ani na kontrolu zápisů, jak jsem plánovala.“ (*Vyučující č. 2, 2014).

Přesto, že vyučující píše, že si je vědoma, co mohla udělat lépe, neobsahuje sebereflexe konkrétní návrhy na zlepšení realizační stránky jednotlivých metod. Ze sebereflexe je patrné, že si vyučující není vědoma nefunkčnosti některých kroků realizovaných metod. Případné nezdary výuky přisuzuje kázeňským problémům, kterým se věnuje převážnou část sebereflexe.

4.3 Analýza vyučovací jednotky č. 3

Popis zkoumaného vzorku

Vyučování probíhalo ve 4. ročníku, 4. vyučovací hodinu, s účastí 18 žáků, chlapců.

Zásadní údaje z přípravy na výuku

Téma látky: Etika reklamy

Zamýšlené výukové metody: Diferenciační test

Cíle vyučování:

1. Žák si uvědomuje důležitost Kodexu reklamy pro její etické využívání.
2. Žák vyjmenuje neetické reklamy, které se u nás v minulosti vysílaly.
3. Žák na základě podkladů úspěšně vyřeší diferenciační test.

Tab. č. 4: *Klíčové situace vyučovací jednotky č. 3 a jejich vztah k aktivizačním metodám, vlastní zdroj*

Segment	**Klíčová situace**	**Vztah k aktivizační metodě**
Č. 1	A	Pracovní list
Č. 2	–	–
Č. 3	A	Pracovní list
Č. 4	–	–

Tab. č. 4: Pokračování ze str. 50

Segment	Klíčová situace	Vztah k aktivizační metodě
Č. 5	A	Pracovní list
Č. 6	A	Pracovní list
Č. 7	A	Pracovní list
Č. 8	A	Pracovní list
Č. 9	A	Pracovní list
Č. 10	A	Pracovní list
Č. 11	A	Pracovní list
Č. 12	A	Pracovní list
Č. 13	A	Pracovní list
Č. 14	A	Pracovní list
Č. 15	–	–
Č. 16	A	Pracovní list
Č. 17	A	Pracovní list
Č. 18	A	Pracovní list
Č. 19	–	–

4.3.1 Analýza realizace metody pracovní list

Jak je patrné ze segmentů č. 1, 3, 5 a 9, vyučující nepochopil, v čem tkví sestavení diferenciačního testu coby výukové metody.[78] Ve vyučovací jednotce č. 3 byla použita metoda pracovního listu, která bude předmětem analýzy. Dokumentace analýzy viz příloha K.

Zhodnocení problémových momentů

Ve vyučovací jednotce č. 3 došlo k řadě problémových momentů, z nichž některé sice nebyly součástí realizace metody pracovního listu, ale z videoukázky vyplývá, že na její provedení měly vliv.[79]

78 Principy využití diferenciačního testu viz kap. 2.4.6.

[79] Vyučující byl k žákům velmi uzavřený. Jeho jednání působilo velmi opozičně. Na jedné straně si učitel stěžoval na to, že ho žáci neposlouchají, na druhé straně přispíval svými průpovídkami k rozruchu. V momentech, kdy nefungovala didaktická technika, nechal vyučující žáky nezaměstnané a sám se věnoval podružným organizačním záležitostem – rozdávání lístečků s nápovědou. Třída měla dostatek volného prostoru, aby se začala nudit, což vedlo k obtížnosti aktivace jejich činnosti při práci na pracovním listu. Dalším výrazným faktorem ovlivňujícím atmosféru vyučování byl styl verbální komunikace. Vyučující měl potřebu žákům dávat najevo svou intelektuální převahu, což působilo neprofesionálně. Po celou dobu výuky bylo vidět, že se vyučující snaží předávat odpovědnost za vzdělávání na žáky. Tento princip není z podstaty špatný, pokud je s ním pracováno pedagogicky. Zde jsem vnímala toto jednání jako únik před vlastní odpovědností za vzdělávání ze strany učitele.

Vlastní realizace metody byla zatížena především nesystematickým a nekontinuálním zadáváním. Vyučující sděloval žákům požadavky k jejich úkolu ve třech částech, aniž by to bylo součástí funkčního modelu provedení. Střídání částí týkajících se metody a výkladu působilo zmatečně. K vlastní práci na pracovním listu se žáci dostali po 12 minutách neefektivní a neproduktivní výuky.

Obdobně nesystematickým způsobem bylo pracováno i s motivací. Vyučující žákům přislíbil jedničku, pokud bude pracovní list vyplněn správně. Tuto informaci opakoval v pozměněné variantě 8 krát. Tento jev hodnotím jako problémový z toho důvodu, že působil rušivě a nijak nepřispíval k funkčnímu provedení metody. Motivace byla užívána nadměrně, což působilo až komicky. Informace, že žáci nemusí splnit všechny úkoly, pokud budou mít splněný bonus, zazněla až deset minut před koncem hodiny, tedy dvacet minut po zadání práce.

Ke konci žákovské činnosti vznikl ve třídě chaos. Někteří studenti odevzdali pracovní list a vyplňovali zpětnou vazbu na výuku učitele. Žáci, kteří pracovali ještě na úkolu, se začali skupinkovat a vyměňovat si odpovědi.

Vyučující nebyl pro žáky oporou, neposkytl jim dostatečné zázemí pro práci. V hodině působil spíše jako kontrolor než jako průvodce činností.

Použitá metoda se vztahovala ke všem cílům vyučovací jednotky. Naplnění cíle číslo jedna není možné objektivně zhodnotit, cíl není definován měřitelně.[80] Jak plyne z vlastní reflexe vyučujícího (viz příloha J), cíl číslo tři naplněn nebyl ani v jednom případě.

Zhodnocení pozitivních momentů

V analyzované jednotce jsem nezaznamenala žádný pozitivní moment.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Celková změna přístupu k metodě založená na pečlivém prostudování metodické stránky realizace.
- Zhodnocení využití metody s ohledem na cíle vyučovací jednotky.
- Práce s motivací.

[80] V jedné situaci si žáci stěžovali, že se Kodexu reklamy nevěnovali. Vyučující se tomuto tématu věnoval během výkladové části analyzované vyučovací jednotky po dobu cca jedné minuty, ve které v podstatě nezaznělo, co to Kodex reklamy je. Z tohoto faktu usuzuji, že i kdyby byl cíl č. 1 formulován měřitelně, nebyl by naplněn.

- Kritická analýza celkového průběhu dané vyučovací jednotky a následná snaha o změnu vlastního vyučovacího stylu.

4.3.2 Celkové shrnutí

Jak jsem uvedla v úvodu analýzy, vyučující nepochopil podstatu realizace metody diferenciačního testu.[81] V kapitole 2.3.6 jsem upozorňovala na skutečnost, že učitelé si často pletou diferenciaci a individualizaci. V případě vyučovací jednotky č. 3 nebyl naplněn ani jeden ze zmiňovaných principů, proto jsem se rozhodla metodu hodnotit jako pracovní list (kap. 2.3.4). Protože metoda spadá to oblasti metod práce s textem, je základním východiskem pro úspěšnou realizaci dodržení základních nároků kladených na didaktické texty (kap. 2.3.3). Musím konstatovat, že tyto nároky splněny nebyly, což se odrazilo na funkční realizaci metody. Pracovní listy byly sestaveny zmatečně a nepřispívaly k podpoře samostatného žákovského učení. Vyučující do pracovních listů zařadil otázky, na které v předcházející výuce s žáky nenarazil, což studenti vnímali negativně.[82] Realizace metody byla zatížena celkovým nezvládnutím organizace hodiny a nečekanými problémovými situacemi. Tento fakt hodnotím jako nejpodstatnější z celé výuky. Nejasnost informací a smyslu jednotlivých kroků výuky vedla k žákovskému nezájmu o aktivitu a k nejistotě dalšího dění. Celková atmosféra hodiny je velmi napjatá. Z verbálních i neverbálních projevů aktérů vyučování je patrná opozice žáků vůči vyučujícímu a opozice a uzavřenost vyučujícího směrem k žákům. V reflexi z hodiny se vyučující věnuje jen prostému a velmi strohému popisu hodiny, které se žádným způsobem nedotýká výchovných či vzdělávacích situací, ke kterým v hodině došlo. Vyučující se vyjadřuje pouze k metodě diferenciačního testu.

4.4 Analýza vyučovací jednotky č. 4

Popis zkoumaného vzorku

Vyučování probíhalo ve 4. ročníku, 2. vyučovací hodinu, s účastí cca 15 žáků, chlapců.

[81] Z reflexe vyučujícího vyplývá, že si nebyl technologií metody od počátku jistý: *„Osobně doufám, že jsem diferenciační test vytvořil správně a dobře pochopil jeho průběh, protože s takovýmto testem jsem se setkal jen jednou na hodině didaktiky.“* (Vyučující č. 3, 2014).

[82] Vyučující nestihl v minulé hodině probrat látku, která byla součástí pracovního listu. Když se žáci ohrazovali proti otázkám v textu, které nebyly v hodinách řečeny, reagoval na to vyučující zavádějícím způsobem argumentace: *„A hlavně to máš všechno tady k najití. Tady ten test se používá právě i proto, když se o tom nic neříká, tak právě proto máte tu možnost nápovědy. Tady se taky hodnotí, jestli si tu informaci umíte sami najít. Právě to máte dobré v tom, že za to můžete dostat tu jedničku. To je dobrý, si myslím.“*

Zásadní údaje z přípravy na výuku

Téma látky: Etika reklamy

Zamýšlené výukové metody: Pětilístek, skupinová diskuze, analýza videoukázky, situační/problémová metoda, inscenační metoda, řízená celotřídní diskuze.

Cíle vyučování:

1. Student uvede charakteristiku neetických technik reklamy.
2. Student dokáže podat stížnost na neetickou reklamu, ví, které instituce tento problém řeší.
3. Student si uvědomuje, jak na něj reklama působí.
4. Student vyjmenuje alespoň 2 techniky, které jsou v běžných reklamách využívány.
5. Student spolupracuje s ostatními, při komunikaci s institucemi volí vhodné prostředky.

Tab. č. 5: *Klíčové situace vyučovací jednotky č. 4 a jejich vztah k aktivizačním metodám, vlastní zdroj*

Segment	**Klíčová situace**	**Vztah k aktivizační metodě**
Č. 1	–	–
Č. 2	A	Pětilístek
Č. 3	A	Pětilístek
Č. 4	A	Pětilístek
Č. 5	A	Pětilístek
Č. 6	A	Pětilístek
Č. 7	A	Pětilístek
Č. 8	A	Pětilístek
Č. 9	A	Bzučící skupiny
Č. 10	A	Bzučící skupiny
Č. 11	A	Bzučící skupiny
Č. 12	A	Řízená diskuze
Č. 13	A	Řízená diskuze
Č. 14	A	Řízená diskuze
Č. 15	A	Řízená diskuze
Č. 16	A	Řízená diskuze
Č. 17	A	Řízená diskuze
Č. 18	A	Řízená diskuze
Č. 19	A	Řízená diskuze
Č. 20	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 21	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 22	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 23	A	Situační metoda ve skupinách

Tab. č. 5: Pokračování ze str. 54

Č. 24	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 25	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 26	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 27	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 28	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 29	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 30	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 31	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 32	A	Situační metoda ve skupinách
Č. 33	A	Rozhovor
Č. 34	A	Rozhovor
Č. 35	A	Rozhovor
Č. 36	A	Rozhovor
Č. 37	A	Rozhovor
Č. 38	A	Rozhovor
Č. 39	–	–
Č. 40	–	–
Č. 41	–	–

4.4.1 Analýza realizace metody pětilístku

Pětilístek byl zařazen do evokační části hodiny, trval 5:05 minut, což je adekvátní. Metoda se mohla vztahovat k výukovému cíli č. 3, ale domnívám se, že její účel spočíval především v motivaci k další činnosti. Dokumentace analýzy viz příloha M.

Zhodnocení problémových momentů

Zadávání aktivity bylo poznamenáno přílišnou rychlostí učitelčiny řeči. Přesto, že vyučující spěchala, opakovala celé zadání v obměněné podobě dvakrát, přičemž podruhé ve chvíli vlastní práce žáků.[83] Vyučující se žáků sice dotazovala na porozumění zadání, ale nedala jim zcela žádný prostor pro odpověď. Při vyhodnocování žáci nespolupracovali, zejména při prezentaci asociací. Z videoukázky je patrné, že žáci nevěděli, co pojem znamená.[84] Při vlastí realizaci se vyučující věnovala psaní na tabuli a neměla tak dostatečné informace o zdárném průběhu metody.

[83] Může působit jako rušivý element.
[84] Žáci se mezi sebou otáčeli a ptali se jeden druhého na pojem asociace. Aspekt neznalosti pojmu se jeví jako problémový při práci s pětilístkem často.

Zhodnocení pozitivních momentů

Vyučující chtěla studentské nápady zapisovat na tabuli, což se ale ukázalo jako neefektivní a neúčelné, tak od tohoto kroku po prvních pokusech upustila. K funkčnímu provedení metody byla potřebná větší míra interakce, a proto hodnotím jako pozitivní jev upuštění od původního záměru zápisu na tabuli.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Věnovat zadávání větší časovou dotaci. Zadání vysvětlovat v pomalejším tempu a s ověřením, zda studenti rozumí jeho obsahu – viz pojem asociace.
- V průběhu žákovské práce třídu obejít a očním pohledem zkontrolovat jejich schopnost plnit úkol.
- V případě potřeby poradit studentům jak na realizaci.
- Zvážit vhodnost zařazení metody na začátek hodiny.[85]

4.4.2 Analýza realizace metody bzučících skupin

Metoda bzučících skupin byla zařazena na rozhraní evokační fáze a fáze uvědomění si významu. Způsob jejího využití, kterému odpovídala i délka trvání 3:10 minut, hodnotím jako evokaci k nadcházející činnosti. Styl tohoto typu využití je sice méně častý, ale možný.[86] V přípravě vyučující se metoda objevila pod názvem analýza videa. Protože se tento název metody v odborné literatuře neobjevuje a způsob realizace odpovídal metodě bzučících skupin, rozhodla jsem se pro terminologickou změnu. Metoda se vztahovala k cílům č. 3 a 5, ale není možné ověřit jejich naplněnost. Dokumentace analýzy viz příloha N.

Zhodnocení problémových momentů

Zásadní problémové momenty se při realizaci metody nevyskytly. Případné obtíže s realizací by mohly nastat, kdyby žáci nedokázali pojmově uchopit spojení neetická reklama, což se ale v případě této vyučovací jednotky nestalo.[87]

[85] Rutová na stránkách http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek uvádí, že je metodu do evokační části vhodné řadit jen tehdy, když už studenti o tématu něco vědí, jinak může dojít k nefunkčnímu provedení. Domnívám se, že tento případ nastal i zde.

[86] Sitná (2009) uvádí, že bzučící skupiny jsou vhodné k využití zejména ve fázi uvědomění si významu, ale po uzpůsobení času a náročnosti práce je možné využít jejich potenciálu i v jiných fázích vyučování.

[87] Vyučující se neujistila, že studenti spojení znají. Vzhledem k této vyučovací jednotce bych doporučovala metodou pětilístku zpracovat téma neetická reklama, čímž by došlo k počáteční diagnóze žákovských vědomostí či postojů a zamezení případných obtíží plynoucích z nevyjasněnosti pojmu.

Zhodnocení pozitivních momentů

Vyučující věnovala žákům dostatečnou metodickou podporu. Byla proaktivním elementem, se žáky komunikovala, čímž podněcovala jejich produktivitu práce. Při fázi vyhodnocování vybrala prezentující skupiny sama, což se v tomto případě ukázalo jako krok časové úspory.[88] Učitelčin výběr byl podložen její znalostí žákovských výsledků z průběžné kontroly během práce. Na konci proběhla ze strany vyučující pozitivní zpětná vazba navýsledky žákovské činnosti, což může působit jako motivační prvek.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Nejsou.

4.4.3 Analýza realizace metody řízené diskuze

V přípravě vyučující byla metoda nazvána skupinová diskuze. Toto pojmenování by bylo dostačující, avšak nic neříkající v případě, kdy by byla skupinou myšlena celá třída. Vzhledem ke stylu práce účastníků vyučování při aplikaci metody jsem se rozhodla k drobné změně terminologie. Metoda zabrala 4:53 minut. Váže se jak na předcházející činnost, tak na tu následující. Řízená diskuze vede k cílům č. 3 a 4, ale není pracováno s ověřením jejich naplnění. Dokumentace analýzy viz příloha O.

Zhodnocení problémových momentů

Při realizaci nedošlo k žádným problémovým momentům, které by měly zásadní vliv na její funkční provedení.[89] Opět však bylo možné pozorovat, že žáci pracují na zadání, ale ři vyhodnocování s vyučující nespolupracují a neodpovídají na pokládané otázky. Tento jev je poměrně zajímavý, ale zařadila bych jej do oblasti psychodidaktiky,[90] která není cílem zkoumání této práce, a proto se jím nebudu hlouběji zabývat.

U řízené diskuze může být problém s vhodným nastavením pravidel práce. Zde bylo dáno pravidlo vybízející studenty k činnosti – v závislosti na své odpovědi si mají stoupnout

[88] Při předchozí činnosti neprojevili studenti vlastní zájem na spolupráci s vyučující. Pokud není skupina schopná své vzdělávání řídit ze své vlastní iniciativy, musí být výuka zajištěna řízením vyučujícího.
[89] Z metodologického hlediska byla metoda provedena funkčně.
[90] Autoři Škoda a Doulík se přiklánějí v definování pojmu *psychodidaktika* tak, jak jej vymezil *Pedagogický slovník*: „*jako novou interdisciplinární teorii propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie vědění a dalších odvětví. Její podstatou je poznání, že vzdělávací procesy (nejen ve školním prostředí) je nutno vysvětlovat též z psychologických zřetelů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 192 In Škoda, Doulík, 2011, s. 8).

či zůstat sedět. Domnívám se, že právě toto pravidlo by mohlo být příčinou nespolupráce ve fázi vyhodnocování, protože studenti často nemají chuť k pohybu.[91]

Při realizaci bylo možné pozorovat ještě jeden zajímavý jev. Když se učitel nevěnuje žákům či nefunguje situace, která byla avizovaná a měla nastat, ve třídě stoupne hluk. K této situaci došlo při nefunkčnosti druhé videoukázky. Vyučující na situaci zareagovala pružně a zprostředkovala studentům ukázku vyprávěním. V hodnotící fázi se opakovala stejná situace, jako při první videoukázce.

Zhodnocení pozitivních momentů

Vyučující pracovala velmi dobře s autentickými materiály. Videoukázky byly pro studenty dostatečně poutavé, což vedlo k žákovské pozornosti. Během vyhodnocování byl využit autentický text, který dostatečně demonstroval realitu. V momentě nefunkčnosti videoukázky vyřešila vyučující situaci s klidem a nereagovala na žákovské posměšky a další reakce. Díky tomuto přístupu si zajistila brzké zklidnění situace.[92]

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Provést v případě nefunkčních reakcí na uvedená pravidla změnu těchto pokynů pro další práci.[93]

4.4.4 Analýza realizace situační metody

Metodu jsem nazvala jako situační.[94] Vyučující v přípravě uvedla, že se jedná o metodu situační a inscenační. Jak jsem uvedla v teoretické části práce, metody inscenační a situační jsou ve školní praxi často zaměňovány, proto jsem analyzovanou metodu označila vhodnějším možným termínem. Metoda byla zařazena do fáze uvědomění si významu a vztahovala se nepřímo ke všem cílům výuky, přímo pak k cílům 2 a 5. Realizace trvala 16:37 minut. Dokumentace analýzy viz příloha P.

---

[91] Tento poznatek mám jak z vlastních studentských let, tak z pedagogických zkušeností svých i kolegů. Při realizaci jedné hodiny českého jazyka jsem do hodiny zařadila obdobné pravidlo a ve zpětné vazbě od studentů se několikrát objevila poznámka, že je nebaví se zvedat. Zůstává otázkou, zda se jedná skutečně o nechuť k tělesné aktivitě, či potřebě nevyčnívat.

[92] Na tento způsob řešení situace poukazuji v souvislosti s vyučovací jednotkou č. 3, ve které byly obdobné problémy s didaktickou technikou, ale vyučující na ně reagoval takovým způsobem, který měl za následek zhoršení kázeňské situace ve třídě.

[93] Např. metoda hra na hlasování, viz Kotrba, Lacina (2010), s. 119.

[94] V teoretické části jsem uvedla několik variant situačních metod, přičemž v této vyučovací jednotce došlo k míšení hned několika z nich. Z tohoto důvodu jsem variantu blíže nespecifikovala a označila metodu shrnujícím názvem situační.

Zhodnocení problémových momentů

Realizace situační metody byla složena ze třech částí. Zadávání činnosti jako takové proběhlo z organizačního a komunikačního hlediska v pořádku, ale objevil se zde principiální problém.

Žáci měli napsat stížnost na reklamu, která se jim nelíbí, protože je neetická. Reklama, která byla žákům demonstrována prostřednictvím videa, se jim ale líbila. Situace byla zvolena nevhodně, nebyla pro žáky aktuální. Pokud žáci nerozumí principiální podstatě problému, který řeší, je pravděpodobné, že nedojde k interiorizaci nově nabytých znalostí a dovedností. Dále hodnotím jako problémový fakt, že si vyučující nezjistila, jestli žáci vědí, co je podstatou administrativního stylu komunikace a zda vědí, co znamená podávat „oficiální" či „formální" stížnost.[95] Při fázi zadávání nedošlo k objasnění výroku: „*Až to pak budeme posílat na úřad.*" Po zhlédnutí videa jsem pochopila, že vyučující výrokem myslela, že žáci budou zkoušet podávat stížnost přes e-podatelnu ve fázi vyhodnocování. Žáci o této fázi předem nevěděli, a proto nemuseli výroku přikládat takovou důležitost.[96]

Ve fázi vlastní žákovské práce jsem nezaznamenala vyjma hlučnosti žádný problémový moment.

Fáze vyhodnocování spočívala ve dvou úkonech, které se vzájemně prolínaly. Prvním úkonem byla tvorba oficiální stížnosti přes e-podatelnu Rady pro rozhlasové a televizní vysílání a druhý úkon spočíval v učitelčině snaze žákům objasňovat jednotlivé kroky, rozšiřovat jejich okruh informací z probírané látky atd. Systematizace látky nebyla prováděna účelně, protože k ní nebyly nastoleny vhodné pracovní podmínky.[97] Ve fázi vyhodnocování byl hlavní problém v žákovské pasivitě a neochotě spolupracovat s vyučující. Při simulaci sepisování stížnosti trvalo téměř minutu, než se vyučující podařilo přimět jednoho z žáků, aby šel pracovat na počítači a našel e-podatelnu RRTV. Když byl k počítači vyzván další žák, který měl s pomocí spolužáků sepsat oficiální stížnost, byla situace stejná. V obou případech třída nepracovala konstruktivně, ale dělala si ze spolužáků prostředky k zábavě. Při fázi vyhodnocování nedošlo ani k prezentaci výsledků práce ve skupinách, ani k sepsání takové stížnosti, která by byla příkladem formální komunikace s administrativními institucemi.[98]

[95] Žáci si měli představit, že budou podávat stížnost na úřad, ale pokud nemají s úřady vůbec žádné zkušenosti, může pro ně být tato představa nic neříkající.

[96] Zůstává otázkou, zda by ujasnění smyslu výroku a naznačení, že se bude s jejich žádostmi dále opravdu pracovat, vedlo k aktivnějšímu přístupu k úkolu.

[97] Systematizace probíhala ve stejnou dobu, kdy žák u počítače tvořil stížnost. Ostatní žáci, namísto toho, aby poslouchali vyučující, věnovali pozornost spolužákovi a bavili se jeho pojetím práce. Díky tomu byl ve třídě nápadný hluk.

[98] Stížnost, kterou žák vyprodukoval, obsahovala věcné chyby administrativního stylu. Po obsahové stránce nebyla stížnost vhodná ke komunikaci s RRTV, ale ve své podstatě odpovídala části učitelčina zadání. Žáci si

Vyučující reagovala na výsledek práce žáka u počítače slovy: *„Zatleskáme kolegovi, že napsal velice špatnou žádost.“* a dále se fázi vyhodnocování nevěnovala. Na základě výše uvedených problémových momentů jsem dospěla k závěru, že nedošlo k naplnění cílů výuky.

Zhodnocení pozitivních momentů

I v této realizaci hodnotím jako pozitivní moment učitelčin proaktivní přístup. Třídě se věnovala, vyhledávala potenciální problémové situace a snažila se je podchytit a vyřešit zavčas. V momentě, kdy ve třídě při druhé fázi realizace nápadně vzrostl hluk, začala vyučující jednat tak, jakoby se chystala činnost ukončit, čímž docílila nové vlny žákovské práce na úkolu.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Provést diagnózu žákovských schopností a dovedností, na kterých je realizace metody postavena, tzn. ověřit funkčnost svých předpokladů.
- Volba takové situace k řešení, kterou vnímají studenti jako neetickou; ztotožňují se s myšlenkou neetičnosti. Zjištěné nedostatky před vlastní realizací napravit.
- Pokud není naším cílem podat žákům neúplné informace, doporučuji sdělit v bodech i kroky, které budou následovat v pozdější fázi metody. Úplné informace mohou vést k větší žákovské aktivitě.
- Pokud je třída spíše pasivní, zvolit zástupce z řad studentů, aby nedocházelo k časovým ztrátám při fázi vyhodnocování.
- Pracovat s vnější motivací. [99]
- V třídách s neaktivním přístupem nepokládat otázky do pléna, ale cílit je na konkrétní jednotlivce.
- Zajistit, aby došlo k systematizaci látky a odstranění věcných chyb.

4.4.5 Analýza realizace metody rozhovoru

Metoda rozhovoru se vztahovala k cílům č. 1 a 4, zabrala 6:33 minut. Byla zařazena do závěrečné fáze výuky, nedošlo v ní k reflexi tématu, jak bývá zvykem, ale k představení další součásti tématu neetická reklama. V přípravě byla metoda nazvána jako celotřídní

---

měli stěžovat na to, co se jim v reklamě nelíbilo. Předpokládám, že když se ve výsledném produktu žákovské práce objevila stížnost na nedostatek sexuality atd., odpovídalo to žákově zájmu.

[99] Pokud žáci nespolupracují s vyučujícím od počátku hodiny, motivovat žáky např. známkou. Motivace záleží vždy na znalosti jednotlivců.

diskuze. Pojmenování by bylo z větší části možné, ale v literatuře se objevuje vhodnější terminologie, proto jsem se rozhodla pro změnu označení metody. Dokumentace analýzy viz příloha Q.

Zhodnocení problémových momentů

Metoda rozhovoru je specifická tím, že její začátek může být dán prostým položením otázky ze strany učitele, přičemž se očekává, že žáci budou na položenou otázku reagovat. Ve vyučovací jednotce č. 4 bylo kladení otázek podpořeno audiovizuálními prostředky – reklamami. Přesto žáci s vyučující nespolupracovali. Domnívám se, že otázky nebyly správně formulovány, a ve snaze žáky „rozmluvit" došlo k zahlcení dotazy.[100] Jako problémový moment hodnotím nevyjasněnost pojmů před pokládáním otázek. Z videoukázky je patrné, že žáci nevěděli, co jsou techniky reklamy, ale měli je v zhlédnutých reklamách hledat. Při průběžném vyhodnocování pojmů, v tomto případě v podstatě výkladu, nebyla látka podána systematicky a uceleně. Z tohoto důvodu nepovažuji cíl č. 1 za splněný a cíl č. 4 nebyl ověřen.

Zhodnocení pozitivních momentů

Vyjma aktivního přístupu vyučující nebyly pozitivní momenty vedoucí k funkčnímu provedení metody zaznamenány.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Zprostředkovat žákům vizuálními prostředky techniky reklamy před jejich hledáním ve videoukázkách.
- Jasné shrnutí látky.

4.4.6 Celkové shrnutí

Ve vyučovací jednotce č. 4 byl realizován větší počet aktivizačních metod, což považuji v tomto případě za obtíž. Vyučující byla na začátku hodiny nervózní, výuka se odehrávala ve velmi rychlém tempu a s dikcí, která působila direktivně. Přípravu na výuku hodnotím jako pečlivou, ale krátkozrakou. V přípravě bylo pracováno s ideálním stavem a došlo k opomenutí zohlednění možných problematických momentů jako např. nedostatečné

[100] Autoři Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) upozorňují, že badatelé zjistili souvislost mezi počtem položených otázek učitelem a množstvím žákovských odpovědí. Větší množství položených otázek údajně nepodněcuje žáky k větší účasti na dialogu.

žákovské znalosti, problematická spolupráce atd. I přesto, že nabízela výuka dostatečnou pestrost, žáky nezaujala. Domnívám se, že žáci nejsou zvyklí pracovat volnějším stylem výuky, který klade větší nároky na jejich vlastní odpovědnost za vzdělávání, a proto pojali vyučování jako prostor pro „odpočinek/zábavu“. V případě, že není třída zvyklá pracovat aktivizačním způsobem výuky, doporučuji zavádění tohoto způsobu postupně s větší mírou řízení vyučovacího procesu jako celku.[101] V běžné výuce lze předpokládat, že vyučující zná žáky, které učí, a ví, jaká je jejich úroveň znalostí a schopností; ví, na čem může v přípravě výuky stavět. Neznáme-li žáky, s nimiž máme pracovat, je nutné do výuky zařadit prvky vedoucí k diagnostice jejich aktuálních znalostí a schopností.

V reflexi z hodiny popisuje vyučující analyzované jednotky některé jevy, na které jsem poukazovala v analýze. Zmiňuje se o počáteční nervozitě, jejímiž příčinami byla neznalost třídy z hospitace, natáčení výuky kamerou a strach z nedostatku času[102] na vlastní realizaci. Vyučující si je vědoma funkčních nedostatků v metodě pětilístku. Podle vyučující splnily všechny skupiny zadání metody bzučících skupin. S tímto tvrzením souhlasím, nevypovídá však o naplněnosti cílů, ke kterým měla metoda vést.[103] K hodnocení metody řízené diskuze se vyučující v reflexi zvlášť nevyjadřuje, pouze popisuje její průběh. U situační metody si je vyučující vědoma nedostatků v zadání i ve vyhodnocování. Problémové momenty, které popisuji v analýze, uvádí i ona v reflexi.

Vyučující píše, že má z hodiny celkově dobrý pocit a že si je vědoma, co mohla udělat lépe. V reflexi není konkrétní návrh na zlepšení.[104] Cíle výuky hodnotí učitelka jako naplněné s poznámkou, že nestihla u všech ověřit jejich naplnění. Zde je reflexe v rozporu s mými zjištěními z analýzy.

4.5 Analýza vyučovací jednotky č. 5

Popis zkoumaného vzorku

Vyučování probíhalo ve 2. ročníku, 5. vyučovací hodinu, s účastí 22 žáků, koedukovaná skupina.

[101] S tím souvisí i direktivnější styl, systematizace látky atd.
[102] Vyučující hodnotí první část hodiny jako uspěchanou, ale dodává, že později získala jistotu časového dostatku a rychlost výuky zpomalila.
[103] K naplněnosti cílů jsem se vyjadřovala v analýze metody bzučících skupin.
[104] Bez návrhu na zlepšení není možné zjistit míra uvědomění slabin výuky.

Zásadní údaje z přípravy na výuku

Téma látky: Etika

Zamýšlené výukové metody: Řešení problému, práce s textem, skupinová diskuze, brainstorming.

Cíle vyučování:

1. Student spolupracuje s ostatními, komunikuje s nimi. Student vyhledává informace v dostupných zdrojích (na Internetu, v učebnicích).
2. Student vyjádří svůj názor k dané problematice.
3. Student popíše vlastními slovy etický pojem.
4. Student vysvětlí rozdíl mezi morální a právní normou.
5. Student navrhne řešení mravního dilematu.
6. Student vysvětlí kategorický imperativ.
7. Student zhodnotí stav dnešního světa z hlediska morálky.
8. Student přijme zodpovědnost za správné vyřešení zadaného úkolu.
9. Student hledá kompromis v případě rozporu v názorech, podpoří své přesvědčení vhodnými argumenty, komunikuje s respektem k druhému.

Tab. č. 6: *Klíčové situace vyučovací jednotky č. 5 a jejich vztah k aktivizačním metodám, vlastní zdroj*

Segment	Klíčová situace	Vztah k aktivizační metodě
Č. 1	A	Diferenciační test
Č. 2	A	Diferenciační test
Č. 3	A	Diferenciační test
Č. 4	A	Diferenciační test
Č. 5	A	Diferenciační test
Č. 6	A	Diferenciační test
Č. 7	A	Diferenciační test
Č. 8	A	Diferenciační test
Č. 9	A	Diferenciační test
Č. 10	A	Diferenciační test
Č. 11	A	Diferenciační test
Č. 12	A	Diferenciační test
Č. 13	A	Diferenciační test
Č. 14	A	Diferenciační test
Č. 15	A	Diferenciační test

Tab. č. 6: Pokračování ze str. 63

Č. 16	A	Diferenciační test
Č. 17	A	Diferenciační test
Č. 18	A	Diferenciační test
Č. 19	–	–

4.5.1 Analýza realizace metody diferenciační test

Metoda diferenciačního textu byla uplatněna v celé vyučovací jednotce, její trvání činilo 40 minut. Cílem zařazení metody bylo předat žákům nové poznatky a zopakovat a prohloubit poznatky získané v předchozím studiu. Vyučující v přípravě metodu nazvala práce s textem. Protože bylo použito několik zásadních principů typických pro metodu diferenciačního testu, rozhodla jsem se použít pro analýzu tento termín, který považuji za vhodnější.[105] Dokumentace analýzy viz příloha S.

Zhodnocení problémových momentů

Ve vyučovací jednotce č. 5 jsem zaznamenala malé množství problémových momentů, z nichž jen dva měly vliv na funkční provedení metody.[106] Při zadávání úkolu vyučující objasňovala systém práce s úkoly v textu, ale téma nedokončila a začala se zabývat jinými aspekty práce. K předmětu původního vysvětlování se později vrátila, ale přerušení kontinuity vysvětlování by v případě práce se skupinou náchylnější na udržení pozornosti mohlo být závažným problémem. Při vlastní práci narazili studenti na problém s nejasnou formulací úkolu.[107]

Zhodnocení pozitivních momentů

Vyučující použila hned tři prvky diferenciačního principu. Tyto prvky mohou zároveň působit i jako prvky motivace (možná volba spolupracovníků, volba úkolů, možnost opory v literatuře). Při zadávání činnosti pracovala vyučující i s organizací třídy. Tento postup

[105] Práce metodou diferenciačního testu není snadná. I z toho důvodu, abych mohla demonstrovat její funkční aplikaci, jsem přistoupila k přejmenování metody z přípravy.
[106] Vyučující zvolila jako jeden z prvků motivace odměnu bonbóny, které měli žáci dostat na konci hodiny, pokud pracovali dobře. Vzhledem k množství pozitivních momentů vedoucích k funkční realizaci metody se domnívám, že motivace bonbóny byla z hlediska funkčnosti zbytečná. Jeden žák na bonbóny reagoval slovy: „To je jak v mateřský školce.“. Motivace není předmětem této práce, přesto si dovolím konstatovat, že učitel by neměl používat motivaci pro práci, která je tímto způsobem podbízivá.
[107] Situace neměla na funkčnost zásadní vliv. Vyučující vyřešila problém zpřesněním zadání.

hodnotím jako efektivní. V první řadě odpovídá tempo zadávání úkolů reálné možnosti jejich provedení. Druhým pozitivem je učitelčina schopnost využít organizační prostoje k vlastní činnosti. Po počáteční organizaci si učitelka zajistila takové podmínky pro vysvětlování, aby měli všichni žáci možnost slyšet zadání. Uvážlivé vydávání pokynů k práci vedlo k funkční realizaci dílčích žákovských úkolů. Výrazným pozitivním prvkem byla schopnost a ochota vyučující poskytnout žákům pomoc a metodickou oporu. Případy nefunkční práce skupin řešila vyučující pohotově, s klidem a s ohledem na práci ostatních skupin. Metoda neměla plánovitě vyhodnocení práce již v této vyučovací jednotce, ale následovala až v dalších dnech. Tuto informaci vyučující žákům sdělila, včetně informací o klasifikaci práce. O učitelčině zájmu o dění v hodině svědčí i fakt, že při ukončování[108] aktivity mohla žákům sdělit, že má z jejich práce na úkolech dobrý pocit a že předpokládá dobré známky.

Návrh aspektů vedoucích k funkčnímu provedení metody

- Částečná ověřitelnost cílů č. 1, 9 a 10 by byla možná prostřednictvím diskuze či žákovské reflexe, provedené např. metodou volného psaní.

4.5.2 Celkové shrnutí

Vyučovací jednotka č. 5 byla postavena na realizaci metody diferenciačního testu. I přesto, že není metoda popsána literatuře, vyučující pochopila její podstatu, čemuž odpovídala zvládnutá technologie realizace. Realizační postup aplikovaný ve výuce odpovídá informacím, které popisuji v doporučeném postupu realizace v kapitole 2.3.6. Žáci pracovali samostatně a informovaně.

Na základě analýzy textu diferenciačního testu[109] (viz přílohy T a U) konstatuji, že plně byly naplněny výukové cíle č. 2, 4, 6 a 8. Cíle č. 3, 7 a 1 byly ověřeny částečně a na základě reflexe vyučující lze předpokládat, že budou naplněny v další vyučovací jednotce. Cíle č. 1, 9 a 10 nejsou ověřitelné.

Celková atmosféra práce byla pozitivní. Ve třídě nepanovalo napětí, prostředí působilo tvůrčím dojmem. Ve vlastní reflexi z hodiny se vyučující vyjadřuje k míře naplnění stanovených cílů: „*Myslím si, že všechny cíle hodiny byly naplněny, i když ne u všech skupin rovnoměrně (protože si mohli vybrat, které úkoly vynechají), bude potřeba tedy aktivitu zhodnotit příští hodinu, dovysvětlit některé modré úkoly a shrnout, k čemu skupiny došly*

[108] Zajímavé bylo, že i když vyučující explicitně aktivitu neukončila, žáci věděli, že mají dokončovat podle toho, že je učitelka vybídla ke kontrole podpisů.
[109] Zde myšleno jako didaktického textu.

v červených úkolech. Co se týče samotného pracovního listu, u úkolu 14 jsem měla zřejmě v zadání přesněji definovat, co po studentech chci, ale na to se mě studenti ptali již během hodiny, takže jsem jim zadání upřesnila. Studentům podle mého názoru dělal největší problém úkol číslo 3, některé skupiny neodůvodnily své řešení a nepochopily (nebo si nezapamatovaly), jaký je rozdíl mezi etikou Kantovou a etikou utilitaristickou.“ (Vyučující č. 5, 2014).

Z výpovědi je patrné, že si je vyučující vědoma kroků, které je ještě třeba realizovat k plné funkčnosti použité metody.

5 DISKUZE

5.1 Výsledná zjištění vztahující se k problematice videostudie

Videostudii můžeme chápat jako metodu pedagogického výzkumu na vědecké úrovni, ale také jako metodu pedagogického výzkumu na úrovni běžné pedagogické praxe. Jak se ukázalo při analýzách zkoumaných vyučovacích jednotek, zkoumaní vyučující nebyli schopni obsáhnout všechny klíčové momenty, které mají vliv na průběh edukačního procesu a to i přesto, že byli téměř všichni schopni konstruktivní sebereflexe. Tento jev jsem pozorovala na základě četby reflexí výuky jednotlivých pedagogů. Ve většině případů si učitel všimne problémového momentu, ale není schopen postihnout jeho příčiny. Dále je z videoukázek patrné, že vyučující je zaměřen zejména na činnosti související přímým způsobem s cílem hodiny, ale další aspekty výuky, jako je například interakce mezi žáky, žákovo vnímání probíraného tématu, jevy technického rázu, mu unikají. Z tohoto hlediska se videostudie ukazuje jako vhodný nástroj pedagogické autoevaluace. Oproti běžné hospitaci, která je pro reflexi pedagogického procesu užívána běžně, má videostudie několik výhod. Při hospitacích může být výuka poznamenána přítomností další osoby ve výuce. Zkoumaný učitel může být nervózní, může mít obavy z hodnocení kolegy atd. Tato nevýhoda nabývá při využití videostudie jiného charakteru, mnohdy pozitivnějšího. Navíc výsledky zaznamenané hospitujícím mohou být poznamenány jeho subjektivním vnímáním edukační reality. Další výhody využití videostudie jsem popsala v kapitole 1. 2.

5.2 Výsledná zjištění vztahující se k problematice aktivizačních výukových metod

Na počátku výzkumu jsem se domnívala, že negativa objevující se při aplikaci aktivizačních metod neplynou z metod samotných, ale z neschopnosti jejich funkční realizace ze strany vyučujících, kteří dostatečně nechápou technologickou stránku jejich aplikace. Během analýzy zkoumaných vyučovacích jednotek jsem dospěla k závěru, že byla moje domněnka oprávněná. Jak vyplývá z analýzy, problematika nefunkčnosti aktivizačních metod je dána hned několika okolnostmi, které jsem shrnula v níže uvedených závěrech.

První závěr se týká odborné metodické podpory. Jak plyne z poznatků nabytých v teoretické rovině práce, odborná literatura nezpracovává oblast aktivizačních metod dostatečně. Jako problémové hodnotím dvě skutečnosti. V první řadě opomíjí odborná literatura funkční stránku realizace metod. Literatura se hojně zabývá dělením aktivizačních metod, zkoumáním jejich přínosů a limitů, místem aktivizačních metod v množině výukových

metod jako takových či jejich obecným popisem vzhledem k využití v jednotlivých fázích výuky. Naprostá většina metod, které jsem zkoumala, není zpracována v odpovídající kvalitě po metodické stránce. Chybí zde triviální, systematický a kompletní popis jednotlivých kroků, které jsou nutné pro funkční realizaci dané metody. Pokud se literatura zabývá popisem realizačních kroků jednotlivých metod, většinou se jedná spíše o popis dílčích kroků, mezi nimiž však otevírá dostatečně velký prostor pro vznik dysfunkčních momentů. Zjednodušeně řečeno můžeme situaci přirovnat k problematice kulinářských knih. Knihy určené k vaření obsahují recepty na přípravu určitého pokrmu. Daný pokrm, vypadající na obrázku báječně, je opatřen postupem přípravy. Každý realizátor očekává, že výsledek bude stejně skvělý jako výsledek zachycený fotografií. V lepších kulinářských knihách se nám převedení teorie do praxe může zdárně podařit, protože jednotlivé kroky jsou dostatečně konkrétní, navazují jeden na druhý a upozorňují na situace, v nichž je třeba si dát pozor. V knihách týkajících se aktivizačních metod je situace jiná.

Druhý problém z hlediska odborné literatury nastává v oblasti terminologie. V rámci analytické části práce bylo zkoumáno šestnáct aktivizačních metod, z nichž pouze v pěti přípravách odpovídal způsob realizace pojmenování metody v přípravě na výuku. Pokud nedokáže vyučující definovat metodu, jíž má v plánu realizovat, stojí za zamyšlení, zda můžeme očekávat její funkční realizaci. Nabízí se však otázka, zda se jedná o pouhou učitelskou neznalost, či jde o zmatenost plynoucí z nejasnosti pojmosloví množiny aktivizačních metod. Jak jsem uvedla v kapitole 2.4, existují metody, které nesou více názvů zároveň.[110] Jednotlivé metody se navíc různě proplétají a jedna metoda, která běžně funguje samostatně, se jindy stává součástí metody jiné.[111]

Druhý poznatek se týká provázanosti aktivizačních metod s dalšími oblastmi edukační reality. Aktivizačním metodám je často vytýkáno, že nevedou k naplňování cílů výuky. Přianalýze daných vyučovacích jednotek jsem se kromě videozáznamu opírala také o data, která výzkumu poskytovala příprava vyučujícího na hodinu. Z analýzy jednotlivých příprav vyplývá, že vyučující nejsou v polovině případů schopni definovat výukové cíle tak, aby byly ověřitelné. V některých případech neměly cíle žádnou vypovídající hodnotu. Zde vzniká otázka, zda není problematika domnělé nefunkčnosti aktivizačních metod ve skutečnosti problémem z oblasti plánování a stanovování si cílů výuky.

[110] Např. metoda hraní rolí – role play – rolové hry – situační hra atd.
[111] Např. metoda pracovního listu může být zároveň funkční součástí situační metody, situační metoda může být součástí problémové metody atd.

Z videoukázek je dále patrné, že žáci ve zkoumaných třídách nejsou zvyklí pracovat prostřednictvím aktivizačních metod. I přes aktivizující charakter daných metod zůstávají žáci pasivní a proaktivní přístup je spíše vzácností. Vstupujeme-li do třídy, v níž nejsou žáci schopni podstoupit metodu pětilístku, nemůžeme očekávat, že druhý den budou samostatně řešit problémové metody. K samostatné a aktivní práci je žáky třeba systematicky vést. Pokud byl žák zvyklý dosavadní školní docházku trávit pasivním sezením v lavici, nemůžeme očekávat, že změna v jeho přístupu k výuce nastane přes noc. Stejně jako se žáci učili v prvních letech školní docházky zklidnit své přirozené projevy zájmu, je nutné je nyní naučit, že cílená aktivita a zájem jsou žádoucí.

Jako velmi problémová se jeví při realizacích jednotlivých metod reflektivní fáze, která je většinou klíčová pro úspěšnost dané metody. Zde vidím hned dvojí prostor pro uplatnění videostudie. V prvním případě může být videostudie uplatněna pro zkoumání fází hodnocení metod a pokusit se odhalit, co je příčinou jejich problematičnosti. Další možnost, jak pracovat s videostudií ve fázi hodnocení, vidím v jejím didaktickém využití. Představme si situaci, kdy se studenti učí diskutovat nebo hodnotit určitý jev. V případě, že tuto situaci nahrajeme a studentům pustíme, můžeme využít videonahrávku nejen k dosažení vlastních poznatků, ale i ke zprostředkování zpětné vazby na danou práci studentům. Využití videostudie v pedagogické praxi tak může nabýt dalšího rozměru.

Jak jsem se snažila dokázat v celé práci, aktivizační metody nejsou realizovatelné funkčně, pokud není dodržen takový technologický postup, který vede k funkčnosti. Na uvedeném tvrzení trvám, ale zároveň dodávám, že existují situace, ve kterých jsou aktivizační metody realizovatelné obtížně. Příklad takové situace nastává, pokud žáci nespolupracují s vyučujícím. V tomto momentě dochází k prověřování učitelových schopností z oblasti kreativity a flexibility. Část učitelů zde rezignuje, protože nenalezne způsob, jak žáky motivovat k činnosti. Druhá část pedagogů přistoupí k tomuto momentu jako k počátku hry, jejímž cílem je najít takový způsob pojetí tématu, který žáky vnitřně motivuje a povzbudí k žádoucí aktivitě. Druhý přístup je do jisté míry otázkou vrozených schopností, ale také otázkou odhodlání k hledání nových zkušeností na nejisté půdě. Učitel může být sice pětkrát neúspěšný a žáky nezaujmout, ale zároveň může získat takové zkušenosti, aby byl v následujících snaženích úspěšnější.

Dále je nutné si uvědomit, že volba dané aktivizační metody je dána konkrétním tématem výuky, respektive jejím obsahem. Bude-li učitel například probírat látku o českém zákonodárství, je vhodné použít metody pracující s textovým materiálem. V případě, že bude

hlavním tématem duševní život člověka, budeme vybírat z takových metod, které umožňují sebereflexi, atd.

Ve všech vyučovacích jednotkách došlo k situaci, kdy schopnosti a dovednosti žáků neodpovídaly předpokladům vyučujícího. Tato skutečnost se ve všech případech odrazila negativně na funkčním průběhu metody. Z tohoto zjištění vyvozuji závěr, že vyučující může aktivizační metody používat funkčně tehdy, má-li dostatečnou znalost žákovských schopností a dovedností. Jinými slovy, pokud budeme používat pracovní list u žáků, kteří neumějí číst, je zřejmé, že aplikace dané metody nebude fungovat.

Poslední důležitý závěr se týká provázanosti fází realizace metod a jejich struktury. Analýzou výukových jednotek jsem zaznamenala určité kategorie, které se opakovaly téměř ve všech realizovaných aktivitách. Sestavením opakujících se kategorií do jednoho celku vznikne zajímavý obraz, který jsem nazvala *Fáze struktury aktivizačních metod, které mají vliv na jejich realizaci* (Tab. č. 7). Jedná se o dílčí části aktivizačních metod, které, jak se domnívám, jsou součástí každé z nich. Jednotlivé fáze jsem zhodnotila z pohledu činnosti vyučujícího a pokusila se tak upozornit na některé klíčové momenty, které mají vliv na funkční realizaci metod.

Tab. č. 7: *Fáze struktury aktivizačních metod, které mají vliv na jejich realizaci, vlastní zdroj*

Fáze struktury aktivizačních metod, které mají vliv na jejich realizaci		
Hlavní fáze	**Dílčí fáze**	**Činnost vyučujícího**
Plánování		Výběr vzdělávacího obsahu, diagnostika žákovských znalostí, schopností a dovedností, stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, práce s kritérii hodnocení, volba vhodných prostředků, práce s výukovými metodami
Příprava		Příprava pomůcek, promýšlení možných krizových a specifických situací, příprava jasného a kompletního zadání, časový plán.
Realizace	**Úvod do metody**	Motivace, evokace
	Zadání úkolu	Instruování žáků k činnosti
	Organizace	Specifická pravidla: organizační signály, prostorová reorganizace žáků, distribuce pomůcek
	Vlastní žákovská činnost	Metodická podpora žáků, zájem o dění ve třídě
	Vyhodnocení	Korekce přednesených žákovských poznatků, systematizace a doplnění nového učiva, případná zpětná vazba
Reflexe		Vyhodnocení vzdělávacího efektu, práce s problémovými či specifickými situacemi: korekce do budoucna, zhodnocení funkčnosti metody, autoevaluace
Plánování		Diagnostika, následná práce s tématem (fixace atd.), výběr vzdělávacího obsahu

Z hlediska funkční realizace aktivizační metody ve výuce je klíčová fáze *realizace* a její dílčí fáze. Jedná se o fázi, na kterou má vliv jak působení vyučujícího, tak působení žáků. Analýza této fáze ukazuje momenty, které se jeví jako problémové vzhledem k funkčnosti realizační stránky metod. Konkrétní problémové momenty shrnuji v tabulce č. 8. Jako velkou výhodu videostudie spatřuji v odpozorování správné technologie metody.

Pokud se učitel zachytí při realizaci jedné metody několikrát, může odhalit nejen problémové momenty, ale i najít funkční způsob realizace.

Tab. č. 8: *Problémové momenty v jednotlivých částech realizační fáze metody, vlastní zdroj*

Fáze realizace	**Problémové momenty**
Úvod do metody	Chybějící cíl aktivity; nejasný důvod jejího zařazení, vytrženost z kontextu předcházejícího učiva; chybějící motivace
Zadání úkolu	Nejasnost sdělení; nesystematičnost; neúplnost informací; odbíhání od tématu; nadbytečnost informací; chybějící kritéria hodnocení; nevhodné načasování zadávání; chybějící prostor pro dotazy, neověřování porozumění zadání; rychlé tempo sdělování
Organizace	Chybějící organizační signály; forma převládá nad účelností; chybějící fáze technologie metod; nedostatečné verbální i neverbální schopnosti vyučujícího; nepřipravenost pomůcek; nedostatečná příprava organizační složky metody i vyučovací jednotky
Vlastní žákovská činnost	Nezaujetí pro činnost ze strany žáků, práce na jiných úkolech; nadměrná hlučnost; nespolupráce s vyučujícím; nespolupráce se spolužáky; nedostatečné schopnosti pro splnění zadání, přílišná náročnost úkolu; neadekvátní časová dotace; nevhodné pracovní podmínky; nedostatečná metodická podpora ze strany vyučujícího; nedostatečné zaujetí žákovskou činností ze strany vyučujícího
Vyhodnocení	Neúčelné otázky; otázky nerozvíjející diskusi; zahlcenost dotazy; chybějící zacílenost dotazů; nedostatečná míra zapojení žáků; možnost úniku, pasivita; nedostatečná časová dotace; chybějící systematizace ze strany vyučujícího; chybějící práce s chybou; nedůslednost

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala dvěma vzájemně propojenými hlavními tématy. Prvním tématem byla videostudie, která byla od počátku chápána jako vhodný prostředek k pedagogickému výzkumu na úrovni běžné pedagogické praxe. Druhým tématem byly aktivizační metody, u nichž jsem chtěla prostřednictvím videostudie najít takové momenty, které mají vliv na jejich funkčnost či dysfunkčnost. V rámci každého tématu jsem si stanovila cíl, jehož jsem chtěla během práce dosáhnout. Prvním cílem bylo představit videostudii jako inovativní prostředek pedagogického výzkumu, který ač má své limity, má i své přínosy, pro které má smysl ho zařadit do běžné (nevědecké) pedagogické praxe. Druhým cílem bylo prostřednictvím videostudie dokázat, že problematika nedostatečné pedagogické účinnosti aktivizačních metod nepochází z nich samých, ale je dána nefunkčním způsobem jejich realizace. Na základě uvedených zjištění (kap. 5) se domnívám, že byly oba cíle splněny, a zároveň považuji za přínosné otázky, které během práce vznikly, byť nebyly s ohledem na téma diplomové práce dořešeny.

Během výzkumu jsem dospěla k závěru, že aktivizující metody v sobě skrývají obrovský didaktický potenciál, který není v současnosti dostatečně oceněn, protože odborná literatura nezpracovává problematiku aktivizačních výukových metod v celé jejich šíři a opomíjí výzkum těch aspektů daných metod, které vedou k jejich funkční realizaci. Musíme si uvědomit, že nikoliv využívání aktivizačních metod jako takových je cestou ke kvalitnějšímu vzdělávání, ale pouze takové využívání, které je vystavěno na funkčních technologiích metod.

Domnívám se, že vzhledem k požadavkům, které jsou kurikulární reformou kladeny na edukační proces, neexistuje pedagog, který by se obešel bez využívání aktivizačních metod. Protože je tato potřeba zakotvena v klíčových dokumentech strategie českého vzdělávání, je nutné rozvinout konstruktivní diskuzi o způsobu stávajícího využívání aktivizačních metod pedagogy a vyvodit z těchto diskuzí takové závěry, které budou pedagogickou obec zavazovat ke změně pojetí práce s metodami. Jsem přesvědčena, že videostudie je vhodným prostředkem k hledání míst, se kterými je třeba v rámci zlepšení kvality práce s aktivizačními metodami pracovat. Na základě pořízení dostatečného množství záznamů zachycujících vybranou aktivizační metodu by bylo možné vytvořit detailní a systematický popis kroků vedoucích k funkční realizaci daných metod.

„Metody aktivního vyučování respektují současný vývoj v pedagogických teoriích a přispívají k rozvoji klíčových kompetencí žáků.“ (Čechová a kol., 2006, s. 25).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. 1. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1992. ISBN 80-223-0511-1.

2. ČECHOVÁ, B. a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. 1. vydání. Praha: Scio, 2006. 177 s. ISBN 80-86910-53-9.

3. DOLEŽALOVÁ, A. *Metodické listy*, *Metodická pomůcka pro učitele kurzu 5IE328 Marketing pro neziskové organizace.* [on-line]. Praha : Národohospodářská fakulta, VŠE. [cit. 20. 2. 2015]. Dostupné na: <http://kie.vse.cz/wp content/uploads/Metodicke_listy.pdf >.

4. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vydání. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

5. GOŠOVÁ, V. *Metodický portál pro rámcové vzdělávací programy RVP* [on-line]. Praha : NÚV. Poslední aktualizace 14. 7. 2011 [cit. 2. 1. 2015]. Heslo „Diferenciace", v části Pedagogický lexikon. Dostupné na: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Diferenciace_%28vn%C4%9Bj%C5%A1%C3%AD%2F%2Fvnit%C5%99n%C3%AD%29>.

6. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* 1. vydání. Olomouc : Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80 – 85783-28-2.

7. HOMEROVÁ, M. Metody pro výuku práce s textem ve společenskovědních předmětech. *Učitelské noviny.* [on-line] Roč. 8, č. 7, Praha : Petr Husník. 2009 [cit. 12. 15. 2014]. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1664&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904 >.

8. JANÍK, T. MIKOVÁ, M. *Videostudie. Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu.* 1. vydání. Brno : Paido. 2006. 154 s. ISBN 80-7315-127-8.

9. JANÍK, T. NAJVAR, P. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae.* [on-line]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Roč. 2, č. 1, Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2008. [cit. 2. 1. 2015]. ISSN 2336-3177 Dostupné na: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_1_01.pdf>.

10. JANKOVCOVÁ, M. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol.* 1. vydání. Praha: SPN, 1988, 152 s.

11. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta Katedra fyziky, Pracovní listy ve výuce fyziky na základní škole DIPLO MOVÁ PRÁCE Vedoucí práce: PaedDr. Jiří Tesař, Ph.D. Autor: Bc. David Michálek, 119 s. 2012.

12. JINDRA, J. *Metodický portál pro rámcové vzdělávací programy RVP* [on-line]. Praha : NÚV. Poslední aktualizace 15. 12. 2008 [cit. 2. 1. 2015]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2803/SKUPINOVE-RESENI-PROB/ >.

13. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 147 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8167-3.

14. KOLEKTIV AUTORŮ, Gramotnosti ve vzdělávání. 1. vydání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.

15. KOLEKTIV AUTORŮ. *Kurikulární reforma na gymnáziích; Od virtuálních hospitací k videostudiím.* 1. vydání. Praha : NÚV. 2011. 184 s. ISBN 978-80-904966-7-5.

16. KOLEKTIV AUTORŮ. *Výukové metody*. 1. vydání. Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU, 2009. 26 s.

17. KOTRBA, T. LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* 1. vydání. Brno: Barrister & Principal, 2007, 2010. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

18. KRÜGER, K. KARGEROVÁ, J. SRBOVÁ, K. *Rozvoj učebních dovedností, kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea. 2007. 64 s. ISBN 978-80-87145-37-1

19. MAŇÁK, J. *Aktivizující výukové metody* In*:* Metodický portál RVP. [online]. 23.11. 2011 [cit. 3.7. 2013]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>.

20. MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1.vydání. Brno : MU Brno. 1997. ISBN 80-210-1549-7.

21. MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido - edice pedagogické literatury, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

22. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vydání. Praha : Portál, 2000. 325 s. ISBN 80-7178-405-2.

23. PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno : Masarykova Univerzita, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.

24. *Portál*. [on-line]. Praha : Portál, s.r.o., [cit. 1. 2. 2015]. Heslo: „*Desegny kvalitativního výzkumu*" Dostupné na: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24161>.

25. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. vydání. Praha: Portál, 2008. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

26. RUTOVÁ, N. *Respekt nebolí.* [on-line]. Praha : Člověk v tísni. [cit. 20. 2. 2015]. <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/skladankove-uceni>i

27. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1. vydání. Praha : Portál, 2009. 153 s. ISBN 978-80-7367-246-1 67

28. SOCHOROVÁ. L*. Metodický portál pro rámcové vzdělávací programy RVP* [on-line]. Praha : NÚV. Poslední aktualizace 26. 10. 2011 [cit. 2. 1. 2015]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>.

29. ŠKODA, J. DOULÍK, P. *Psychodidaktika.* 1. vydání. Praha : Grada, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

30. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice.* 1. vydání. Prah a: Grada, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Seznam tabulek

Příloha B: Přehled manipulace s metodami

Příloha C: Vlastní reflexe vyučujícího č. 1

Příloha D: Rozbor využití brainwritingu, videoukázka č. 1

Příloha E: Rozbor využití pracovního listu, videoukázka č. 1

Příloha F: Rozbor využití didaktické hry, videoukázka č. 1

Příloha G: Reflexe vyučující videouázky č. 2

Příloha H: Rozbor využití brainstormingu, videoukázka č. 2

Příloha CH: Rozbor využití vzájemného vyučování skupin, videoukázka č. 2

Příloha I: Rozbor využití bzučících skupin, videoukázka č. 2

Příloha J: Vlastní reflexe vyučujícího č. 3

Příloha K: Rozbor využití pracovního listu, videoukázka č. 3

Příloha L: Vlastní reflexe vyučujícího č. 4

Příloha M: Rozbor využití pětilístku, videoukázka č. 4

Příloha N: Rozbor využití bzučících skupin, videoukázka č. 4

Příloha O: Rozbor využití řízené diskuze, videoukázka č. 4

Příloha P: Rozbor využití situační metody, videoukázka č. 4

Příloha Q: Rozbor využití rozhovoru, videoukázka č. 4

Příloha R: Vlastní reflexe vyučujícího č. 5

Příloha S: Rozbor využití diferenciačního testu, videoukázka č. 5

Příloha T: Didaktická pomůcka – pracovní list pro realizaci diferenciačního testu

Příloha U: Vyhodnocení práce žáků metodou diferenciačního testu

Příloha V: Pravidla diskuse

Příloha A: Seznam tabulek

1. Tabulka č. 1 – Přednosti a úskalí videostudie
2. Tabulka č. 2 – Klíčové situace vyučovací jednotky č. 1 a jejich vztah k aktivizačním metodám
3. Tabulka č. 3 – Klíčové situace vyučovací jednotky č. 2 a jejich vztah k aktivizačním metodám
4. Tabulka č. 4 – Klíčové situace vyučovací jednotky č. 3 a jejich vztah k aktivizačním metodám
5. Tabulka č. 5 – Klíčové situace vyučovací jednotky č. 4 a jejich vztah k aktivizačním metodám
6. Tabulka č. 6 – Klíčové situace vyučovací jednotky č. 5 a jejich vztah k aktivizačním metodám
7. Tabulka č. 7 – Fáze struktury aktivizačních metod, které mají vliv na jejich realizaci
8. Tabulka č. 8 – Problémové momenty v jednotlivých částech realizační fáze metody

Příloha B: Přehled manipulace s metodami

Metody obsažené v přípravě	Kritérium změny terminologie	Metody realizované ve vyučovací jednotce	Výskyt metody
Práce s textem	Konkretizace	Pracovní list	Vyučovací jednotka č. 1
Diferenciace výuky	Zde není metoda	-	Vyučovací jednotka č. 1
Didaktická hra	-	Didaktická hra	Vyučovací jednotka č. 1
Brainwriting	-	Brainwriting	Vyučovací jednotka č. 1
Brainstorming	-	Brainstorming	Vyučovací jednotka č. 2
Práce s textem	Konkretizace	Skládankové učení	Vyučovací jednotka č. 2
Vzájemné hodnocení	Chybné pojmenování	Bzučící skupiny	Vyučovací jednotka č. 2
Diferenciační test	Úplný odklon od metody	Pracovní list	Vyučovací jednotka č. 3
Pětilístek	-	Pětilístek	Vyučovací jednotka č. 4
Skupinová diskuze	Chybné pojmenování	Bzučící skupiny	Vyučovací jednotka č. 4
Analýza videoukázky	Součást jiné metody	Situační metoda	Vyučovací jednotka č. 4
Situační metoda	-	Situační metoda	Vyučovací jednotka č. 4
Inscenační metoda	Součást jiné metody	Situační metoda	Vyučovací jednotka č. 4
Řízená diskuze	Chybné pojmenování	Rozhovor	Vyučovací jednotka č. 4
Řešení problému	Součást jiné metody	Diferenciační test	Vyučovací jednotka č. 5
Pracovní list	Chybné pojmenování	Diferenciační test	Vyučovací jednotka č. 5

Příloha C: Vlastní reflexe vyučujícího č. 1

„*Pro mě byla tato hodina úplně jiná než všechny ostatní. Bylo to tím, že se celá hodina natáčela. Člověk je přeci jenom více nervózní. Celou hodinu jsem cítila, jak mi hoří tváře. Myslím si, že i studenti nebyli ve své kůži. Vnímali tu přítomnost kamery. Oproti jiným hodinám byli klidnější a tišší. Jindy také více diskutují a odpovídají na otázky. Dnes se možná trochu báli, aby neřekli něco špatně. Takový jsem z toho měla trochu pocit. Ale snažili se, a odpovídali také. Tím, jak byli hodnější, a nemuselo se řešit nic jiného, nám nakonec i zbyl čas navíc. Stihli jsme vše, co jsme měli. Měla jsem pocit, že zaznělo vše důležité. Látku jsme zopakovali. Začínat novou látku nemělo smysl. Proto jsme skončili asi o 5 minut dříve. Co jsem si uvědomila až po hodině, bylo to, že jsme měli zkontrolovat ty křížovky. To byla opravdu chyba, že jsem na to zapomněla. V ten moment mi to, ale vůbec nedošlo. Co se mi také nepovedlo, byla chyba v křížovce. Osobně si myslím, že to žádná velká tragédie nebyla. Slušně jsem se omluvila. Myslím si, že chyby může dělat i učitel. Je důležité si je jen přiznat. I když jsem si vědoma, že takové chyby by se samozřejmě dělat neměly*.“ (Vyučující č. 1, 2014).

Příloha D: Rozbor využití brainwritingu, videoukázka č. 1

Kategorie	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Žákovská práce	Tvorba skupin, nutnost kompromisu - shody, zabranost žáků do práce - nevnímavost	Narušování momentu soustředění vstupy vyučujícího	Nevnímání učitele
Zadání	Pokyny činnosti, vymezení období, vymezení tématiky,	Nadbytečnost pokynů, neinformování o smyslu práce, chybí informace o časovém rozsahu činnosti, chybí ujištění se o srozuměnosti se zadáním	
Pomůcky	Poskytnutí materiálního zázemí, odstranění materiálních překážek - papír		Očekávání nedostatku základních pomůcek
Motivace	Možnost výběru, snaha vyvolat zájem vlastní vzpomínkou, rozvzpomenutí se, osobní zaujetí, záchytný bod - vlastní znalost		Možnost výběru, hledání záchytných bodů v již naučeném, nápověda
Metodická podpora	Ujištění, uvolnění myšlenek, volný prostor, navedení, opakování, odstranění překážek k realizaci úkolu, nápověda - posun, odbourání stresu - nápověda, nápověda - pokračování tvůrčího procesu - překonání překážek, zjišťování individuálních potřeb,	Nadbytečnost ujišťování vede k narušování žákovské soustředěnosti	Zájem o žákovskou činnost během celé aktivity

Vyhodnocení	Zjištění zájmu žáků, zjištění žákovských nápadů, rozšíření žákovských nápadů, otázkování = další aktivizace	Chybí systematizace a jasnost sdělení, cíl.	
Specifické situace	Nereakce na nepracující žákyni, učitel nemá zv od žáků, nedostatek času, dostatek času	Neinformování žáků o časové dotaci na začátku práce	
Průběžná organizace a reorganizace	Zjišťování průběhu, potřeba info od žáků na čas, připomenutí typu činnosti, zjišťování průběhu, změna způsobu zjišťování průběhu	Vyrušování žáků v činnosti	Reakce na aktuální potřeby žáků - empatie, viz metodická podpora
Ukončení	Ukončení předchozí činnosti otázkou do pléna, předjednání ukončení osobně, přechod k další činnosti	Otázka do pléna není zacílená, nemusí se jí dostat odpovědi.	Naladění žáků na konec činnosti individuálním kontaktem se skupinami.

Příloha E: Rozbor využití pracovního listu, videoukázka č. 1

Kategorie	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Žákovská činnost	Distribuce, žáci pracují, spolupráce, hluk, projev zaujetí, nová vlna aktivizace, pochopení	Nereakce na učitele, spolupráce, nezaujetí pro vyhodnocování, jiné aktivity - MAT, mobil	Aktivní činnost, nereakce na učitele, zapojení žáků do rozdávání papírů - něco se děje
Zadání	Zadání úkolu, seznámení s novými pomůckami, orientace v pomůckách	Nebylo explicitně zadáno, že má žák pracovní list vyplnit, žák musí úkol vyvodit. Ví jen to, že má možnost výběru.	Ucelenost, jasnost, nejsou dotazy, vysvětlování s rozdaným materiálem, zřejmá souvislost s tématem hodiny a předchozí aktivitou - oddělení evokace od další fáze, verbální komunikace se studenty
Pomůcky	Distribuce materiálů, kontrola dostupnosti pomůcek všem, organizační prostoj, jaký je vztah k pomůcce - osobní vlastnictví?	Stoupá hluk	Mají na sobě napsané důležité části zadání - připomenutí
Motivace	Možnost výběru činnosti, diferenciace		Odkaz k další užitečnosti tématu - PZ, možnost výběru dle zájmu
Metodická podpora	Tápání - učitel pomocník, nabídka pomoci, učitelka vyhledává situace k pomoci, hledání možných problémů, odstraňování problémů, pomoc bez požádání, potřeba pozitivního projevu		Ujišťování o podpoře, o přítomnosti učitele pro ně,

Vyhodnocení	Společná kontrola, prostor pro doplnění, zjišťování výsledků práce, ucelení výsledků, doplnění výsledků, snaha najít odpovědi společně,	Největší míra hluku, zaujetí vlastní činností, opadnutí zájmu o činnost, neznalost, neklid, dlouhé trvání	Psaní na tabuli - viděné, slyšené. Celkové závěrečné shrnutí.
Průběžná organizace a reorganizace	Zjišťování průběhu, pokračovat v činnosti nebo ukončit		
Ukončení	Prostor pro uvědomění si konce činnosti	Chybí jasné oddělení činnosti - ukončení.	
Vhodné podmínky pro práci	Úklid přebytečného materiálu = vyčištění žákovského prostoru		
Odůvodněnost aktivity	Potřeba ucelených informací o ostatních, potřeba znát smysl aktivity,	Nezodpovězení žákovského dotazu, co je cílem.	
Specifické situace	,,*Chceme plus*"	Chyběla reakce - pozitivní ZV.	Žáci se dožadují ocenění - pocit dobré práce?

Příloha F: Rozbor využití didaktické hry, videoukázka č. 1

Kategorie	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Žákovská činnost	Hra puzzle/křížovka, souvislost s pracovním listem, radost, zaujetí		Radost ze zjištěné činnosti
Pomůcky	2 obálky = 2 didaktické hry, číslo obálky = strana pracovního listu, propojení metod		Zajímavá forma
Vhodné podmínky pro práci	Nečitelné Puzzle	Forma převládá nad účelností	Náprava
Metodická podpora	Žádost o pomoc		Nabídka

Příloha G: Reflexe vyučující videouázky č. 2

,,Do této třídy jsem šla učit, aniž bych je předtím viděla během hospitace. Nevěděla jsem tedy, co mám očekávat. Zároveň mě při této hodině natáčela spolužačka pro svou diplomovou práci. Pan učitel se studenty předem domluvil, že proti natáčení nic nemají, protože kamera nebude zabírat je, ale pouze mě. Prvním překvapením bylo, že ve třídě byla jedna studentka. Dalším neočekávaným momentem byl protest jednoho ze studentů proti natáčení, ale situace se uklidnila, když ho spolužačka ujistila, že kamera je zde pouze kvůli mně.

Mohli jsme tedy začít. Studentům jsem se představila a začali jsme opakováním pojmů z minulé hodiny, jen jsem se studentů ptala a chtěla jsem, aby mi hned odpovídali. Třída byla ze začátku spíše pasivní, na mé dotazy reagovala pouze dívka. Napsala jsem na tabuli téma hodiny a ptala se žáků, co je na dané téma napadne, napovídala jsem jim různými konkrétnějšími otázkami. Následoval krátký výklad, po kterém jsem se studentů ptala na jednotlivé body výkladu, abych zkontrolovala, zda dávali pozor a pochopili, že po nich vyžaduji práci v celé hodině. Poté jsem studentům vysvětlila, jak budou dále pracovat a rozdělila je do skupin. Upozornila jsem je nejen na text, ale také na otázku a na kritéria hodnocení. Ptala jsem se, zda je všechno jasné a nechala je pracovat. Zpočátku to vypadalo, že s výběrem důležitých informací budou mít problémy, ale postupně se jim začalo dařit. Při prezentacích jsem je několikrát opravovala, když něco špatně pochopili a také jsem zdůrazňovala důležité informace. Po každém mini výstupu jiná skupina tuto skupinu ohodnotila. Tato práce trvala až do konce hodiny a už nezbyl čas na závěrečné shrnutí tématu ani na kontrolu zápisů, jak jsem plánovala.

Během celé hodiny dva studenti neustále komentovali dění v hodině nebo odmítali pracovat, několikrát jsem je upozorňovala a napomínala, aby se uklidnili. Jejich chování bylo velmi drzé a neslušné, musím říct, že tito dva studenti mi v hodině hodně vadili. Sama jsem neměla dobrý pocit z toho, že je pořád napomínám a myslím, že to poznamenalo celou hodinu. Při tvoření skupin jsme bohužel tyto studenty dala dohromady s dívkou, která ze začátku hodiny byla aktivní, ale v této skupině naprosto přestala pracovat. Později jsem si uvědomila, že to bylo právě díky uskupení skupiny a vztahům ve třídě. To jsem ale nemohla vědět, protože jsem ve třídě byla poprvé. Ostatní skupiny stejně jako v minulé hodině měly problém s tím vybrat, kdo bude prezentovat.

Jsem zvědavá, jak bude vypadat hodina na videu. Já sama jsem z hodiny totiž neměla vůbec dobrý pocit. Přestože jsem se snažila, jak jsem mohla, zmínění studenti neustále vyrušovali a komentovali nevkusně celou hodinu. Ale samozřejmě ne všichni studenti byli takoví, ve třídě

byly skupiny, které pracovaly velmi dobře, a bylo vidět, že jsou chytří a mají spoustu informací o tématu.

Po hodině jsme společně s panem učitelem i spolužačkou provedli rozbor. Učitel se ptal, jak jsem se cítila, a pochválil mě, že se nebojím reagovat i na ty největší „prudiče“, napomínám je, chci po nich práci a udržuji ve třídě klid. Jako připomínky měl, že by bylo lepší na tabuli nakreslit pyramidu s jednotlivými právními předpisy pro názornost studentům, dále, že bych studenty při jejich prezentacích měla zastavovat, aby zpomalili a ostatní si stíhali zapisovat nebo po nich důležité informace ještě zopakovat. Také mě upozornil, že byla škoda, že jsem aktivity dívky na začátku hodiny nijak neocenila a ona pak přestala v hodině pracovat, měla jsem jí dát 1. Říkal mi o studentech, kteří nejvíce vyrušovali, že jeden z nich do této třídy propadl a druhý už byl vyloučený, ale rodiče mu vyřídili výjimku a tak se mohl vrátit. Myslím, že díky tomu už na studenta nic neplatí a učitelé nemají čím hrozit, aby alespoň nevyrušoval, když už nepracuje. Byla jsem zvědavá i na hodnocení spolužačky, ta si všimla toho, že během hodiny sice chodím po třídě, ale jenom tehdy, když mají studenti samostatnou nebo skupinovou práci a já je kontroluji, ale během výkladu jsem stála za stolem a někdy to na ní působilo jako ochranný štít. To pro mě bylo zajímavé upozornění a musím přiznat, že se tak cítím jistěji. Podle spolužačky díky tomu, že budu po třídě chodit mezi studenty, mohu ve třídě udržet větší klid, protože mohu studenty hned upozornit, pokud si nezapisují nebo vyrušují, stačí například jen dotek nebo poklepání na sešit.“

Příloha H: Rozbor využití brainstormingu, videoukázka č. 2

Kategorie	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Zadání	Zápis témat	Nejasnost, široké téma.	
Motivace	Není	Není s ní pracováno.	
Metodická podpora	Příklady myšlenek, nápady		Snaha žáky navést.
Vyhodnocení	Není	Chybí druhá fáze metody.	
Organizace	Nejasný čas	Neschopnost reorganizace hodiny.	
Ukončení	Přechod k jiné činnosti	Vyšumění.	
Specifické situace	Hluk	Hluk ve třídě. Žáci nespolupracují.	
Žákovská činnost	Zápis témat, nereagování	Pasivita. Vyrušování.	
Činnost učitele	Zápis témat, učitel píše, příklad aktivity	Přílišná aktivita.	Viz metodická podpora
Provedení	Nezapisuje se, nepřehlednost, nejasnost účelu	Není prostor pro chrlení nápadů. Chyby v realizaci metody - nezapisuje se. Chybí návaznost na další dění.	

Příloha CH: Rozbor využití vzájemného vyučování, videoukázka č. 2

Názvy kategorií	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Kázeň	Rozdělte se, reorganizace, rozdávání zadání, hluk, žádosti o klid, upoutávání pozornosti, opakované výzvy, nespolupráce, neplnění pokynů, problémová skupina	Ve třídě je od počátku hluk - organizace, přesuny. Rozpor v zadání - utvořte skupiny - skupiny tvoří učitelka.	
Zadání	skupinová práce, reorganizace, rozpor, utišení, časový údaj, co dělat, roztěkanost vyučující, opakování zadání, prezentování, detaily, proč teď?, metoda v metodě, ztráta nitě, ujištění porozumění, dotaz k zadání, vypíchnutí úkolu	Nevhodné podmínky pro zadávání instrukcí - hluk. Nadbytečnost zadání i další metody. Žák pracuje na úkolu, neposlouchá, dává svou práci najevo - ruší vyučující.	
Motivace	body, známky, hodnocení	Není dotaženo.	
Vyhodnocení	požadavek zapisování, organizace, hluk, utišování, prezentování, nepřiměřené tempo, učitelka nezasahuje, nemožnost zapsání, výkřiky ostatních, shrnutí učitelem, chybí ZV, chyby	Neefektivní. Chybí zpětná vazba a práce s chybou. Chybí smysl žákovského prezentování - diktování vyučující.	
Organizace	ujištění porozumění, chybí pokyn k práci, dvojí reorganizace	Reorganizace brání realizaci metody bzučících skupin.	Pomoc s reorganizací.
Vhodné podmínky pro práci	možnost psát, hluk, neklid učitele	Neschopnost odstranit rušivé elementy.	Možnost psaní do materiálů.

Metodická podpora	chybí pomoc učitele - odstup - malá komunikace, spíše kontrola, vybízení k práci, kontrola pohledem, čas - ano/ne	Kontrola převažuje nad podporou. Opozice.	
Vyučující	uzavřená komunikace, nervozita, zaměřenost, neplodná komunikace - čas	Nevhodné podmínky pro práci.	

Příloha I: Rozbor využití bzučících skupin, videoukázka č. 2

Názvy kategorií	**Kódy**	**Problémové momenty**	**Pozitivní momenty**
Zadání	utišení, info o textu, časový údaj, co dělat	Dvojí zadávání. Nevyjasněnost cílů. Nepřehlednost kritérií. Chybí ideál.	
Motivace	nekomunikace s učitelem, opakovaná výzva	Není vysvětlen význam bodů a známek.	Malá jednička. Očividný zájem o body.
Vyhodnocení	neplnění zadání, metoda hodnocení, chybí skupinová práce, nespolupráce	Chybí zdůvodňování, hlavní záměr. Vyučující netrvá na zadání. Nedochází ke spolupráci.	
Organizace	srozumitelné prezentování, zápisy, opakované výzvy, znemožnění spolupráce	Zmatečnost. Nejasnost zadání předem.	
Vhodné podmínky pro práci	nespolupráce s učitelem, neplnění pokynů	Nerealizovatelnost zadání. Nenaplnění cílů.	
Krizová situace	emoce, vypětí, rezignace, zaujatost, nervozita	Dvojí reakce. Nedůsledné dodržení vyhodnocování.	

Příloha J: Vlastní reflexe vyučujícího č. 3

„Poslední hodina mé praxe na Průmyslové škole v Hradci Králové. Proběhla ve třídě, kde normálně není mnoho studentů, ale týden před písemnými maturitami byla docházka ještě horší. V této třídě jsem navázal na svou minulou hodinu, kde jsem s nimi probíral téma Reklama. Studentům jsem na začátku pustil eticky nepřijatelné reklamy, které se u nás v minulosti vysílaly (reklama na Fernet a na Fidorku), následovalo sdělení o existenci Kodexu reklamy a jeho náležitostech, částech a úkolech. Zbytek hodiny se studenti věnovali diferenciačnímu testu, ve kterém měli odpovídat na 20 otázek a jednu bonusovou otázku. Po třídě jsem rozmístil nápovědy k původním dvaceti otázkám, když studenti nebudou znát odpověď na otázku, chodí po třídě a hledají pomoc v nápovědách. Osobně doufám, že jsem diferenciační test vytvořil správně a dobře pochopil jeho průběh, protože s takovýmto testem jsem se setkal jen jednou na hodině didaktiky. Studenti měli možnost získat výbornou za kompletní vypracování testu, kde nesměla být žádná chyba (logické, na všechny otázky měli nápovědu). Žádný student ale nakonec výbornou nedostal, vždy se nějaká „bota“ našla. Praxi na průmyslové škole ale celkově hodnotím kladně, studenti byli celkem poslušní a ochotní se účastnit všech aktivit. Zároveň velkým plusem byl pan učitel Valeš, který je velice příjemný a dobře se mi s ním pracovalo.“

Příloha K: Rozbor využití pracovního listu, videoukázka č. 3

Kategorie	**Kódy**	**Problémové momenty**	**Pozitivní momenty**
Zadání úkolu	Tady - potom, diferenciační test, jedničky, podmínky, nápověda, bonus, 20 otázek, samostatně + pomoc, později, hluk, nekázeň, hrát hru, schovávaná, nuda, není co dělat, podpis, nejasná pravidla - kamaráde, 1 chyba	Vyučující vysvětluje metodu ve chvíli, kdy ji nerealizuje. Dává žákům mylné informace. Doplnění informace po 20 minutách práce, 8 minut před koncem hodiny. Vysvětlení účelu bonusové otázky na konci.	
Vyhodnocení	mimo řečí	Na příští hodině - slabší.	
Kontrola průběhu	Kontrolor		
Organizace	Začátek testu, chaos	Na konci hodiny nastane chaos, někdo pracuje na jiném úkolu atd.	
Metodická podpora	Uzavřenost, opozice, mít na vrch, odpovědnost	Zbavování se odpovědnosti.	
Pomůcky	Nápovědy	Nejasný smysl hledání. Pomůcky nachystané před hodinou.	Možnost přebrat odpovědnost za vlastní učení.
Specifické situace	Kamarád, reklamace, průpovídky, hospodské jednání, To je na vás. Znuděný učitel,	Průpovídky ze strany žáků i vyučujícího - neprofesionalita.	
Činnost žáků	Samostatná práce, ticho, hledání nápověd, skupinkování, výměny odpovědí	Žáci si začali ke konci práce vyměňovat odpovědi.	
Motivace	Jedničky	Nadměrné užívání motivační jedničky - ztráta zájmu. Použití motivace ve špatný čas.	Jednička.

Kázeň	Prostoje, nezaměstnaní žáci, hluk	Opoziční jednání vyučujícího zhoršovalo chování žáků.	
Vhodné podmínky pro práci	Nápověda, info z minula, info dnes, neinformovanost o kodexu, předpoklad k práci	Při předchozí aktivitě ztratili žáci zájem, přeneslo se na další dění.	

Příloha L: Vlastní reflexe vyučujícího č. 4

,,Před hodinou jsem byla hodně nervózní, protože jsem třídu viděla poprvé (nestihla jsem se k nim dojít podívat na hospitaci) a hodina byla natáčena na videokameru. Měla jsem však pocit, že studenti nebudou tolik vyrušovat, když je hodina natáčená, a že by je téma hodiny mohlo zaujmout, proto jsem se těsně před hodinou poměrně uklidnila.

Na začátku hodiny jsme se zdrželi kvůli vysvětlení, proč bude hodina natáčena, proto jsem se rozhodla přípravu trochu upravit (něco vynechat). Poté ale hodina vyšla časově dobře.

Při pětilístku jsem zdůraznila, aby si studenti připravili papír, na který budou psát, což všichni opravdu udělali, proto jsem neposílala nikoho k tabuli (která navíc byla velice malá a student by už tedy neměl kam psát). Vysvětlila jsem, v čem aktivita spočívá (zároveň jsem psala na tabuli v heslech). Poté studenti začali pracovat, rychle jsem je obešla a připravovala si první ukázku reklamy. To mě trochu zdrželo, protože ukázka nejdříve nešla pustit a musela jsem nainstalovat bezpečnostní certifikát. Nakonec se mi podařilo ukázku zprovoznit, rychle jsem ještě obešla studenty, jestli mají hotovo. Ukončila jsem aktivitu, i když někteří by ještě asi potřebovali 1-2 minuty na úplné dokončení, měla jsem ale strach, abychom vše stihli. Studenti poměrně dobře reagovali, mluvili však často přes sebe, takže jsem mnohé návrhy neslyšela. Nejčastěji uváděli, že reklama je otravná, obtěžující, že má zaujmout, prodat a propagovat. Poté jsem si uvědomila, že jsem se zapomněla zeptat, zda všichni vědí, co je to asociace - proto si téměř nikdo žádnou nepoznamenal.

Jelikož studenti už zmínili, že cílem reklamy je prodat produkt, tak jsem zadala pouze úkol vymyslet, co nemá být v reklamě, aby byla eticky korektní. Většina čtveřic spolupracovala, u dvou skupin spolupráce fungovala velice omezeně nebo vůbec. Zadání ale splnili všichni. Studenti uváděli, že by neměla propagovat drogy, fašismus, alkohol, neměla by se v ní objevovat pornografie.

Poté jsem zmínila, že etiku reklamy hlídají RRTV a Rada pro reklamu, vysvětlila jsem aktivitu a pustila ukázku reklamy na alkohol. Poté se nikdo nepostavil, všichni studenti by reklamu povolili. Odvodili jsme proto společně, co asi bylo na reklamě vadné, potom jsem přečetla odůvodnění zakázání.

Dále jsem chtěla pustit reklamu na Fidorku, jenže mi nešla spustit. Zkusila jsem to ještě jiným způsobem, ale opět neúspěšně. Proto jsem reklamu popsala slovně a opět jsem se ptala, proč si studenti myslí, že byla zakázaná. Důvod odhalili správně a pak jsem přečetla stanovisko rady. Dále jsem se ještě ptala, jakou mají představu o pokutě za nevhodnou reklamu, částka 500 000 korun je překvapila.

Potom jsem vysvětlila další aktivitu, pustila ukázku a studenti pracovali na úkolu v již utvořených čtveřicích. Zřejmě jsem špatně vysvětlila zadání, protože mnozí jenom uvedli důvod, proč by reklamu zakázali, ale nepsali formální stížnost. Proto jsem všechny skupiny obešla a zadání upřesnila. Přesto jedna skupina vůbec nespolupracovala a ani se nepokoušela nic vymyslet (bylo by tedy lepší skupiny nastavit tak, aby spolupráce fungovala, to však pouze pokud bych studenty více znala). Když jsem měla pocit, že většina skupin dokončuje, upozornila jsem studenty, že aktivita bude za minutu končit.

Poté jsem poprosila jednu skupinu, aby vybrala jednoho zástupce, který půjde k počítači. Nastala diskuze ve skupině, kdo z nich půjde, protože se nikomu nechtělo (možná jsem měla poslat k počítači skupinu celou, nebo upozornit hned na začátku, aby si určili vedoucího skupiny). Když už se zvedl jeden student, že tedy půjde, tak jsem uvedla ještě jednou názvy institucí, kterým lze podat návrh na nevhodnou reklamu, a napsala názvy na tabuli. Studentovi jsem dala za úkol, aby vyhledal stránky RRTV a poté našel elektronický formulář k podání stížnosti. Zbytek třídy mu moc neradil, naopak se ozvalo: „Ty jsi šašek", na což jsem reagovala tak, aby ho nechali být a spíš mu poradili, kde má formulář hledat. Když jsme se dobrali k tomu, kde formulář je, vybrala jsem další skupinu, aby šla svou žádost napsat. Opět nastalo dohadování, kdo půjde, tak jsem jednoho studenta vybrala, abychom se nezdržovali. Bohužel bylo vše na zdi špatně vidět, proto studenti nemohli moc kontrolovat, co tam student napsal. Rovněž text nebyl příliš formální, chybělo oslovení a další náležitosti. Studenti se ale zapojili a radili, co by tam mělo být. Když se student posadil zpátky na místo, tak jsem ještě upozornila na to, že smajlík do úředního stylu nepatří, a na další nesrovnalosti.

Poté jsem studentům ukázala reklamní kodex, opět bylo na dokument špatně vidět, proto jsem studentům přečetla vybrané pasáže.

Pak jsme se podívali na teleshopping, pokládala jsem studentům doplňující otázky. Bohužel žádné techniky nezaznamenali, proto jsme je společně odvodili. Opět studenti mluvili přes sebe.

Pak jsme ještě krátce prodiskutovali reklamu Nemyslíš, zaplatíš. Většina studentů byla proti takové reklamě, ale domnívali se, že může zapůsobit na chování diváka. Bylo by dobré pro příště nejdřív určit pravidla diskuze, aby nemluvili jeden přes druhého, a já potom lépe slyšela, co mi říkají.

Za odměnu jsem studentům pustila ukázku, jak se připravuje hamburger pro focení do reklamy.

Když jsem chtěla hodinu krátce shrnout, tak už zazvonilo, tudíž už mi nikdo nevěnoval pozornost. Poděkovala jsem proto za pozornost v hodině a rozloučila se.

Celkově mám z hodiny dobrý pocit, něco jsem mohla udělat lépe, ale jako celek jsem hodinu zvládla. Z hlediska splnění cílů si myslím, že byly naplněny všechny, i když jsem si nestihla u všech jejich naplnění plně ověřit. Možná že jsem trochu zbytečně pospíchala, protože jsem měla strach, abychom všechno stihli.“

Příloha M: Rozbor využití pětilístku, videoukázka č. 4

Kategorie	**Kódy**	**Problémové momenty**	**Pozitivní momenty**
Zadání	nalezení, téma, přívlastky, slovesa, slova, asociace, rozumíte-píšeme, opakování, dvě slova, tři činnosti, slovesa, věta, charakteristika, píšeme	Rychlé uzavřené tempo, chybí prostor pro dotazy. Pojem asociace.	Vizualizace.
Metodická podpora	nezájem, jednoduché	Vlastní práce na tabuli.	
Reorganizace	samostatně, papír, pracujeme, minuta		Informování studentů o čase. Snaha o komunikaci.
Specifické situace	vlastní činnost	Viz metodická podpora.	
Vyhodnocení	bez hlášení, dotazy, psaní na tabuli, nekomunikace, asociace, příklad, nekomunikace, nedořešení	Žáci nekomunikují. Neefektivní psaní na tabuli.	

Příloha N: Rozbor využití bzučících skupin, videoukázka č. 4

Kategorie	**Kódy**	**Problémové momenty**	**Pozitivní momenty**
Zadání	Reorganizace, vymyslet, neetická reklama, hluk, charakteristiky, důvod zákazu,	Chybí úvod - ujištění, že žáci znají pojem neetická.	
Organizace	Prvotní úkon, čtveřice, trojice, časový údaj		Krátký časový údaj.
Metodická podpora	pohyb po třídě, reorganizace, pobízení k činnosti, kontrola pohledem		Zájem o žáky, interakce, komunikace. Vyučující je aktivní element.
Vyhodnocení	zajištění pozornosti, cílený výběr, prezentace, hodnocení - pochvala		Znalost výsledků žákovské práce předem. Pozitivní zpětná vazba.

Příloha O: Rozbor využití řízené diskuze, videoukázka č. 4

Kategorie	**Kódy**	**Problémové momenty**	**Pozitivní momenty**
Zadání	zakázaná reklama, video, pokyny - souhlas/nesouhlas, opakované zadání		
Pomůcky	produkce ukázky, zaujetí, autentický materiál, nefunkční video, vyprávění,	Při nefunkčnosti videa narůstá hluk ve třídě.	Využití atraktivních prostředků, které jsou reálné.
Vyhodnocení	opakování pokynů, odůvodnění, četba, informace, změna způsobu,	Rozpor mezi teorií a praxí, zvážit formulaci otázky v zadání. Při vyhodnocování druhé situace nebyl dodržen postup vyžadovaný zadáním. Žáci nespolupracují.	Využití autentického materiálu při odůvodňování. Nové informace související s pokutami.
Specifické situace	Nefunkční video, řešení		Pohotové reagování na situaci; nepodněcování problému.

Příloha P: Rozbor využití situační metody, videoukázka č. 4

Kategorie	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Zadání	Představa, ukázka reklamy, nelíbivá, stížnost, zákaz, čtveřice, formálnost, příklady náležitostí, důvody zákazu, nějak vypadalo, 5 minut, neúplnost informací, nejasnost,	Studenti mají psát stížnost na reklamu, která se jim nelíbí, ale zhlédnutá reklama se jim líbí. Nejasné zadání formulace oficiální stížnosti. Chybí otázka po jasnosti zadání. Vyučující používá ,,abstraktní" formulace: ,,Až to pak budeme posílat na úřad."	Informování o čase.
Organizace a reorganizace	Přeskupte se, práce s časem, nereagování		Reakce na hluk ve třídě dotazy na čas.
Metodická podpora	Práce s představou, aktivita vyučující, komunikace, doplňování informací, rady		Proaktivní přístup, vyhledávání problémových situací a snaha o jejich podchycení.

Vyhodnocení	práce s žáky, společné vyhodnocování, výběr žáka, nespolupráce, úkolování žáka, sdělování faktických informací, metodická pomoc, výběr nového žáka, „Zatleskáme kolegovi, že napsal velice špatnou žádost.“	Přemlouvání žáka k činnosti zabralo skoro minutu. Pasivita ostatních žáků. Nekonstruktivní přístup žáků. Informace vztahující se k cílům výuky zanikají. Výběr nového žáka zabere opět skoro minutu. Když mají žáci prezentovat, co vymysleli ve skupinách tím, že poradí spolužákovi u pc, nereagují. Vyučující komunikuje v ironii. Chybí dostatečné zhodnocení a ujasnění v ohledu správnosti. Nedostatečná práce s materiálem, který vytvořily skupiny při práci na úkolu.	Interaktivní vyhodnocování, využití simulace situace. Učení se činností. Vysvětlení jednotlivých kolonek žádosti.
Pomůcky	Videoukázka, didaktická technika - www,		
Podmínky pro činnost		Žáci nevědí, jak má vypadat úřednický styl.	

Příloha Q: Rozbor využití rozhovoru, videoukázka č. 4

Kategorie	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Pomůcky	Kodex pro reklamu, videoukázky, blízkost tématu	Chybí vizualizace požadavků na reklamu.	Druhá reklama je studentům bližší než první - reakce, spolupráce.
Průběh	nové téma, aktivita vyučující, otázkování, četba, RRTV, otázkování, snaha rozmluvit, nová reklama,	Zahlcování návodnými otázkami.	
Činnost žáků	nespolupráce,		
Zadání úkolu	techniky, ukázka, charakteristika, nápadnosti, pocitovost	Chybí jasnost pojmu techniky reklamy.	
Vyhodnocení	otázkování, odpovědi vyučující	Nesystematičnost, neucelenost.	

Příloha R: Vlastní reflexe vyučujícího č. 5

,,Domnívám se, že touto hodinou jsem realizovala komplexní metodu. Aktivita působila jak na znalosti studentů (modré úkoly), tak i dovednosti (vyhledávání v dostupných zdrojích, řízení činnosti) a postoje (červené úkoly).

Pracovní list byl vytvořen tak, aby studenti rozvíjeli různé kompetence:

- *komunikativní – studenti museli spolupracovat s ostatními členy skupiny, diskutovat nad řešením, hledat na Internetu*
- *k učení – posuzovali různé zdroje informací a využívali je*
- *řešení problému – řešení příběhu Ondry, Heinzovo dilema*
- *sociální a personální – aby studenti zvládli práci v časovém limitu, museli spolupracovat, stanovovat postup práce*
- *do jisté míry byla rozvíjena i kompetence občanská byla rozvíjena - rozdíl mezi právní a mravní normou, co by bylo, kdyby nikdo nevynucoval pravidla chování*
- *do jisté míry byla rozvíjena i kompetence k podnikavosti – úsilí o dosažení stanoveného cíle, přijmutí zodpovědnosti, proaktivní přístup*

Rovněž probíhala uvnitř diferenciace podle zájmu a obtížnosti, někdo řešil spíše červené úkoly, někdo spíše modré. Všichni se ale zapojili do práce, z čehož jsem měla velkou radost.

Myslím si, že všechny cíle hodiny byly naplněny, i když ne u všech skupin rovnoměrně (protože si mohli vybrat, které úkoly vynechají), bude potřeba tedy aktivitu zhodnotit příští hodinu, povysvětlit některé modré úkoly a shrnout, k čemu skupiny došly v červených úkolech.

Na začátku jsem studentům oznámila, v čem bude spočívat jejich práce, poté jsem je nechala, ať se sami rozdělí na tři skupiny (bylo jich celkem 13, tudíž vytvořili 2 skupiny po čtyřech a jednu po pěti). Rozdala jsem pracovní listy, studenti se podepsali a zvolili si vedoucího skupiny. Sdělila jsem jim kritéria hodnocení a zapsala je na tabuli, vysvětlila, proč jsou úkoly rozdělené na červené a modré. Poté se již všichni pustili do práce.

Celou hodinu jsem již jen chodila mezi skupinami, pokud jim nešlo nějaký názor zformulovat, tak jsem jim trochu poradila, popř. se je snažila navést na správný postup (např. že si mají vyhledat konkrétní pojem). Dvě skupiny využívaly materiály, které jsem jim přinesla (ať už učebnice nebo pracovní listy z minulé hodiny), všechny skupiny pak používaly Internet na mobilních telefonech nebo tabletech. Skupiny 1 a 3 spolupracovaly velice pěkně, tam, kde to bylo potřeba, si dovedly rozdělit práci, problémové úlohy řešily společně. Ve skupině 2 spolupráce už fungovala hůře, pracovaly více studentky, které řešily převážně červené úkoly. Studenti z této skupiny pracovali spíše individuálně a někdy jsem zaznamenala, že hrají nějakou hru na mobilu. Nejvíce se mi líbila aktivita u skupiny číslo 3, což se také odrazilo na správnosti a úplnosti vyřešení pracovního listu.

Pracovní listy jsem hodnotila ve vlaku při cestě domů, snažila jsem se hlavně posuzovat, zda studenti dokázali splnit správně zadání, v případě, že něco zapomněli, jsem jim strhla půl

bodu nebo celý bod. Až budeme v příští hodině práci společně hodnotit, je potřeba je upozornit na to, aby si vždy pečlivě přečetli zadání.

Co se týče samotného pracovního listu, některé odpovědi mě velice mile překvapily. Studentům ale dělalo problém vypracovat úkol podle zadání. U úkolu 14 jsem měla zřejmě v zadání přesněji definovat, co po studentech chci, ale na to se mě studenti ptali již během hodiny, takže jsem jim zadání upřesnila. Studentům podle mého názoru dělal největší problém úkol číslo 3, některé skupiny neodůvodnily své řešení a nepochopily (nebo si nezapamatovaly), jaký je rozdíl mezi etikou Kantovou a etikou utilitaristickou.

Myslím si, že se mi hodina povedla, všechny skupiny dosáhly na jedničku a všichni studenti si zasloužili bonbon jako odměnu za dobrou práci. Domnívám se, že jim to udělalo radost.“

(Vyučující č. 5, 2014).

Příloha S: Rozbor využití diferenciačního testu, videoukázka č. 5

Názvy kategorií	Kódy	Problémové momenty	Pozitivní momenty
Motivace	soutěž, jednička, volba úkolů, volba spolupracovníků, bonbón	Lákání studentů na bonbóny?	Tři prvky diferenciace (spolupracovníci, volba úkolů, volba podpory)
Organizace a reorganizace	2-3 skupiny, několikeré vybízení - teď, domluva studentů, papíry, reorganizace při zadání		Učitelka využívá čas k rozdávání textového materiálu. Na tabuli zapisuje, když žáci volí vedoucího skupiny. Stíhá skupiny popohánět.
Zadání	text, čas, vedoucí skupiny, podpisy, pozornost, jasnost, ztráta nitě, odevzdání, dotaz, motivace, cíl, pomůcky, znalosti, názory, porozumění, nejasnost v zadání	Reorganizace - rušivý prvek. Přerušení jedné oblasti zadání druhou, následný návrat. V úkolu č. 14 nebylo jasné zadání.	Učitelka dává studentům čas na výkon pokynů. Nevysvětluje všechny informace najednou, ale v krocích. Učitelka si zajišťuje pozornost. Ujištění o porozumění zadání. Schopnost přiznat chybu a napravit ji.
Metodická podpora	Učebnice, internet, pracovní listy, rady, dotazy, zájem,		Vyučující je ochotná a připravená žákům pomáhat nejen v případě potřeby, ale i průběžně - forma kontroly.
Pomůcky	Učebnice, internet, pracovní listy		Úprava grafického materiálu. Opravené pracovní listy z minulé hodiny.
Činnost žáků	Spolupráce, řešení úkolů, domluva, diskuze, dotazy, hledání informací, kontrola mobilního telefonu, ipad		Žák věnující se práci na ipadu - situace vyřešena ohleduplně k ostatním skupinám.
Vhodné pracovní podmínky	Dostupné materiály, mírný hluk		

Specifické situace	Rozdávání bonbónů.	Viz motivace. Jakýsi signál k ukončení práce.	Vyučující tím nevyrušuje ostatní skupiny.
Ukončení	Kontrola podpisu, chybí pokyn		
Vyhodnocení	příští hodina, informace, klasifikace, předběžná informace,		Žák ví, co bude následovat.

Příloha T: Didaktická pomůcka – pracovní list pro realizaci diferenciačního testu

Pracovní list – My vs. etika

Skupina:

1. **Vysvětlete, co je to kategorický imperativ, a uveďte příklad, kdy ho můžete použít. Který filosof s ním přišel?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. **Vysvětlete stoický výrok: „Svolného osud vede, vzpurného vleče“. Uveďte příklad, kdy je dobré řídit se touto stoickou zásadou.**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. **Přečtěte si následující příběh. Má Heinz lék ukrást? Nezapomeňte odůvodnit své řešení. Jak by situaci řešil Kant? Jak by ji řešili utilitaristé?**

V jedné daleké zemi umírala žena, která onemocněla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž si lékaři mysleli, že by mohl ženu zachránit. Šlo o určitou formu rádia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě právě před nedávnem objevil. Výroba byla velmi drahá, avšak lékárník požadoval desetkrát víc, než kolik jej stála výroba. Za rádium zaplatil 200 dolarů a za malou dózu s lékem požadovat 2000. Heinz, manžel nemocné ženy, vyhledal všechny své známé, aby si půjčil peníze a usiloval i o podporu úřadů. Shromáždil však jen 1000 dolarů, tedy polovinu požadované ceny. Vyprávěl lékárníkovi, že jeho žena umírá a prosil jej, aby mu lék prodal levněji, nebo ho nechal zaplatit později. Lékárník však řekl: „Ne, já jsem ten lék objevil a chci na něm vydělat nějaké peníze.“ Heinz tím vyčerpal všechny legální možnosti; je zcela zoufalý a uvažuje, zda by se neměl do lékárny vloupat a lék pro svou ženu ukrást.

Naše řešení:

_____
_____
_____
_____
_____

Kant:

_____
_____
_____
_____

Utilitaristé:

_____
_____
_____
_____

4. **Napište alespoň jeden důvod, proč si myslíte, že jsou lidé svobodní, a alespoň jeden důvod, proč lidé svobodní nejsou.**

_____
_____
_____

5. **Vypište alespoň 5 dobrých a 5 zlých skutků.**

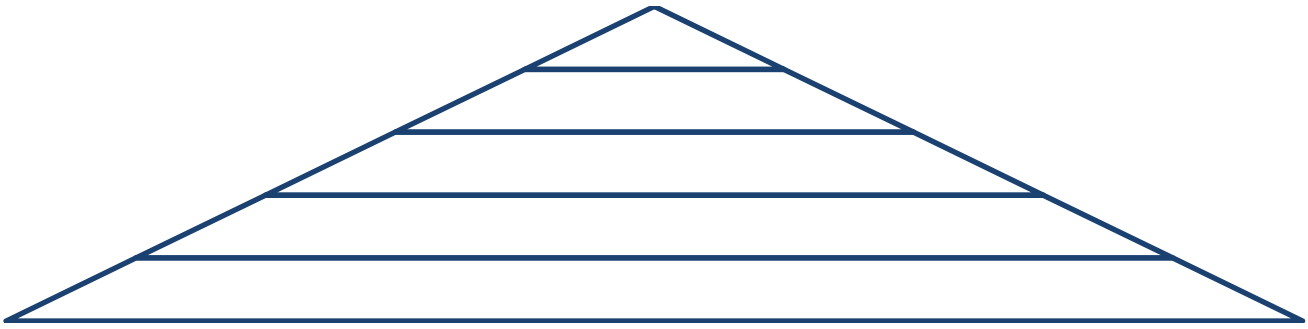
Dobré skutky:

_____
_____
_____

Zlé skutky:

_____
_____
_____

6. **Etika je i o hodnotách. Někdo považuje za největší hodnotu zdraví, někdo přátelství, někdo lásku. Vepište do pyramidy vaše hodnoty – to nejdůležitější je na vrchu pyramidy.**



7. **Jaké jsou rozdíly mezi mravní a právní normou?**

Mravní norma	Právní norma

8. **Jaký by byl svět, kdyby se lidé neřídili žádnými obecnými morálními zásadami a každý by jednal jen podle vlastních zásad? (Popište alespoň v pěti větách)**

_____
_____
_____

9. **Rozhodněte, zda souhlasíte s následujícími výroky (1- naprosto souhlasím, 4 – naprosto nesouhlasím) – odpověď zakroužkujte:**

V dnešním světě je více dobra než zla. 1 2 3 4
Každý člověk má svědomí. 1 2 3 4
Většina lidí jedná podle morálních zásad. 1 2 3 4
Jsme svobodní a můžeme jednat pouze podle svého uvážení. 1 2 3 4
Uspořádání naší společnosti je spravedlivé. 1 2 3 4
Člověk má právo nakládat se svým životem, jak chce (může ho kdykoli ukončit). 1 2 3

10. Napište alespoň 2 důvody, proč by měla být v ČR povolena eutanazie, a alespoň 2 důvody, proč by neměla být povolena.

eutanazie v ČR ano, protože

_____

_____

Eutanasie v ČR ne, protože

_____

_____

_____

11. Jak se projevuje svědomí člověka?

_____

_____

_____

12. Jak se jmenuje jeden z prvních mravních kodexů, na kterém je založena do jisté míry morálka západní společnosti?

_____

_____

13. Pro některé je smyslem života pomáhat druhým. Představte si takového člověka a zkuste ho popsat z hlediska jeho vlastností (vytvořte jeho charakteristiku – jméno, věk, povolání, jeho charakterové vlastnosti).

_____

_____

_____

_____

14. Dokončete příběh:

Ondra (20 let, student) jel autem na nákup. Když parkoval, tak trochu narazil do zaparkovaného auta vedle něj a rozbil mu pravý blinkr. Zdá se mu, že to nikdo neviděl. Poraďte Ondrovi, co má dělat.

_____

_____

_____

15. Myslíte si, že je uspořádání naší společnosti spravedlivé? V čem ano, v čem ne? Co je podle vás spravedlnost?

_____

_____

_____

_____

_____

Spravedlnost je:

_____

_____

Bonusový úkol: Výtvarně znázorněte dobro a zlo.

Příloha U: Vyhodnocení práce žáků metodou diferenciačního testu

Hodnocení pracovních listů My vs. Etika																	
	1	**2**	**3, 3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**BO**	**ZN**
Sk 1	2/3	ano	0,5/3	ano	ano	ano	ano	2/3	ano	2/4	ano	0	ano	ano	0	ano	1
Sk 2	0	ano	2/3	ano	ano	ano	1/2	2/3	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	1
Sk 3	2/3	0	ano	ano	ano	ano	0	ano	ano	1/2	ano	ano	ano	ano	ano	ano	1

Příloha V: Pravidla diskuse

- *„Tvůj oponent není nepřítelem, ale partnerem při hledání pravdy. Cílem diskuse je vždy pravda, ne intelektuální soutěž, účast v dialogu předpokládá trojí úctu: k pravdě, k druhému, k sobě.*
- *Snaž se porozumět druhému. Když správně nepochopíš názor druhého, nemůžeš jeho tvrzení ani vyvracet ani uznávat. Formuluj sám jeho námitky, aby bylo jasné, jak jim rozumíš.*
- *Tvrzení bez důkazů nevydávej za argument. V tomto případě by šlo jen o domněnku a partner by jí nemusel přiznat váhu argumentu.*
- *Drž se tématu. Nevyhýbej se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.*
- *Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí chybný argument. Umlčení partnera neznamená vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek.*
- *Nesnižuj osobní důstojnost partnera. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo zúčastnit se dialogu.*
- *Dialog vyžaduje disciplínu. Ne emocemi, ale rozumem formuluj svá tvrzení a úsudky. Kdo není schopen své vášně a city ovládnout, srozumitelně a pokojně vyjádřit svůj názor, nemůže vést smysluplný rozhovor s druhými.*
- *Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Ohleduplnost vůči druhým se projeví i tím, že dokážeš šetřit časem, neodbíhej k nepodstatným věcem.“* (Bratská, 1992)