

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

**Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka
na 1. stupni v běžných a alternativních základních
školách**

Diplomová práce

Viola Dudková

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Krejčí

Bibliografický záznam

Dudková, V. (2022). *Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách“ vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 21. 4. 2022

.....

Viola Dudková

Poděkování:

Děkuji Mgr. Veronice Krejčí za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci. Také všem respondentům, kteří si našli čas vyplnit můj dotazník.

Rovněž děkuji své rodině a svým blízkým za podporu.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Aktivizační metody	9
1.1 Cíle a zavádění aktivizačních metod.....	10
1.2 Vliv metod výuky na školní klima.....	12
1.3 Členění aktivizačních metod.....	13
1.3.1 Diskusní metody	13
1.3.2 Situační metody	16
1.3.3 Inscenační metody	18
1.3.4 Didaktické hry	21
1.3.5 Heuristické metody, řešení problémů.....	24
2 Vzdělávací systém v České republice	28
2.1 Primární vzdělávání	28
2.1.1 Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni v RVP ZV v souvislosti s aktivizačními metodami	29
2.1.2 Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje RVP – ZV	30
2.1.3 Složky předmětu Český jazyk a literatura	30
3 Alternativní školy	32
3.1 Přehled alternativních škol v ČR	33
3.1.1 Waldorfská škola	33
3.1.2 Montessori pedagogika.....	34
3.1.3 Freinetovská škola	34
3.1.4 Jenský plán	35
3.1.5 Daltonský plán.....	35
3.1.6 Začít spolu	36
3.1.7 Zdravá škola	36

3.2	Odlišnost od běžných škol	37
4	Výzkum v oblasti aktivizačních metod	39
	Empirická část	40
5	Metodologie výzkumu	40
5.1	Cíle výzkumu, hypotéza a předpoklady	40
5.2	Metoda výzkumu	41
5.3	Charakteristika výzkumné skupiny	43
6	Analýza a interpretace dat	47
6.1	Diskuse.....	68
6.2	Shrnutí výsledků	69
	Závěr.....	74
	Seznam použité literatury	76
	Seznam obrázků.....	79
	Seznam grafů	79
	Seznam tabulek.....	80
	Seznam příloh.....	80
	Přílohy	81

Úvod

Budoucí profese pedagoga s sebou nese plno závazků. Tím nejdůležitějším je své žáky naučit potřebným vědomostem a dovednostem. Podstatná je cesta, jak si žáci osvojí veškeré poznatky. A záleží právě na pedagogovi, jaké prostředky, metody a formy práce zvolí, aby naplnil cíle. V dnešní době se hodně mluví o tom, jak nejlépe zprostředkovat a předat učivo žákům. Z vlastní zkušenosti víme, že když se něčemu chceme naučit, je potřeba si to zkusit nebo si přijít na to sám, protože tak nejlépe si danou věc osvojíme a bude udržitelná v naší paměti. Od toho se odvíjejí metody, které pedagog může využívat ve svých hodinách.

Z pohledu začínajících pedagogů chceme poukázat na to, že je pro ně zásadní znát výukové metody a být si jistí v jejich používání. Určité nadšení vede k tomu, že vyhledávají, jak správně a efektivně učit své žáky a dosáhnout výchovně vzdělávacích cílů. S tímto jim právě pomohou různé aktivizační metody, které mohou využít ve svých hodinách. Protože díky těmto metodám si žák aktivně a vlastním úsilím získá potřebné vědomosti a dovednosti. Je to pro ně motivační a rozvíjí celou svou osobnost. Pro žáka je to zábavnější forma a můžou si tak najít kladný vztah k danému předmětu.

Důvodem, proč jsme si zvolili téma aktivizačních metod, je právě získání potřebných vědomostí o těchto metodách. Když si správně osvojíme aktivizační metodu, budeme ji moci využít ve své praxi. Aktivizační metody můžeme využít ve všech předmětech, my jsme si ale zvolili pro tuto práci využití v předmětu český jazyk.

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké aktivizační metody využívají pedagogové v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných základních školách a alternativních základních školách v České republice.

V teoretické části si charakterizujeme aktivizační metody, cíle a zavádění aktivizačních metod, vliv metod výuky na školní klima, popíšeme si primární vzdělávání v rámci Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV), popíšeme si složky předmětu Český jazyk a literatura, charakterizujeme si alternativní školy a jak se odlišují od běžných základních škol a uvedeme si výzkum z oblasti aktivizačních metod.

V empirické části ověříme využívání aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách pomocí kvantitativního pedagogického výzkumu. Jako formu tohoto výzkumného šetření zvolíme standardizovaný online dotazník, který bude určen všem pedagogům 1. stupně běžných základních škol a alternativních

základních škol. Tento anonymní dotazník vytvoříme pomocí Google – Formuláře, který následně zveřejníme na platformě Facebook do různých skupin učitelů. Chtěli bychom získat odpovědi od:

- min. 50 učitelů 1. stupně běžných základních škol,
- min. 50 učitelů 1. stupně alternativních základních škol.

Pokud nezískáme požadovaný minimální počet respondentů, budeme rozesílat emaily s žádostí o vyplnění dotazníku do různých škol dle potřeby. Sběr dat bude probíhat 14 dnů (od 26. 3. – 9. 4. 2022)

Následně dotazník vyhodnotíme a získané údaje zpracujeme do grafů pomocí statistického programu MS Excel. Celkové výsledky využijeme k určení závěrů na předem stanovenou hypotézu a předpoklady, které jsme si stanovili takto:

- **hypotéza:**
H1: Aktivizační metody v hodině českého jazyka využívají více pedagogové 1. stupně v alternativních základních školách.
- **předpoklady:**
P1: Nejvíce využívanou metodou v hodině českého jazyka na 1. stupni základních škol je didaktická hra.
P2: Většina učitelů na 1. stupni základních škol si myslí, že jsou aktivizační metody prospěšné pro výuku.

Přínosem této práce by měla být informovanost o tom, jestli pedagogové využívají aktivizační metody a zda je nějaký rozdíl ve využívání v běžných a alternativních základních školách.

Teoretická část

1 Aktivizační metody

Vyučovací metody se ve svém vývoji měnily v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování. Výběr výukových metod vždy vyplývá z určité koncepce výuky. Např. v tradiční škole převládají metody tradiční (metody předávání hotových poznatků). Vychází z tzv. **transmisivního pojetí vyučování**. Učitel předává své vědomosti žákům, kteří neví a neznají. Postupně se rozvíjí **konstruktivistické pojetí vyučování**. Učitel vytvoří podmínky, aby žák podle svých schopností dosáhl co nejvyššího rozvoje, žák je aktivní v procesu učení, objevuje nové poznatky a rozvíjí své schopnosti na základě tvořivého přístupu. Ve školství se hledají různé tzv. alternativní metody, které vyzdvihují vlastní poznávací činnosti žáka, jeho aktivitu, tvořivost a samostatnost, tzv. **aktivizující metody**¹ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 171).

Tomuto problému se věnovala celá řada autorů, všímali si různých pozitivních aspektů, které tyto metody mají, a charakterizovali je následovně:

Aktivizující metody jsou postupy, které vedou k výchovně-vzdělávacím cílům ve výuce. Hlavně na základě práce žáků ve výuce. Důraz se klade na myšlení a řešení problémů (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1989, s. 29).

Žák se aktivně podílí na procesu učení a výuka se přizpůsobuje jeho schopnostem a potřebám. Oproti tradiční výuce, kdy v centru výuky stojí učitel a žák se musí přizpůsobit. Aktivizující metody uplatňují problémový přístup k učení. Jsou silně motivační, protože jsou založeny na tvořivém přístupu k učivu (Víška, 2009, s. 13).

Také Lokšová (2002, s. 55) uvádí, že tyto metody působí na žáky stimulačně a podporují tvořivé myšlení.

Dalším pozitivním aspektem aktivizačních metod je, že dbají na individuální přístup k žákovi a příznivě ovlivňují školní klima, jak uvádějí následující autoři:

Maňák a Švec (2003, s. 106) zdůrazňují, že aktivizační metody poskytují žákům nejen odborné informace, ale i počítají se zájmem žáků, individuálním přístupem vzhledem k jejich

¹ Aktivizující metody = aktivizační metody

kognitivnímu rozvoji a také žáci mohou do jisté míry ovlivnit konkrétní cíl výuky. Zapojuje se zde kooperativní učení, spolupráce atd.

Podle Grecmanové a Urbanovské (2000, s. 85) se aktivizační metody podílejí na vytváření příznivého školního klimatu.

Aktivizační metody jsou zároveň metodami inovativními, protože přinášejí nové způsoby vyučovacího procesu.

Zormanová (2012, s. 55) nazývá aktivizační metody, které takto pojmenovávají Maňák a Švec (2003) ve své publikaci, jako inovativní výukové metody. Mezi které řadíme diskusní metody, situační metody, inscenační metody, metody problémové a didaktické hry. Uvádí, že tyto metody jsou náročnější na přípravu, protože potřebují většinou materiální zajištění a také je potřeba postupně připravit žáky na tento typ vzdělávání. Žák je ve výuce aktivním činitelem, protože se převážně učí samostatně objevovat, zjišťovat, hledat a zpracovávat informace, aktivně spolupracovat a komunikovat s ostatními žáky.

1.1 Cíle a zavádění aktivizačních metod

V této podkapitole si uvedeme cíle aktivizačních metod a co si promyslet, než zavedeme nějakou aktivizační metodu do výuky.

Hlavním cílem aktivizačních metod je **zlepšit proces výuky**, tzv. změnit statické monologické metody v dynamickou formu. Učitel dává větší prostor žákům k jejich seberealizaci a rozvoji (Kotrba, Lacina, 2007, s. 39).

Dalším cílem je naučit žáky **spolupracovat s ostatními, rozvíjet komunikaci** při řešení nejrůznějších problémových situacích. Také aby žák dokázal obhájit svůj názor a vhodně argumentovat, zároveň ale najít kompromis. Žák rozvíjí sociální dovednosti, kritické myšlení, kreativitu a umění vcítit se do jiné osoby (Kotrba, Lacina, 2007, s. 42).

Pomocí aktivizačních metod by mělo být dosaženo stejného efektu jako při klasickém výkladu, avšak aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, pouze ji oživit, vylepšit a zatraktivnit. Aktivizační metody můžeme využít ve všech fázích výuky, nejméně je však vhodné je využít ve fázi shrnutí, které by měl provést učitel (Kotrba, Lacina, 2007, s. 42)

Prioritou aktivizačních metod tak jako u frontální výuky je naučení a zapamatování odborných znalostí, vědomostí a dovedností žáků. Žák se aktivně zapojuje do výuky. Mění se

pouze forma předávání informací a zapojení žáků do výukového procesu, role učitele se nemění. On je zodpovědný za dosažení konečných a ověřitelných znalostí. Je důležité si uvědomit, že aktivizační metody **nemohou plně nahradit** klasickou formu výuky, mohou ji pouze vylepšit a zatraktivnit (Kotrba, Lacina, 2011, s. 43).

Zavedení aktivizačních metod do výuky je plně **v kompetenci učitele**. Důležitá je jeho osobnost, zkušenosti, které jsou potřeba pro vytvoření a realizaci různých metod. Nejjednodušším a nejvíce dostupným způsobem, jak použít aktivizační metodu ve výuce, je **pouhé převzetí** již vytvořené a vyzkoušené metody. Učitel se i tak musí přizpůsobit daným podmínkám třídy a žáků. Opravdu zkušený a kreativní pedagog si dokonce může **vymyslet svou metodu** pro konkrétní potřeby třídy (Kotrba, Lacina, 2007, s. 53-54).

Při zavádění některé metody je potřeba se dobře zamyslet nad vhodným výběrem s ohledem na cíl a obsah výuky, ale také na žáky. Maňák a Švec (2003, s. 50) uvádějí **kritéria pro volbu metod**:

- **zákonitosti výukového procesu**, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické),
- **cíle a úkoly výuky**, vztahující se zejména k práci, interakci a jazyku,
- **obsah a metody daného oboru** zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem,
- **úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků**, jejich připravenost zvládat požadavky učení,
- **zvláštnosti třídy** (kluci, dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu, vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce – geografické prostředí, hluchost, okolí, technická vybavenost školy),
- **osobnost učitele**, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti,
- **ekonomie času**.

Při zavádění a uplatnění metod ve výuce záleží hlavně na učiteli, který musí **použít vhodnou metodu** pro daný cíl a obsah hodiny. Ale také zda **má dostatečné předpoklady** pracovat se zvolenou metodou – teoretické vědomosti, praktické přípravy, metodické dovednosti, osobní a temperamentové vlastnosti či jeho zdravotní stav. Využití metod mohou ovlivnit **prostorové a materiální podmínky** třídy, proto musí dobře promyslet, co vše bude potřebovat a jestli bude prostor dostatečný. Rozhodující pro uplatnění metod ve výuce je rovněž **časová stránka**. Učitel nesmí ani zapomenout na žáky a na jejich **individuální zvláštnosti** –

jejich věk, pohlaví, zájem, ale také jaký mají kolektiv. Protože způsob výuky ovlivňuje **klima třídy** a v nepřátelském, nepříjemném prostředí by žáci nespolupracovali a nedosáhlo by se požadovaných výsledků. Ale neznamená to, že by výběr metod záležel jen na učiteli, podílet se mohou i žáci, kteří společně s ním najdou způsob a postup, jak bude výuka probíhat. A tím se prohloubí jejich **zájem o učení** a také získají zodpovědnost za výsledek tohoto procesu (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 108).

1.2 Vliv metod výuky na školní klima

Jak už jsme uvedli v předchozí podkapitole, aktivizační metody nejen pozitivně ovlivňují výuku, ale i klima třídy.

Při výuce pomocí aktivizačních metod se žáci mohou lépe poznat a tím zlepšit vztahy ve třídě a **utužit třídní kolektiv**. Žáci se poznávají z různých stránek osobnosti, protože při těchto metodách potřebují být kreativní, spolupracovat ve skupině, hledat různé způsoby řešení, analyticky a kriticky myslet, vypořádat se s neobvyklými úkoly nebo cvičeními. Poznávají se při hraní her, taktizování a tvorbě strategií, naučí se improvizovat. Žáci se dostanou do takových rolí, do kterých bych se v reálném životě nedostali, díky tomu se budou navzájem chápat a bude to mít pozitivní dopad na celý tým ve třídě (Kotrba, Lacina, 2007, s. 37).

Grecmanová, Urbanovská (2007, s. 113) upozorňují, že metody mají vliv na míru spokojenosti žáků a učitel by měl zohledňovat jejich přání a očekávání. Žáci mají radost ze samotného objevování a učení se. Učitel by měl být spíše rádcem a pomocníkem, aby se žáci na něj mohli spolehnout, důvěřovat mu. A měl by vnímat zájem žáků a dávat jim prostor k seberealizaci.

Dokáže-li učitel zvolit odpovídající metody výuky, je to předpoklad k tomu, aby ve škole mohlo vzniknout **pozitivní klima** (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 121-122).

V běžné škole je větší počet žáků, a proto se vytvářejí různé party, které podporují jen své členy. Zatímco v alternativních školách je počet žáků menší, žáci se navzájem znají, znají všechny učitele školy, a tak se u nich vyvíjejí mnohem důvěrnější vztahy než v běžných školách. To znamená, že klima školy ovlivňuje velikost školy – počet žáků a učitelů. Další rozdíl spočívá ve vztahu učitele a žáka. V běžné škole si učitel snaží udržet sociální odstup mezi ním a žákem, ale v alternativní škole se naopak snaží učitel tento odstup eliminovat (Průcha, 2012, s. 121).

Pro klima na alternativních školách je typické více důvěry, empatie, emocionality, spolupráce, svobody i samostatnosti, odpovědnosti a tvořivé aktivity, propojenost s životem (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 121).

1.3 Členění aktivizačních metod

Aktivizační metody můžeme dělit podle různých hledisek. Pro potřeby učitele je nejužitečnější toto dělení podle Laciny a Kotrby (2011, s. 98):

- **náročnosti přípravy** (času, materiálního vybavení, pomůcek),
- **časové náročnosti** samotného průběhu ve výuce,
- **zařazení do kategorií** (diskusní metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry, heuristické metody),
- **účelu a cíle využití ve výuce** (diagnostická, opakování, motivace, nové formy výkladu, odreagování).

Dále se budeme zabývat jednotlivými kategoriemi aktivizačních metod dle Maňáka a Švece (2003). Do skupiny aktivizujících metod výuky zařazují metody:

- **diskusní metody,**
- **metody situační,**
- **metody inscenační,**
- **didaktické hry,**
- **metody heuristické, řešení problémů.**

Každou kategorii charakterizujeme, popíšeme přínos metody, jak má proběhnout příprava, případně jaké jsou druhy a uvedeme příklad.

1.3.1 Diskusní metody

Charakteristika a přínos

Hlavním cílem diskusních metod je naučit žáky komunikovat mezi sebou, vyjadřovat své myšlenky, pocity, ale také umět si naslouchat. Díky diskusi získá učitel zpětnou vazbu na to, jak žáci pochopili danou látku. Nejlepší forma, jak využít tuto metodu, je skupinová diskuse za účelem procvičení již probraného učiva (Kotrba a Lacina, 2011, s. 122).

Dle Zormanové (2012) je přínosem diskuse zamyšlení se nad učební látkou, vyjadřovat své názory, být schopný argumentace a dokázat tolerovat názory někoho jiného. Tím si vytváří představu o daném problému.

Tuto metodu můžeme využít na začátku vyučovací hodiny jako motivace žáků k další práci nebo v průběhu vyučování ke zjištění znalostí, zkušeností, názorů a postojů na určité téma (Sitná, Lacina, 2009, s. 96).

Příprava

Příprava na tuto metodu není náročná ani pro učitele, ani pro žáka. Důležité je tady zvolit vhodné téma přiměřené k vyspělosti žáků a vhodně vést diskusi v hodině. Maximální počet diskutujících členů je 20, proto učitel může rozdělit žáky do dvou diskusních skupin (Sitná, Lacina, 2009, s. 96).

Kotrba a Lacina (2011, s. 123) uvádí průběh diskusních metod tak, aby se učitel vždy na diskusi předem písemně připravoval. Jasně a přesně si formulovat problém, promyslet zadání diskuse, její zahájení, postup řešení a hlavní diskusní body. K jednotlivým bodům je vhodné si zapsat přibližný časový harmonogram a také poskytnout žákům doplňující materiály např. text, filmová ukázka, audio nahrávka apod.

Vést diskusi může učitel nebo i schopný žák ve třídě, který má dobré komunikativní schopnosti. Dohlíží na to, aby se všichni žáci dostali ke slovu, neskákali si do řeči, mluvili srozumitelně a krátce. Na konci diskuse učitel shrne a zopakuje dosažené výsledky (Zormanová, 2012, s. 56).

Příklad

Mezi nejznámější diskusní metody patří dle Kotrby a Laciny (2011, s. 127) brainstorming, brainwriting, metoda 653, rounds (kolečka), carousel (kolotoč), snowballing (sněhová koule), návštěvníci, goldfish bowl (akvárium), diskuse ve spojení s přednáškou, řetězová diskuse, diskuse na základě tezí, diskuse na základě předneseného referátu posluchače, diskuse jako samostatná vyučovací jednotka, panelová diskuse, diskuse v malých skupinách, Gordonova metoda, Phillips 66, Hobo metoda, metoda cílených otázek, debata, metoda konsenzu.

Brainstorming (burza nápadů)

Tuto metodu můžeme využít na začátek hodiny jako úvodní motivaci, ke zjištění znalostí žáků, v průběhu hodiny pro zjištění názorů, k řešení problémů, na konci hodiny k závěrečnému opakování, pro tvorbu návrhů (Sitná, Lacina, 2009, s. 67).

Cílem této metody je sběr nápadů, myšlenek na vybrané téma. Slouží ke vzájemnému inspirování. Zapisují se všechny nápady, o kterých se přemýšlí a prověřují se, zda by bylo možné ho použít. Žádný nápad se nesmí kritizovat. Je zde naprostá volnost v myšlení (Čapek, 2015, s. 40).

1. Učitel zadá dobře formulovaný problém nebo téma brainstormingu (např. podstatná jména) a napíše ho na tabuli tak, aby na něj všichni viděli.
2. Učitel vyzve žáky, aby říkali své návrhy k tématu. Vše, co je k tomu napadne (např. pes, kočka, rod ženský, rod mužský, ten, ta to, jednotné číslo, množné číslo, pád, ...). Učitel je píše na tabuli sám nebo si zvolí zapisovače z řad žáků.
3. Neexistuje pořadí žáků, každý může říct kdykoliv to, co ho k danému tématu napadne.
4. Učitel žáky podporuje a usměrňuje průběh tématu.
5. Hodnocení vyprodukovaných nápadů (Např. Ano, u podstatných jmen rozlišujeme rod střední, ženský, mužský)

Brainwriting

Je písemnou obdobou brainstormingu, která se liší formátem a způsobem realizace. Žáci píšou své návrhy na kolující list papíru. Na listu je napsané téma (např. slovní druhy). Nebo píšou individuálně na kus papíru, který pak přišpendlí na nástěnku.

Metoda 653

Další modifikace brainwritingu. Učitel žáky rozdělí do šesti skupin a každý ze skupiny napíše své tři návrhy na list papíru v určitém intervalu (5 minut). Svě nápady předloží sousedovi k inspiraci a rozpracování myšlenek. Takto pokračujeme podle hodinových ručiček u dalších pěti spolužáků. Žáci asociují nápady spolužáků. Ve skupině si pak projdou své nápady a hodnotí je před závěrečnou prezentací před ostatními skupinami.

Phillips 66

Žáci jsou rozdělení do skupin po šesti a diskutují na dané téma 6 minut. Svá řešení si formulují na papír, aby ho při prezentaci nemohli měnit. Každá skupina si zvolí svého mluvčího.

Řetězová diskuse

Má cvičný charakter, kdy žáci ještě neumí diskutovat. Cílem této metody je nácvik nasloucháním druhým, formulovat otázky a shrnovat závěry.

Učitel jako první uvede téma diskuse a na něj navazují žáci. Každý z nich shrne předcházející příspěvek a ten pak rozvíjí svými nápady. Učitel dohlíží na to, aby se žáci neodklonili od tématu a také usměrňuje čas.

1.3.2 Situační metody

Charakteristika a přínos

Situační metody bývají založeny na vhodné problémové situaci. Vychází z reálných událostí a žáci řeší modelové situace, přičemž nemají dostatek informací. Vyzkouší si v simulované situaci své chování a lépe se tak připraví na to, až se do ní dostanou ve skutečnosti. Problémová úloha má zpravidla více řešení, které se diskutují ve skupině i v rámci celé třídy. Učí se rozhodovat a volbě dalšího postupu a jeho obhájení (Kotrba, Lacina, 2011, s. 142).

Důležité je přizpůsobit situační metody mentalitě žáků, rozhledu a potřebám daného věku (výběr vhodných problémových situací, respektování požadavků osnov – školního vzdělávacího plánu). Napomáhají k tomu, aby se omezilo pamětní učení bez vazeb na reálný život (Maňák, Švec, 2003, s. 119).

Příprava

Kotrba a Lacina (2011, s. 142-143) uvádí několik způsobů, jak žákům představit situaci:

- **textová podoba** (příběh, popis konkrétní situace, odborný článek, úryvek z knihy),
- **audioukázka** (nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby, ukázka poezie, namluvený příběh, popis konkrétní situace),
- **videoukázka** (profesionální, odborně zaměřené filmy, zahrané scény z firemního prostředí, divadelní ukázky, reklamy, firemní prezentace),
- **počítačová podpora** (situace jde zprostředkovat pomocí webových stránek – mohou obsahovat text, fotografie, krátká videa nebo zvukové ukázky, powerpointové prezentace, výukové programy, případně některé formy e-learningu).

Fáze řešení situace podle Maňáka a Švece (2003, s. 119-120):

1. **volba tématu** – učitel zvolí téma v souladu s cíli výuky a odpovídá připravenosti žáků,
2. **seznámení s materiály** – žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné (dokumenty, písemnosti, obrazy, TV nahrávky atd.), mohou si je zajistit sami,

3. **vlastní studium případu** – učitel musí uvést žáky do dané problematiky, stanovit cíle, poskytnout rady a pokyny,
4. **návrh řešení, diskuse** – žáci sdělují své názory, návrhy a závěry, učitel porovnává se skutečností, vítězí nejpropracovanější a nejvěrohodnější řešení, řešení případu lze ukázat pomocí hraní rolí.

Využití situačních metod ve vyučovacím procesu je úspěšné, pokud žáci ovládají základní dovednosti myšlenkových operací, jsou samostatní, mají přiměřené vědomosti a zkušenosti týkající se řešeného případu. Hlavní předností situačních metod je důraz na konkrétnost řešení, rozvíjí dovednost komunikovat, rozhodovat se, aplikovat teoretické poznatky v praktických situacích, obhajovat své názory. Nevýhodou je však časová a materiální náročnost. Nutné je vše pečlivě promyslet a metodicky připravit (Maňák, Švec, 2003, s. 120–122).

Druhy

1. **rozborové metody** – založena na samostudiu materiálů o dané situaci, potom na diskusi vedenou učitelem (Maňák, Švec, 2003).
2. **metody konfliktních situacích** – podáme žákům ústně krátkou zprávu, následně se hledá řešení problémové situace. Je závislá na osobních vztazích, názorech, postojů a hodnot. Podstatou je rozhodování v krátkém čase, při znalosti jen několika potřebných údajů (Maňák, Švec, 2003).
3. **metody incidentu** – obdobné jako metody konfliktních situacích s tím rozdílem, že žáky má naučit pokládat správné otázky, které vedou k řešení situace. Získají tak potřebné informace pro hlubší pochopení. Učitel musí znát příběh do všech detailů, protože jen odpovídá na otázky žáků. Nakonec učitel odhalí skutečné řešení (Kotrba, Lacina, 2010, s. 124).

Příklad

Cílem metody je vypracovat různá řešení a stanovení takových opatření, aby se situace v budoucnu neopakovala. Na závěr by měla být vybrána jedna varianta, která bude realizována.

Tzn. žákům je předložen problém a jejich úkolem je navrhnout řešení, vychází z nějaké konkrétní situace, náměty jsou blízké životu dětí, učí je řešit problémy, se kterými se mohou běžně setkat, např. situace u dopravní nehody, šikana, řešení konfliktu, chování na veřejnosti.

1.3.3 Inscenační metody

Charakteristika a přínos

Podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků na modelových problémových situacích (simulace nějaké události), v nichž kombinuje hraní rolí s řešením problémů (Maňák, Švec, 2003, s. 123).

Inscenační metody můžeme označit **jako metody hraní sociálních rolí**. Během svého života procházíme různými sociálními rolemi např. dcera, syn, kamarád, dítě, dospělý, partner, kolega, člen sportovního týmu a mnoho dalšího. Podstatou inscenačních metod je v hraní rolí a případně i ztotožnění se s přidělenou rolí. Vychází z **přímé zkušenosti**. Žák se si danou roli zahraje a tím se naučí mnohem více, než když je mu pasivně zprostředkována. Každý žák při této inscenaci vnáší do role své pojetí a ztvárnění, které je závislé na jeho zkušenostech, schopnostech a postojích (Kotrba, Lacina, 2011, s. 147).

Tyto metody dávají žákům příležitost si vyzkoušet schopnosti v prostředí, kde jim nic nehrozí. Osvědčuje se při rozvoji správných mezilidských vztahů, interpersonálních dovednostech žáků. Přípravuje žáky na jakoukoli životní situaci (Geoffrey, 2013, s. 254).

Díky inscenaci může pedagog **procvičit získané vědomosti**. Můžeme ji využít při **rozboru literárních děl** např. dramatizace poezie, básně, ale také při výuce **cizích jazyků** např. scénky z běžného života – nakupování, cestování (Kotrba, Lacina, 2011, s. 148).

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 123) znamená inscenace pro žáky získání nových prožitků, seznámení s formami typickými pro budoucí povolání, osvojení si způsoby chování a jednání apod.

Inscenační metody přispívají k rozvoji celé osobnosti. Hlavním přínosem není jen předvedení dramatické kreaace, ale v procesu, který k ní vede, a v postojích, které vyvolává. Někdy žáci inscenaci neberou příliš vážně, a proto musí učitel žáky vést k tomu, aby se pro ně stala podnětem k rozvoji představivosti, tvořivosti. Žáci si formují své názory a postoje. Avšak tato metoda je časově náročná a důležité je, aby učitel vytvořil vhodné podmínky – přátelskou atmosféru, bez níž nelze tyto metody využít (Maňák, Švec, 2003, s. 124).

Příprava

Žáky musíme dobře seznámit se situací, kterou budou předvádět. Měla by být jednoduchá a zahrnovat 2-4 postavy. Výběr aktérů by měl být na dobrovolné bázi, ale ne vždy se dobrovolník na danou roli hodí. Proto je důležité vyzkoušet více možností. Můžeme žákům pomáhat při prvních krocích. Pro nezkušené žáky můžeme využít **hraní ve dvojících**, které je průpravou pro složitější situace.

Také může hrát ve stejnou chvíli několik skupin žáků, díky tomu si mohou danou sociální dovednost procvičit všichni. Není vhodné opěťované přehrávání scénářů pro celou třídu, protože to u žáků může způsobit únavu a nudu (Geoffrey, 2013, s. 254).

Druhy

Inscenačních metod je mnoho druhů, rozlišujeme je podle náročnosti, zkušenosti žáků s inscenacemi a počtu zapojených žáků do hraní sociálních rolí (Kotrba, Lacina, 2011 s. 149).

Nejzákladnějšími je strukturovaná a nestrukturovaná inscenace (Zormanová, 2012, s. 63):

1. Strukturovaná inscenace

V tomto druhu všichni účastníci dostanou rozepsanou, přehlednou a jasně danou situaci (scénář), kde je popis jejich role a úkol. Učitel má **na starost přípravu i průběh** celé inscenace. Pro uskutečnění je potřeba klasické vybavení třídy. Vybraní žáci se seznámí se scénářem a svou rolí a učitel jim případně poradí, jak roli ztvárnit, jaké použít argumenty, jaký je cíl. Všichni žáci dostanou popis situace a jen vybraní žáci dostanou popis své role a svůj záměr (Kotrba, Lacina, 2011 s. 149).

Důležité je navodit správnou **atmosféru**, dobře vysvětlit celý průběh, proč využíváme tuto metodu a jaká je vazba na učivo (Kotrba, Lacina, 2011 s. 150).

Po výstupu musí nastat **rozběr a vyhodnocení inscenace**. To nejdříve posoudí sami žáci, kteří hráli a poté ostatní spolužáci. Odpovědi a připomínky můžeme zaznamenávat na tabuli. Závěrečné hodnocení provede učitel sám (Kotrba, Lacina, 2011 s. 150).

Příklad

- *Situace:* Jan a Petra nechtějí psát domácí úkol do českého jazyka a učitel říká, proč je mají psát.
- *Úkol:* Žákům rozdáme role (žák, žákyně, učitel).

- *Scénář:*

Jan: „Nechci psát domácí úkol. Je jedno, jaké y/i tam napíšu. Každý pochopí, co tím myslím. Radši chci jít odpoledne jezdit na kole.“

Petra: „Máš pravdu, ty úkoly jsou na nic. Přece stačí, že chodíme do školy. Doma nic dělat nechci.“

Učitel: „Až budete vše umět, nebudete muset psát žádné domácí úkoly. Petro, je hezké, že píšeš Janovi, jak ho máš ráda, ale ve slově MILUJI TĚ se píše měkké i. A právě proto potřebujete domácí úkoly, abyste si učivo procvičili a lépe zapamatovali.“

Jan: „Asi máte pravdu, pane učiteli.“

Petra: „Promiň, Jane, já to myslela pěkně, měkce.“

2. Nestrukturovaná inscenace

V tomto případě dostanou všichni žáci jen popis výchozí situace **bez charakteristiky jednotlivých rolí**. Proto by si žáci nejdříve měli osvojit strukturovanou inscenaci. Tento druh je založený na **improvizaci**. Učitel do průběhu inscenace nijak nezasahuje, ale dobře by měl rozmyslet, jaké žáky vybere (Kotrba, Lacina, 2011 s. 151).

Příklad 1

S žáky si můžeme hrát na rodinu. Přiřadíme žákům role (otec, matka, syn, dcera atd.). Cílem je nacvičit mezilidské vztahy v rodinném životě. Tato hra může být i dlouhodobá (trvajících několik školních let), kdy simulujeme vývoj během času (stárnutí jednotlivých členů rodiny, psychický vývoj, rodinný stav – rozvod, malé děti, bezdětný pár atd.)

Příklad 2 – nestrukturovaná inscenace s otevřeným koncem, doslovně převzato z (Maňák, 1997, s. 39):

- *Situace:* O přestávce se ve třídě chystáte na další hodinu, kdy máte psát písemnou prověrku. Všichni si ještě opakují učivo, nahlížíjí do učebnic a poznámek, pospíchají, aby toho co nejvíce stihli. Jeden žák najednou zjistí, že si doma zapomněl pero a nebude

mít čím psát. Začne horlivě obcházet ostatní, někteří jej netrpělivě odbývají, jiní hledají, ale náhradní pero nenajdou.

- *Úkol:* Ztvárněte tuto situaci v obsazení asi 8-10 žáků.

1.3.4 Didaktické hry

Charakteristika a přínos

Jak uvádí Maňák a Švec (2003, s. 126), „*Hra je jednou ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má v sobě.*“

Z užšího pojetí je hra „*Soubor seberealizačních aktivit jedinců a (nebo skupin, které jsou vázány danými (smluvenými) pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem, ani užitek*“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 99).

Je to tedy aktivita ohraničená herními pravidly. Cílem je si zahrát, pobavit se. Tím se liší od soutěže, kde je cíl získat nejlepší umístění každého účastníka (Kotrba, Lacina, 2010, s. 94).

Zvláštní kategorií jsou didaktické hry a soutěže, které vedou k výchovně-vzdělávacím účelům a mají silně motivující charakter. Obecně hry vedou k aktivitám, které nemusí být produktivní, zatímco didaktické hry podporují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, protože jsou založeny na řešení problémových situací (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 99-100).

Didaktickou hru můžeme definovat takto: „*Dobrovolně volená aktivita, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce. Převážně slouží k fixaci látky*“ (Zormanová, 2012, s. 64).

Mezi nejznámější didaktické hry patří křížovky, doplňovačky, piškvorky nebo obrázková hra (Učitel napíše na 20-30 kartiček otázky pro opakování učiva. Žák si vylosuje jednu kartičku a snaží se odpovědět na otázku. Za správnou odpověď získá bod, za špatnou vrátí kartičku zpět.) (Zormanová, 2012, s. 64).

Hry na prvním stupni základních škol mají velký význam. Z pedagogického hlediska jsou nejvhodnější soutěživé hry. Ve skupině se žáci dokážou vzchopit a rozdělit si práci, aby se co nejdříve dostali k výsledku. Pro vítězství skupiny jsou jedinci schopni se zmobilizovat a přijít s různými nápady, řešeními, variantami (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 100).

Hry jsou velmi vhodnou metodou, protože žáci dosáhnou velké kvality soustředění jako u žádné jiné metody. Učitel tak intenzivně zapojí žáky do výuky. Navíc jsou žáci motivováni a mají velký zájem se vzdělávat. Také získají kladný vztah k vyučovacím předmětům i k učitelům (Geoffrey, 2013, s. 254).

H. Filová poukazuje na to, že didaktické hry mají výchovný efekt, protože je žák nucen respektovat pravidla, tím podporuje svou socializaci, vede k sebekontrolě při neúspěchu, rozvíjí pozitivní vztahy mezi žáky. Žáci se učí prohrávat a vítězit, získávat a ztrácet. Učitel je využívá při opakování a procvičování učiva v různých předmětech pro různé učivo s ohledem na probranou látku a výukový cíl (Maňák, 1997, s. 31).

Příprava

Výběr didaktických her provádí učitel s přihlédnutím k věku žáků, třídě a její atmosféře. Učitel by měl mít dobré organizační vlastnosti a umět obměňovat hru dle situace. Také by měl jasně vysvětlit pravidla, seznámit s cílem hry a způsobem hodnocení výsledků, v neposlední řadě zajistit materiální potřeby pro hru. Při hře dbát na dodržování pravidel a spravedlivě hodnotit výsledky hry (Maňák, 1997, s. 34).

Hru je třeba správně **metodicky připravit**. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 129) se musíme držet těchto kroků:

1. **vytyčení cílů hry** (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),
2. **diagnóza připravenosti žáků** (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
3. **ujasnění pravidel hry** (jejich znalost žáky, jejich upevnění, případně jejich obměna),
4. **vymezení úlohy vedoucího hry** (který má na starost řízení a hodnocení výsledků hry, svěřením této funkce žákům je možné, až získají zkušenosti),
5. **stanovení způsobu hodnocení** (diskuse, otázky subjektivity),
6. **zajištění vhodného místa** (uspořádání místnosti, úprava terénu),
7. **příprava pomůcek, materiálů, rekvizit** (možnosti improvizace, vlastní výroba),
8. **určení časového limitu hry** (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
9. **promyšlení případných variant** (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

Druhy

Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze klasifikovat z různých hledisek. Například H. Meyer (2000, s. 348-349) rozděluje didaktické hry z aspektu jejich obsahu a cílů následovně:

1. **interakční hry** (spočívají v interakci s hračkami či hráči, např. společenské hry, hry s pravidly, učební hry),
2. **simulační hry** (spočívají v simulaci situace, v simulaci prostředí z reálného světa, např. hraní rolí, řešení případů, loutky, maňásci),
3. **scénické hry** (spočívají v návaznosti na divadelní hry, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, kostýmy).

Jiné dělení uvádí Jankovcová, Průcha, Koudela (1988, s. 100):

1. **podle doby trvání** (hry krátkodobé a dlouhodobé),
2. **podle místa, kde se odehrávají** (ve třídě nebo i mimo ni – v přírodě, na hřišti),
3. **podle převládající činnosti** (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti),
4. **podle hodnocení** (kvalita, kvantita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák, připravovatel učitel – žák – jiné osoby).

Příklady – doslovně převzato z (Maňák, 1997, s. 32).

- Domino: lze vyrobit téměř ke každému učivu. Nejlepší efekt má, je-li ve hře maximálně 6 pojmů (kombinuje se vždy všechny se všemi)
- Dvojice: lze hrát buď jako karetní hru s pravidly Černého Petra, nebo jako skládačku, při níž se přikládají k sobě 2 příslušné kartičky (mohou do sebe i tvarově „zapadat“, což umožňuje sebekontrolu). Dvojice vytvoří pojmy z příslušného učiva, např.:
7.30 – půl osmé atd.
dub – žalud atd.
Anglie – Londýn atd.
6.7 – 42 ... atd.
- Různé deskové hry: Kdo dojde nejrychleji s hrací kostkou od startu do cíle. Na určitých polích leží kartičky s úkoly, které je třeba vyřešit, aby mohl hráč pokračovat dál. Různé varianty, různý stupeň obtížnosti.
- Šifrované texty, přesmyčky př. mýln (mlýn), pytko (kopyto)
- Skrytá slova př. Z okapu kape sem a tam. Je to pěkný a slabý klacek.

- Křížovky, v nichž se používá pojmů, patřících k příslušnému učivu, tajenka je zašití uje. Mohou je vytvářet sami žáci.
- Scrabble – vytvořit co největší počet slov z určitého počtu písmen, respektovat pravidla

1.3.5 Heuristické metody, řešení problémů

Charakteristika a přínos

Heuristické metody jsou označovány jako **metody samostatného řešení problému**. Tyto metody vycházejí z vědy, která se nazývá **heuristika** (Kotrba, Lacina, 2007, s. 87).

„Heuristika (z řeckého heuréka = objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, ale také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s.113).

Prostřednictvím heuristických metod jsou žáci postaveni před určitou problémovou situací nebo úkol, který mají vyřešit. Žáci se učí samostatně objevovat, rozvíjí tvořivost, myšlení. Učitel se stává partnerem a rádcem při cestě k poznání nových poznatků a dovedností (Zormanová, 2012, s. 77).

Metoda řešení problémů

Za neefektivnější a nejpropracovanější heuristickou metodou je považována **metoda řešení problémů**. Žáci se učí ze svých chyb a úspěchů, tzv. metoda pokus a omyl.

Problémové úlohy tvoří základ všech aktivizačních metod, protože se v každé řeší nějaký problém (Kotrba, Lacina, 2011, s. 98).

Učitelé ji používají pomocí problémových otázek, které tvoří základ problémových úloh, uvádí je Šimoník (Maňák, 1997, s. 41):

<i>Proč...</i>	<i>Čím se liší ...</i>	<i>Srovnej ...</i>	<i>Jak bys vysvětlil ...</i>
<i>Urči ...</i>	<i>Popiš ...</i>	<i>Vysvětli ...</i>	<i>Dokaž ...</i>
<i>Jaký je základní rozdíl ...</i>	<i>Které společné znaky ...</i>	<i>Jak souvisí ...</i>	<i>Co je příčinou ...</i>

Tabulka 1: Problémové otázky

Podstatou metody řešení problémů je vedení žáků k tomu, aby si samostatně nebo s malou pomocí učitele odvodili nové poznatky vlastním uvažováním. Učitel jim hotové poznatky a vědomosti nesděljuje (Zormanová, 2012, s. 77).

Je jisté, že tato metoda je oproti klasickému předávání hotových poznatků náročnější a pomalejší, ale na žáky není kladen velký nárok na paměť a získané vědomosti jsou trvalé (Maňák, 1997, s. 40).

I když tato metoda je velmi motivující a pomáhá žákům osvojovat vědomosti a dovednosti, nelze touto metodou nahradit všechny ostatní metody. Žáci nemohou sami všechno znovu objevovat a prozkoumávat, ani z časových důvodů to není možné (Maňák, Švec, 2003, s. 113).

Příprava

Problémová metoda je velmi náročná na učitelovu přípravu, protože musí připravit problémové úkoly. Ty vychází ze stanovených cílů, obsahu učiva, možnostech žáků a jejich intelektového stavu a dosavadních znalostí. Problémové úlohy může učitel zadávat ústně, písemně, graficky nebo experimentálně. Příliš snadný nebo náročný úkol problémovou situaci nevyvolá. Úlohy se zadávají ve všech fázích výuky (Pecina, 2008, s. 42-43).

Maňák (1997, s. 43) upozorňuje na to, že nelze násilně zařazovat problémy do každé vyučovací hodiny a každého vyučovacího předmětu, protože mají svá specifika. Také učitel musí vybrat vhodné učivo, aby dokázal vytvořit adekvátní problémovou situaci a formovat přiměřený problém. Řešení problémů zabere více času, než tradiční vyučovací metody s tím je nutno počítat.

Problémová úloha dle Peciny (2008, s. 43) musí splnit tato kritéria:

- musí být v logické návaznosti s dosavadními poznatky žáků,
- musí být přiměřená možnostem,
- musí mít problémový obsah – neznámou, obtíž,
- musí mít povahu nového poznatku.

Když učitel žákům ukáže řešení typové úlohy a následně požaduje řešení obdobné úlohy, nejedná se o problémovou úlohu. Protože ta spočívá v rozvoji myšlení, paměti a dalších poznávacích procesů. Aby žáci dokázali úspěšně najít řešení je potřeba trpělivě pracovat při překonávání překážek (Pecina, 2008, s. 43).

Fáze řešení problému (Maňák, 1997, s. 41)

1. **zjištění problému** (Žák si uvědomuje, že narazil na obtíž, kterou svými dosavadními vědomostmi nedokáže zatím vyřešit.),

2. **orientace v problému** (Žák si uvědomuje základní fakta, vztahy a souvislosti dané obtíže.),
3. **hledání jádra problému** (Tato fáze navazuje těsně na předcházející analýzu a spočívá ve vymezení otázky, co je třeba vlastně řešit.),
4. **stanovení hypotéz** (Tato fáze je nejcennější. Spočívá v hledání vhodných postupů, možných cest vedoucích k řešení problému. Právě v této fázi je obsažen zrod nových „objevitelských myšlenek, které jsou výrazem maximální aktivity žáka.),
5. **ověřování hypotéz** (Po stanovení možných způsobů řešení následuje jejich ověřování. Jestliže žádná z hypotéz nevede k řešení problému, vrací se žák k formování nových hypotéz.),
6. **vyslovení závěru, vyřešení problému** (Tato fáze je výsledkem stanovení správné hypotézy a jejího ověření. Je však pravděpodobné, že všichni žáci daný problém nevyřeší. Tito žáci budou se správnou cestou, vedoucí k řešení problému, seznámeni učitelem nebo spolužáky. I nezdařené pokusy o vyřešení problému mají velký výchovný i vzdělávací význam.).

Druhy

Problémových úloh je mnoho a můžeme rozdělovat podle různých hledisek, např. na základě způsobu řešení (Kotrba, Lacina, 2007, s. 100-101):

1. skupinové řešení problému

Žáci řeší stejný problém ve skupinách a následně zástupně jednotlivé skupiny prezentuje své řešení. Na závěr probíhá shrnutí všech řešení, které provádí učitel.

2. individuální řešení problému

Učitel zadá problémovou úlohu a každý žák musí vymyslet své vlastní řešení. Problémová úloha může mít mnoho podob – od jednoduchých otázek, které vedou k zamyšlení přímo ve výuce až po složitější, které vyžadují samostudium.

Příklad

Nečesaná uvádí následující **soustavu progresivně stupňovaných problémových úkolů** (Maňák, 1997, s. 42):

1. Doplnit neúplný text z hlediska logického úsudku.
Př. Doplně do věty: Táta má _____. (pilu, lije, lepí)

2. Uspořádat nezvyklé sestavení faktů (čísel, slov, vět, myšlenek) tak, aby z nich bylo možné vytvořit nějaký celek.
Př. Seřad' věty, jak jdou za sebou: Dědeček zasadil řepu. Vnučka zavolala pejska. Dědeček, babička, vnučka, pejsek, kočička a myška řepu společně vytáhli. Pejsek zavolal kočičku. Dědeček nemohl řepu vytáhnout, proto zavolal babičku. Kočička zavolala myšku. Babička zavolala vnučku. Vyrostla řepa veliká, převeliká.
3. Najít a opravit úmyslnou chybu v zadání (nebo více chyb).
Př. Najdi chybu: Mám rád náš slunný bit. Bidleli jsme hned vedle bívalé školy.
4. Vyčlenit údaje, které do schématu úlohy nepatří, protože neodpovídají zadaným podmínkám.
Př. V řadě slov najdi slovo, které mezi ostatní svým významem nepatří: okurka, rajče, paprika, švestka, mrkev
5. Zodpovědět záporně postavenou otázku a převést ji na formu kladnou.
Př. Nedáš si čaj? (Ano, dám. Dáš si taky čaj?)
6. Vymyslet větu, vyprávění, příklad, který by řešil nějakou rozpornou situaci.
Př. Maruška pláče, že dostala pětku z diktátu, ale učit se jí nechce. Učitel jí řekne: „Bez práce nejsou koláče.“
7. Vybrat správné řešení se dvou, tří řešení.
Př. Na talíři zbyl kousek tvrdého (síra/sýra).
8. Pořídít důkaz k určité definici a uvést příklad na porušení definice.
Př. Mezi tvrdé souhlásky patří h, ch, k, r, d, t, n. Po těchto souhláskách píšeme ve slovech tvrdé Y. Příklad: rohy, kytara, ryba, ... Příklad k porušení definice: princ, diktát, kino.
9. Najít princip předloženého schématu.
10. Navrhnout možná řešení určité úlohy nebo určit jediné možné řešení při spolupráci ve skupině nebo samostatně.
11. Objevit problém za spolupráce s ostatními žáky.
12. Samostatně objevit problém, formulovat ho, uvést hypotézy a zdůvodnit řešení.

2 Vzdělávací systém v České republice

2.1 Primární vzdělávání

V této kapitole si nejdříve definujeme, co je to primární vzdělávání a co pro žáka znamená vstup do tohoto stupně.

Primární vzdělávání – „v ČR vzdělávání realizované na 1. stupni základních školy (1. – 5. ročník)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

„První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáků velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Zprostředkovává žákům především přechod z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup do základního vzdělávání patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat. Přináší časové a režimové změny, jiný a pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny ve stravovacím, pitném či pohybovém režimu. Proto by měl 1. stupeň základního vzdělávání více než dosud respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program“ (Šimoník, 2005, s. 11).

Respektování přirozených potřeb žáků a s tím související individuální přístup je pro alternativní školy hlavním heslem, ale platí to i pro běžné základní školy.

Šimoník (2005, s. 12-13) zdůrazňuje, že základem 1. stupně základního vzdělávání je co nejkomplexnější poznání **individuálních potřeb** a možností každého žáka a jejich respektování. Každý z nich má nárok na individuální tempo, hodnocení, možnost chybování, projevit názor, sebedůvěru a seberealizaci. Ale také 1. stupeň základního vzdělávání vytváří předpoklad pro **celoživotní učení**, podporuje každého jedince v zájmech, rozpozná schopnosti a nadání žáků. Učitel vytváří vyučovací dokumenty a materiály vycházející z konkrétní úrovně žáků, podmínek školy, z jeho pracovního stylu a představ o kvalitním vyučování s využitím různých metod a forem vyučování. Předpokladem je příznivé sociální, emocionální, pracovní atmosféra a velmi lidský kontakt mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Učitelé 1. stupně musí tvořit odborný tým se specifickými dovednostmi a být schopni spolupracovat spolu i s rodiči žáků.

2.1.1 Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni v RVP ZV v souvislosti s aktivizačními metodami

- Vybrané pasáže převzaté z dokumentu MŠMT ČR

Základní vzdělávání **na 1. stupni** usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů (RVP – ZV, 2021, s. 8).

Těmito zásadami se právě řídí aktivizační metody, které vždy řeší nějaký problém a hledá se řešení, jak už jsme charakterizovali v předchozích kapitolách. Znamená to, že je jedno, v jakém druhu školy jsme, ale využívání aktivizačních metod je potřebné a vychází z RVP – ZV. Což znamená, že bych používání mělo být ve stejné míře u obou druhů škol.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Zajišťuje, aby se každý žák prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní. V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti (RVP-ZV, 2021, s. 8).

2.1.2 Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje RVP – ZV

V dokumentu RVP – ZV přímo můžeme najít souvislost vzdělávání s aktivizujícími metodami. Hlavním cílem je totiž:

- Vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a **aktivizujících metodách** výuky (RVP, 2021, s. 6).

V následující kapitole si přiblížíme složky předmětu Český jazyk a literatura.

2.1.3 Složky předmětu Český jazyk a literatura

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP – ZV) patří Český jazyk a literatura pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

- Vybrané pasáže převzaté z dokumentu MŠMT ČR

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V **Komunikační a slohové** výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

V **Jazykové výchově** žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.

V **Literární výchově žáci** poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

3 Alternativní školy

Alternativní škola – „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné – inovativní škola, otevřené vyučování*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

Alternativní školy jsou z širšího pohledu všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele (školy soukromé, církevní a státní), které se něčím liší od standardních škol – vzdělávacího systému (Urbanovská, Grecmanová, 2003).

Průcha (2012, s. 23-25) uvádí tři základní vymezení alternativních škol z různých rovin:

- 1. aspekt školsko-politický:** týká se rozložení škol na státní a nestátní. Alternativní školy jsou z hlediska všechny druhy škol, které fungují mimo rámec státních škol a zároveň souběžně se státními školami (např. školy církevní, soukromé),
- 2. aspekt pedagogický a didaktický:** alternativní školy jsou z tohoto hlediska školy uplatňující nové, netradiční, reformní obsahy, metody a formy vzdělávání, tzn. nové didaktické přístupy (školy jak státní, tak nestátní),
- 3. aspekt ekonomický:** alternativní školy jsou takové školy, ve kterých rodiče žáků obvykle platí školné a alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky škola nabízí zvláštní služby (mohou to být školy soukromé nebo i školy veřejné).

Odlišnost může spočívat v kurikulárních dokumentech, v jiných způsobech organizace výuky a života dětí ve škole, v parametrech třídy, uspořádání nábytku, jiný způsob komunikace, ve způsobech hodnocení výkonu žáků a ve vztazích mezi rodinou a místní komunitou (Průcha, 2012, s. 25).

3.1 Přehled alternativních škol v ČR

Jednotlivé typy alternativních škol budeme v této podkapitole jen stručně charakterizovat, protože zabývat se podrobně alternativními školami není hlavním cílem této práce.

Zároveň ale považujeme za důležité si jednotlivé alternativní školy v České republice představit, jelikož se v našem výzkumu budeme obracet i na učitele těchto škol a budeme žádat o vyplnění dotazníku.

Přehled dostupných alternativních základních škol jsme našli na webu Alternativní školství v ČR (Němcová, 2020). Jsou to školy: Waldorfská, Montessori, Daltonská, Freinetovská, Jenská, Začít spolu, Zdravá škola.

Reformní školy vzniklé v 1. pol. 20. století:

3.1.1 Waldorfská škola

„Dítě v úctě přijmout, s láskou vychovávat, ve svobodě propustit.“ – R. Steiner

Výchova a vzdělávání jsou podřízeny tak, aby rozvíjely aktivitu, zájmy a potřeby žáka. Obsah vzdělávání je časově rozdělen do určitých bloků – tzv. **epoch** (Průcha, 2012, s. 47).

Výuka v epoše obsahuje jeden hlavní předmět, který trvá 4-6 týdnů, kdy si žáci zaznamenávají podstatné informace a postřehy do tzv. epochových sešitů. Žáci tak rozvíjí svou samostatnost. Látka je probírána důkladněji a z mnoha úhlů pohledu i s přesahem do jiných předmětů (mezipředmětový charakter). Po tzv. hlavním vyučování následují předměty jako cizí jazyky, ruční práce, pokusy apod. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 27).

Žáci jsou **hodnoceni slovně** – charakteristiky, kde se uvedou i rady a doporučení pro další rozvoj (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 28).

Učitelé nejsou vázáni osnovami tradičního typu sestavují výuku ve spolupráci s žáky, ale i rodiči. Ve waldorfské škole podporují spolupráci, sociální partnerství a značný vliv má křesťanství. Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci rodičů. Rodiče platí určité školné, ale část rozpočtu je placena ze státních rozpočtů (Průcha, 2012, s. 48).

3.1.2 Montessori pedagogika

„Pomoz mi, abych to udělal sám (udělala sama).“ – M. Montessori

Hlavním znakem Montessori pedagogiky je **svoboda dítěte** – žák má možnost si volit takovou činnost, kterou chce provádět. Dalším znakem je **připravené prostředí** – předměty denní potřeby a **didaktický materiál**. Dítě se přirozeně vyvíjí pomocí aktivaci smyslů, pohybů a řeči. Učí se ve **věkově smíšených skupinách**, kde se podporuje spolupráce a vzájemná pomoc. Učitel nehodnotí žáky, ale vede je k tomu, aby dokázali sami ohodnotit své výkony, a podporuje jeho individuální rozvoj (Pecháčková, Václavík, 2014).

Osobnost učitele je charakterizována vysokou odborností a úsilím pomoci žákovi v jeho vlastním vývoji, a ne ve vývoji podle představ učitele. Učitel by měl být velice empatický, sledovat a rozvíjet potřeby žáků. Každý žák se vyvíjí jinak, vnitřní potřeba se něčemu naučit se projeví v tzv. **senzitivních fázích**. Jde o období, kdy je dítě citlivé na určité činnosti. Proto učitel musí připravit takové podněty, aby se v určité citlivé fázi vyvíjelo samo. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. (Zelina, 2000, s. 33–34).

3.1.3 Freinetovská škola

„Z života – pro život – práci.“ – C. Freinet

V České republice nalezneme pouze některé základní školy s prvky Freinetovské školy.

Školní třída je rozčleněna na **pracovní koutky** („pracovní ateliéry“), kde žáci mohou získávat zkušenosti individuálně nebo ve skupině. Věnují se tam činností z oblasti přírodních věd, techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci (Průcha, 2012, s. 53).

Základem školy je **práce**. Učitel je v roli organizátora optimálních podmínek učení dětí, řídí se individuálním týdenním plánem práce. Ze zajímavých učebních pomůcek můžeme uvést školní tiskárnu, třídní noviny, pracovní knihovnu obsahující informativní sešity, které složí k složení k dalším činnostem, kartotéku, která rozčleňuje učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních, akustické učební programy, převážně pro jazykovou výuku, nástěnku pro zveřejnění kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 36).

3.1.4 Jenský plán

P. Peterson

Škola je založena na tzv. **rodinném principu** (škola využívá prvky domova představující společenství dětí, rodičů a vychovatelů), žáci se učí v **reálných situacích** a cíl výchovy a vzdělávání má být dosažen na základě přirozených a přiměřených vztahů navzájem (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 31–32).

Žáci jsou sdružovány podle **věkových skupin** (např. jedna skupina ve věku 6-9 let) a učí se podle týdenního plánu, který má pravidelný rytmus střídání činností, pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost). Jejich třída se mění v tzv. „**školní obytný pokoj**“, kde se žáci podílejí na jeho vytváření (Průcha, 2012, s. 54).

V Jenské škole probíhají 4 druhy činností: *vyučování v kmenové skupině* (50 % výuky – matematika, dějepis, zeměpis, fyzika, přírodopis), *výuka v kurzech* (zvládnutí základních oborů – matematika, čtení, psaní, mateřský jazyk) – žáci postupují svým tempem, *volná práce* (vlastní volba činností), *pracovní společenství* (práce v dílnách) (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 33).

3.1.5 Daltonský plán

„Čím více znalostí učitel žákovi zprostředkovává, tím méně se žák snaží si znalosti aktivně osvojit. Čím více učitel vyučuje, tím méně se žák učí.“ - H. Parkhurstová

Daltonské školy jsou charakterizovány jako „**školy s uvolněnou třídní strukturou**“. Žáci se učí samostatně vlastním tempem za použití vhodných pomůcek. Každý žák má svůj vlastní **program práce** na jeden měsíc. Když žák splní úkoly, nechá se přezkoušet a dostane další blok úkolů, pořadí a tempo si volí sám. Žák přejímá odpovědnost za své učení (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 45).

Učitel se při vyučování snaží vyvážit střídání mezi frontální výukou, skupinovou a individuální prací žáků (Zelina, 2000. s. 47).

Tato metoda přináší určité problémy – nedostatečné opakování látky, nesystematické získávání poznatků, jednostranně knižní studium, přílišné spoléhání na žakovu aktivitu (Průcha, 2012, s. 55).

Školy vzniklé v posledních desetiletí a staví na zkušenostech reformních škol a nových vědeckých poznatcích z psychologie, pedagogiky apod.:

3.1.6 Začít spolu

„Jediným rozumným člověkem na světě je můj krejčí. Bere mi míru pokaždé, když k němu přijdu.“ – J. B. Shaw

Základním principem je **respektování osobnosti žáků**, vést je ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání. Škola je založena na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci. Učitel působí na žáky jako průvodce ve vzdělávání. Společně s žáky a jejich rodiči se podílí na jejich hodnocení (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 51–52).

Prostředí třídy je uspořádáno do **učebních koutů**, tzv. center aktivit, které se využívají pro individuální a skupinovou práci. Učivo ve všech centrech se zabývá jedním tématem pro určitou dobu, např. týden. Žáci plní úkoly v centrech svým tempem a vlastním způsobem. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení a sebekázni (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 53–57).

3.1.7 Zdravá škola

Jedná se o školu, které **podporuje zdraví**. Učitelé se snaží **respektovat** své žáky, jejich zájmy, jejich problémy. Snaží se vytvořit takové prostředí, aby se žáci cítili dobře, bez strachu a nejistoty. Využívají integrované vyučování, projektovou výuku, problémové vyučování, samostatnou a skupinovou práci, epochové vyučování či vyučování v blocích a tematických celcích. Třídy mají pracovní a herní kouty s kobercí. O přestávkách mohou žáci využít zíněnky a drobné náčiní (švihadla, míčky, žebřiny) nebo školní hřiště a tělocvičnu (Svobodová, 1998, s. 30–32).

Celkově škola podporuje **dostatek pohybu** při vyučování, **pitný režim** během dne a **zdravou stravu** (Svobodová, 1998, s. 33–34).

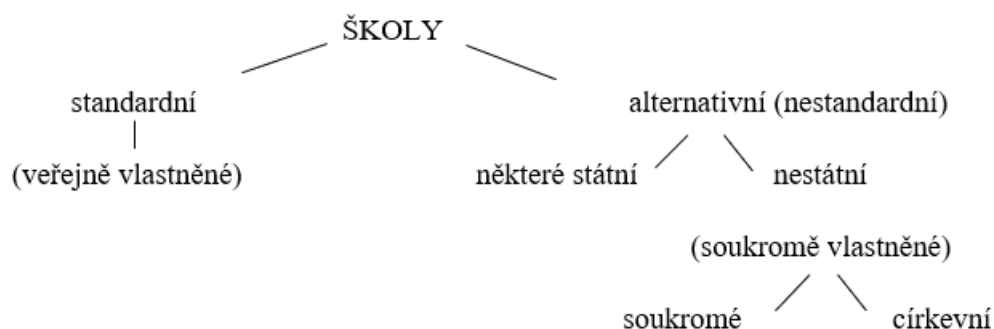
Součástí života Zdravé školy jsou **aktivity mimo školu** – kroužky, jóga, družiny a školní kluby, výlety, exkurze, ale také soutěže, sportovní utkání, kulturní vystoupení aj. Jsou zavedené **pravidelné konzultační hodiny**, kdy jsou poskytovány informace o žácích za přítomnosti učitele, rodiče a dítěte (Svobodová, 1998, s. 32).

3.2 Odlišnost od běžných škol

Alternativní školy se odlišují od hlavního proudu standardních škol² daného vzdělávacího systému. Odlišnosti spočívají dle Průchy (2012, s. 25):

- v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole,
- ve změnách obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím,
- v parametrech třídy, druhem a rozmístěním nábytku,
- v komunikaci mezi učiteli a žáky a jejich spolupráci,
- ve způsobu hodnocení výkonu žáků, např. slovní hodnocení,
- ve vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

K vysvětlení pojmu „alternativní škola“ a jeho vztahu k pojům „státní škola“ a „soukromá škola“ je přehledně znázorněno na obrázku (Průcha, 2012, s. 26):



Obrázek 1: Druhy škol podle kritéria „alternativnost“

Specifika standardních škol jsou taková: reprezentují zavedenou normu, mají předepsaný vzor a standard. Školy, které se nějakým způsobem odlišují se nazývají alternativní. Většina státních základních škol v České republice jsou školy standardní. Soukromé a církevní školy se většinou odchylně od stanovené normy (standardu), proto je nazýváme jako alternativní. I některé státní školy se odlišují např. rozšířenou výukou některých předmětů nebo oborů (matematiky, přírodních věd, cizích jazyků, tělesné výchovy aj.). Za alternativní však považujeme takové státní školy, které mají specifický vzdělávací program (např. školy s programem Začít spolu nebo s programem Zdravá škola). Z pedagogického hlediska je brána každá odchylka od standardních škol jako posun, který pomáhá dosahovat žákům lepších výsledků a vyšší kvalitu vzdělávání. Toto je podporováno i v legislativě MŠMT ČR č. 353/1991 Sb., o soukromých školách (základních, středních, speciálních atd.). Soukromé školy mají

² Standardní školy = běžné školy

poskytovat lepší a kvalitnější vzdělání ve srovnání se státními školami. Rozdíly v kvalitě vzdělání produkovaného standardními a alternativními školami se ovšem vyhodnocují obtížně. Pedagogičtí teoretikové nemají na posuzování jednoznačně potvrzený názor (Průcha, 2012, s. 26-27).

4 Výzkum v oblasti aktivizačních metod

Touto problematikou se zabývá mnoho studentů i učitelů z praxe. Příkladem je Jitka Livorová, která ve své diplomové práci *„Didaktická hra a její využití v hodinách českého jazyka na prvním stupni základní školy“* z roku 2011 provádí výzkum týkající se aktivizační metody didaktické hry.

Cílem jejího výzkumu byl souhrn poznatků o zařazování didaktických her do předmětu Český jazyk a literatura na prvním stupni základních škol.

Ve svém výzkumu se zabývala otázkami, které se shodují s mým obsahem práce, kdy budeme také zjišťovat využití didaktických her v předmětu český jazyk.

Možná shoda by byla v těchto použitých otázkách:

- Jak často zařazujete didaktickou hru do výuky českého jazyka?
- Do jaké části hodiny didaktickou hru zařazujete?
- Do jakých složek předmětu Český jazyk a literatura zařazujete didaktickou hru?

Empirická část

5 Metodologie výzkumu

V empirické části se zaměříme na výzkumné šetření na téma „*Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách*“.

Pro realizaci výzkumu jsme použili kvantitativní pedagogickou metodou prostřednictvím standardizovaného online dotazníku, což respondentům umožnilo pevně odpovídat na dané otázky pomocí výběru z možností. Příklad dotazníku nalezneme v Příloze 1.

Výsledky měření jsme následně zpracovali pomocí statistického programu MS Excel, kde je možno generovat jednotlivé odpovědi a následně vytvořit potřebné grafy, které nám pomohou k vyhodnocení našeho výzkumu.

5.1 Cíle výzkumu, hypotéza a předpoklady

Hlavním výzkumným cílem práce bylo ověřit využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách.

Pomocí **dílčích cílů** vysvětlíme náš záměr práce podrobněji:

- Zmapovat využívání aktivizačních metod na úrovni jednotlivých dotazníkových položek.
- Zjistit prospěšnost aktivizačních metod ve výuce z pohledu pedagogů.
- Porovnat využívání aktivizačních metod v běžných a alternativních základních školách.

V souvislosti s výzkumným cílem jsme se snažili zjistit, jaké aktivizační metody využívají pedagogové v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice a zda jsou prospěšné pro výuku.

Na základě cílů výzkumného šetření jsme si stanovili tyto **hypotézu**:

- H1: Aktivizační metody v hodině českého jazyka využívají více pedagogové 1. stupně v alternativních ZŠ.

Zároveň očekáváme tyto **předpoklady**:

- P1: Nevíce využívanou aktivizační metodou v hodině českého jazyka na 1. stupni základních škol je didaktická hra.
- P2: Většina učitelů na 1. stupni základních škol si myslí, že jsou aktivizační metody prospěšné pro výuku.

Stanovenou hypotézu a předpoklady se budeme snažit ověřit pomocí dotazníkového šetření.

5.2 Metoda výzkumu

Výzkumné šetření se zaměřuje na problematiku využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v porovnání s běžnými a alternativními základními školami, respektive jaké aktivizační metody pedagogové využívají, jestli je rozdíl ve využití v běžných a alternativních základních školách, v jakých ročnících je pedagogové využívají, v jaké části hodiny, jaké využívají nejraději, jak často je zařazují do výuky a do kterých složek předmětu českého jazyka, také jestli mají povědomí o tom, jaké pozitivní aspekty mají aktivizační metody. Zároveň nás ale také zajímalo, zda je pro pedagogy náročná příprava a organizace aktivizačních metod a jestli by uvítali nějaké školení týkající se aktivizačních metod ve výuce.

Jak už bylo zmíněno, náš výzkumný nástroj byl standardizovaný online dotazník, který byl adresován učitelkám a učitelům 1. stupně běžných a alternativních základních škol. Tuto metodu jsme zvolili proto, že získáme údaje od velkého počtu respondentů v relativně krátkém čase a můžeme oslovit více pedagogů po celé České republice. Také díky uzavřeným odpovědím dokážeme lépe vyhodnotit získaná data.

V úvodní části byli respondenti osloveni s prosbou o vyplnění dotazníku, seznámení s tématem výzkumu a s faktem, že je dotazník anonymní. Součástí dotazníku byly rovněž informace o tom, co jsou to aktivizační metody, jaké máme a také jsme uvedli příklad pro lepší představu o dané aktivizační metodě. Snažili jsme se tak předejít situaci, kdy pedagog sice používá danou metodu, ale neví, že se takto jmenuje.

Dotazník se skládal z 25 uzavřených otázek, na které respondenti odpovídali pomocí výběru z možností. Prvních 6 otázek bylo zaměřeno na zjištění demografických údajů a zbylých 19 se týkala aktivizačních metod. V závěru byla ještě otevřená otázka, kde respondenti mohli cokoliv dodat, ale tuto otázku jsme nebrali jako podklad pro vyhodnocení.

Respondenti mohli přejít i do jiné sekce dotazníku, kdyby zvolili, že nevyužívají aktivizační metody. Zde pro ně byly připravené 4 otázky na zjištění důvodů. Tato skutečnost ale nenastala, protože všichni respondenti je využívají.

Vytvořený dotazník jsme zveřejnili na platformě Facebook v různých učitelských skupinách (např. Učitelky 1. stupně ZŠ sobě (PK), Učitelé češtiny sobě (PK), Učitelé +, HANAMI – PRVOSTUPŇAŘI, Montessori ČR, Začít spolu, Tvořivá škola - vzdělávání učitelů, Skutečně zdravá škola a další), kde se nám podařilo získat požadovaný počet odpovědí od respondentů z běžných základních škol. Avšak minimální počet odpovědí od respondentů z alternativních základních škol se nám tímto způsobem nepodařil získat. Proto jsme vyhledali na internetu různé alternativní základní školy. Podle toho, jaké druhy máme uvedené v teoretické části práce. A napsali jsme emaily s žádostí o vyplnění dotazníku přímo určitým pedagogům nebo ředitelům školy. Sběr dat probíhal 14 dnů (od 26. 3. – 9. 4. 2022). Musíme konstatovat, že bylo v nepoměru, kolik jsme těch emailů poslali a kolik jsme získali odpovědí. Nakonec se nám to ale přece jen podařilo a měli jsme dostatečné podklady k vyhodnocení.

V následujících kapitolách charakterizují výzkumné skupiny, analyzují a interpretují data, provedu diskuzi a závěrečné shrnutí.

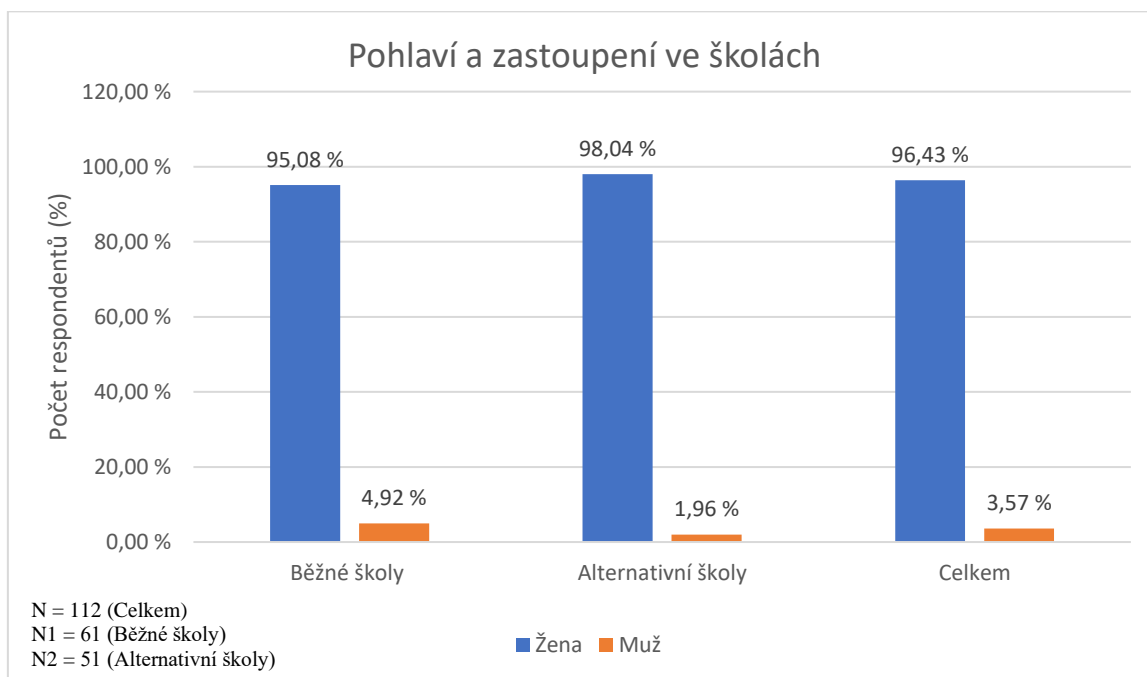
5.3 Charakteristika výzkumné skupiny

Naším výzkumným vzorkem byli učitelky a učitelé českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách v České republice. Respondenty jsme oslovovali anonymně, tudíž nebylo možné ovlivnit, kolik respondentů nám odpoví z určité školy. Záměrem však bylo získat odpovědi od:

- min. 50 učitelů 1. stupně běžných základních škol,
- min. 50 učitelů 1. stupně alternativních základních škol.

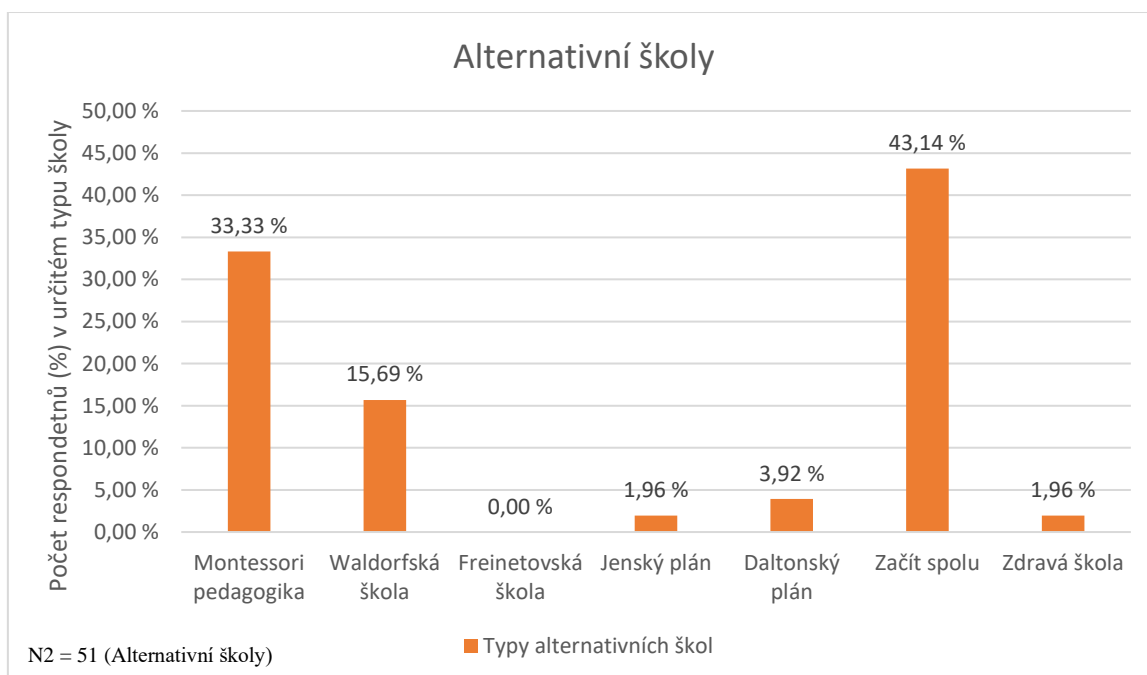
Celkem jsme získali 112 odpovědí. Z toho 61 odpovědí od respondentů z běžných základních škol a 51 odpovědí od respondentů z alternativních základních škol.

Z celkového počtu 112 respondentů 100 % (N = 112) bylo v zastoupení 108 žen (96,43 %) a 4 muži (3,57 %), jak můžeme vyčíst z Grafu 1 (Celkem). Z toho tedy vyplývá, že na 1. stupni základních škol učí převážně ženy. Dotazovaných bylo 58 žen (95,08 %) a 3 muži (4,92 %) z běžných základních škol (N1 = 61) a 50 žen (98,04 %) a 1 muž (1,96 %) z alternativních základních škol (N2 = 51).



Graf 1: Pohlaví respondentů a zastoupení ve školách

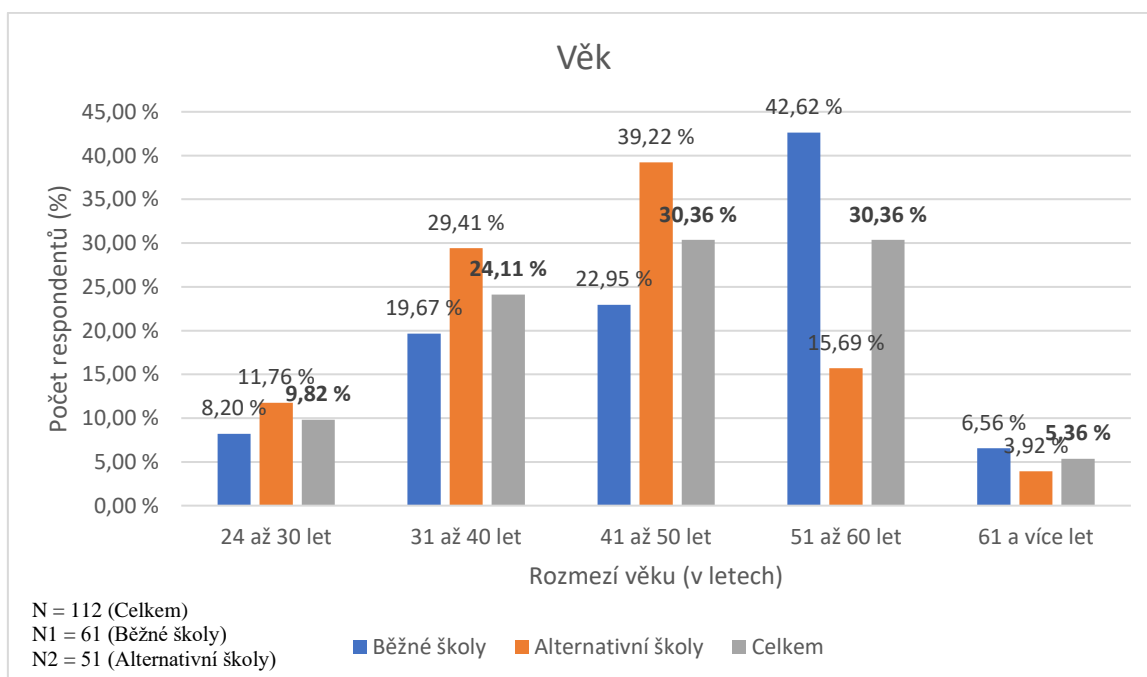
V rámci teoretické části jsme si charakterizovali jednotlivé typy alternativních základních škol. Ve výzkumném šetření se nám podařilo získat odpovědi jen od některých. Graf 2 ukazuje následující zastoupení z celkového počtu respondentů ze základních alternativních škol (N2 = 51): nejvíce Začít spolu – 22 respondentů (43,14 %), Montessori pedagogika – 17 respondentů (33,33 %), Waldorfská škola – 8 respondentů (15,69 %), Daltonský plán – 2 respondenti (3,92 %), Jenský plán – 1 respondent (1,96 %), Zdravá škola – 1 respondent (1,96 %), Freinetovská škola – žádný respondent (0,00 %).



Graf 2: Alternativní školy

V Grafu 3 vidíme, že nejčastěji odpovídali respondenti ve věku 41 až 50 let, kterých bylo 34 (30,36 %) a ve věku 51 až 60 let, kterých bylo také 34 (30,36 %). Další méně početná byla kategorie 31 až 40 let, kterých bylo 27 (24,11 %). Předposlední byla kategorie 24 až 30 let, kterých bylo 11 (9,82 %) a poslední nejméně početnou kategorií tvořilo 6 (5,36 %) respondentů ve věku 61 a více.

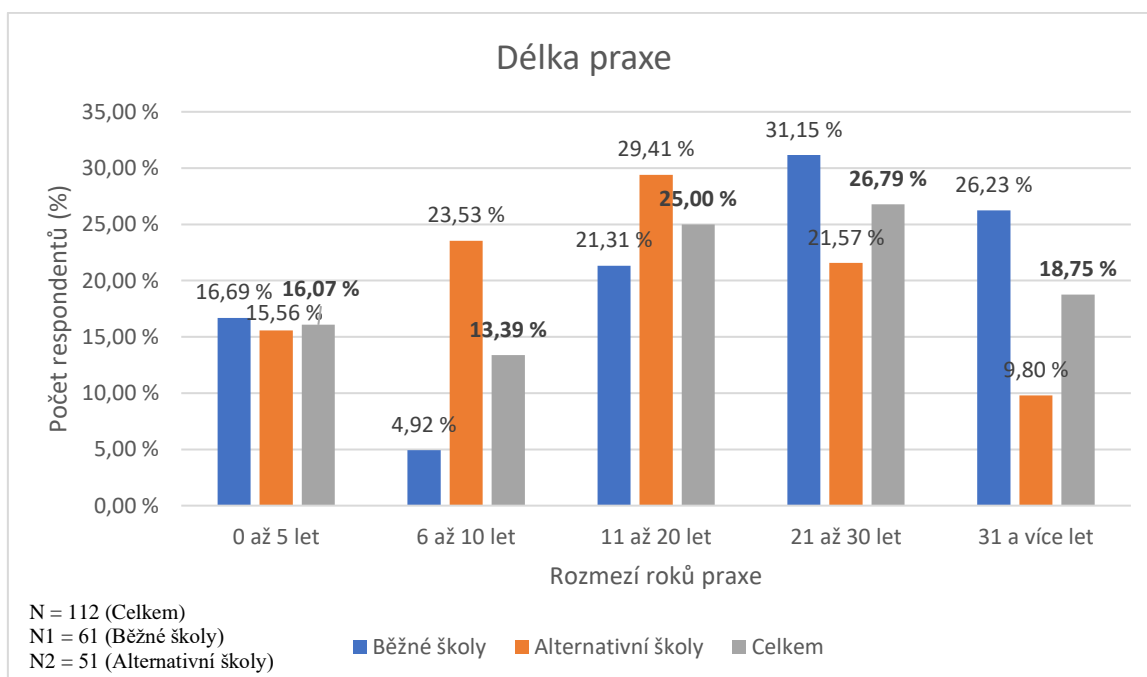
Zároveň si můžeme všimnout počtu v každém druhu školy, jež nám určuje, kolik pedagogů tam je. Ve věku 24 až 30 let bylo 5 respondentů (8,2 %) z běžných základních škol a 6 respondentů (11,76 %) z alternativních základních škol. Ve věku 31 až 40 let bylo 12 respondentů (19,67 %) z běžných základních škol a 15 respondentů (24,11 %) z alternativních základních škol. Ve věku 41 až 50 let bylo 14 respondentů (22,95 %) z běžných základních škol a 20 respondentů (39,22 %) z alternativních základních škol. Ve věku 51 až 60 let bylo 15 respondentů (24,11 %) z běžných základních škol a 19 respondentů (30,36 %) z alternativních základních škol. Ve věku 61 a více let byli 4 respondenti (6,56 %) z běžných základních škol a 2 respondenti (3,92 %) z alternativních základních škol.



Graf 3: Věk respondentů

Podářilo se nám získat celou škálu respondentů s různou délkou praxe, jak znázorňuje Graf 4. Nejpočetnější byla skupina 30 respondentů (26,79 %) s praxí 21 až 30 let, následovala ji skupina 28 respondentů (25 %) s praxí 11 až 20 let, poté skupina 21 respondentů (18,75 %) s praxí 31 a více let, předposlední skupina se skládala z 18 respondentů (16,07 %) s praxí 0 až 5 let a poslední skupina z 15 respondentů (13,39 %) s praxí 6 až 10 let.

V rámci celkových počtů se můžeme podívat i na obsazení dle druhu školy. S délkou praxe 0 až 5 let bylo 10 respondentů (16,69 %) z běžných základních škol a 8 respondentů (15,56 %) z alternativních základních škol. S praxí 6 až 10 let byli 3 respondenti (4,92 %) z běžných základních škol a 12 respondentů (23,53 %) z alternativních základních škol. S praxí 11 až 20 let bylo 13 respondentů (21,31 %) z běžných základních škol a 15 respondentů (29,41 %) z alternativních základních škol. S praxí 21 až 30 let bylo 19 respondentů (31,15 %) z běžných základních škol a 11 respondentů (21,57 %) z alternativních základních škol. S praxí 31 a více let bylo 16 respondentů (26,23 %) z běžných základních škol a 5 respondentů (9,8 %) z alternativních základních škol.



Graf 4: Délka praxe respondentů

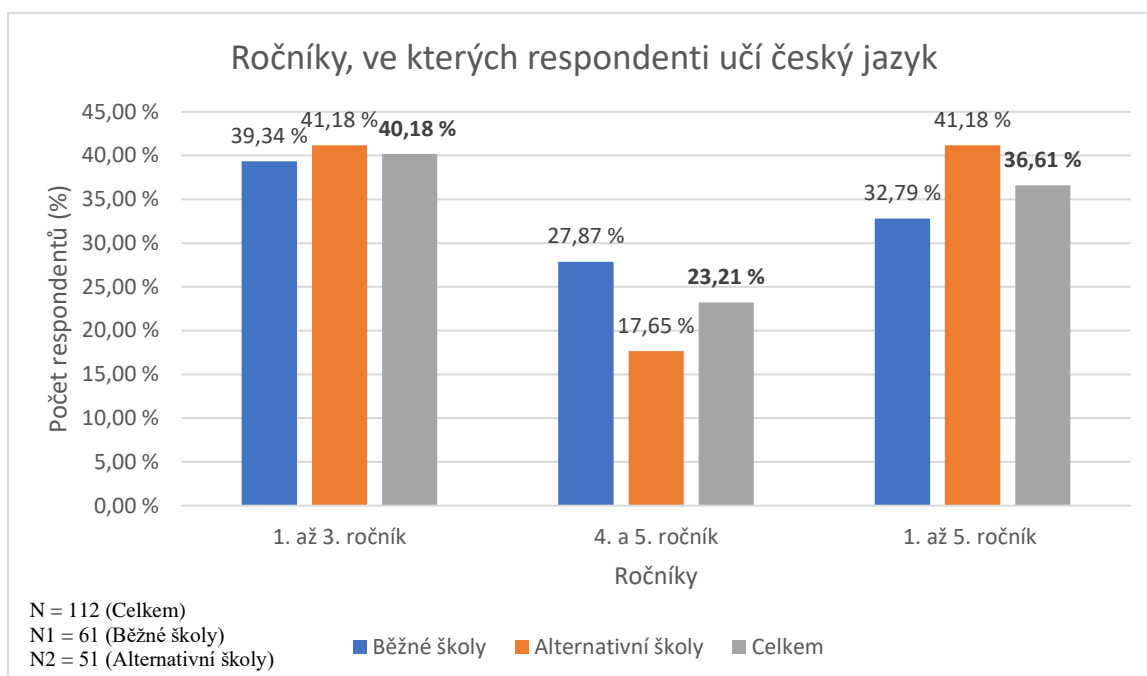
6 Analýza a interpretace dat

Demografické údaje respondentů jsme si představili v rámci kapitoly **4.3. Charakteristika výzkumné skupiny**. Dále se budeme zabývat dalšími otázkami z dotazníku a jejich analýzou.

Pro připomenutí jsme zpracovávali odpovědi od celkového počtu 112 respondentů. Z toho v zastoupení byli respondenti 61 (54,5 %) z běžných škol a 51 (45,5 %) respondenti z alternativních základních škol.

V dotazníku jsme se ptali na následující otázky:

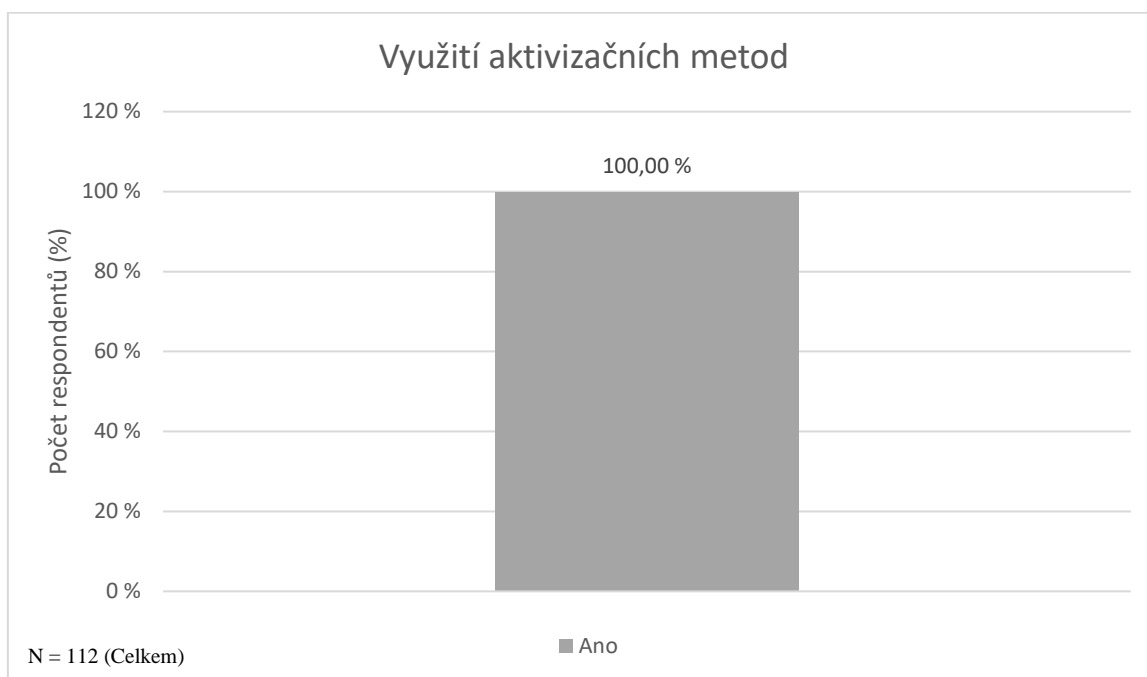
1. V jakém ročníku obvykle učíte český jazyk?



Graf 5: Ročníky, ve kterých respondenti učí český jazyk

Graf 5 znázorňuje zastoupení pedagogů v určitých ročnících. Ze 112 dotazovaných (100 %) učí obvykle český jazyk v 1. až 3. ročníku (1. období) 45 respondentů (40,18 %). Z toho 24 (39,34 %) v běžné základní škole a 21 (41,18 %) v alternativní základní škole. Ve 4. a 5. ročníku (2. období) učí celkem 26 respondentů (23,21 %). Z toho 17 (27,87 %) v běžné základní škole a 9 (17,65 %) v alternativní základní škole. V 1. až 5. ročníku učí 41 respondentů (36,61 %). Z toho 20 (32,79 %) v běžné základní škole a 21 (41,18 %) v alternativní základní škole. Tedy můžeme soudit, že nejvíce respondentů učí 1. až 3. ročníku, o 4 respondenty méně učí v 1. až 5. ročníku. A nejméně početná skupina respondentů učí ve 4. a 5. ročníku.

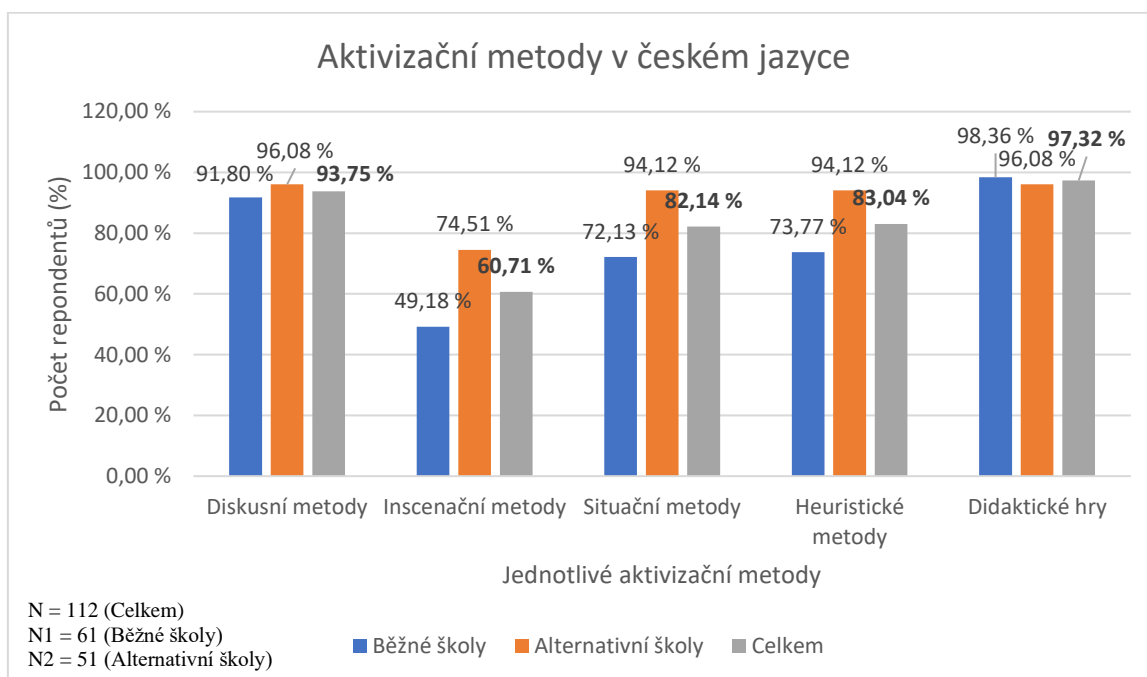
2. Využíváte aktivizační metody v hodině českého jazyka na 1. stupni?



Graf 6: Využití aktivizační metody v hodině českého jazyka na 1. stupni

Z výzkumu vyplynulo, že všech 112 respondentů (100 %) využívá aktivizační metody v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách, jak nám ukazuje Graf 6. Je tedy jasné, že všichni pedagogové mají povědomí o aktivizačních metodách.

3. Jaké aktivizační metody v hodině českého jazyka využíváte?



Graf 7: Aktivizační metody v hodině českého jazyka

Podle Grafu 7 můžeme určit, že nejčastěji využívané aktivizační metody jsou didaktické hry, které zvolilo 109 respondentů (97,32 %). Z toho 60 respondentů (98,36 %) z běžných základních škol a 49 respondentů (96,08 %) z alternativních základních škol.

Tedy znamená, že didaktické hry využívají více pedagogové v běžných základních školách. Oproti dalším následujícím metodám, které to mají naopak vzhledem k druhu škol.

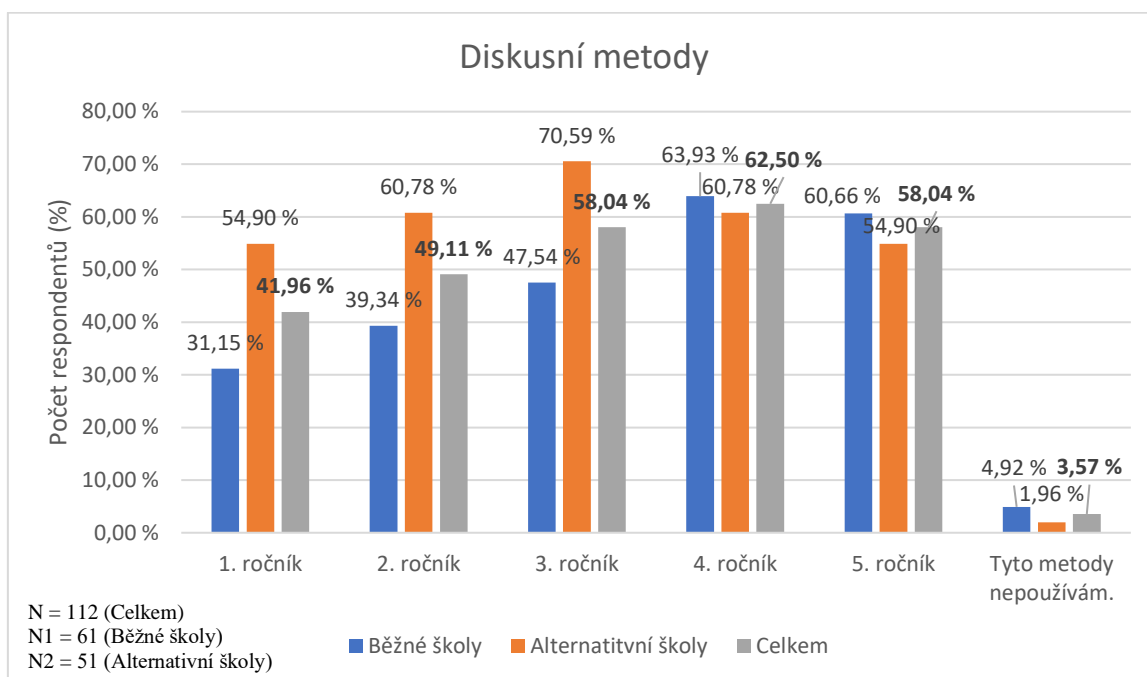
Druhými nejčastěji využívanými metodami jsou diskusní metody, které používá 105 respondentů (93,75 %). Z toho 56 respondentů (91,80 %) z běžných základních škol a 49 respondentů (96,08 %) z alternativních základních škol.

Třetími jsou heuristické metody s 93 respondenty (83,04 %). Z toho 45 respondentů (73,77 %) z běžných základních škol a 48 respondentů (94,12 %) z alternativních základních škol.

Čtvrtými jsou situační metody s 92 respondenty (82,14 %). Z toho 44 respondentů (72,13 %) z běžných základních škol a 48 respondentů (94,12 %) z alternativních základních škol.

Poslední skupinou jsou inscenační metody s 68 respondenty (60,71 %). Z toho 30 respondentů (49,18 %) z běžných základních škol a 38 respondentů (74,51 %) z alternativních základních škol.

4. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte diskusní metody?



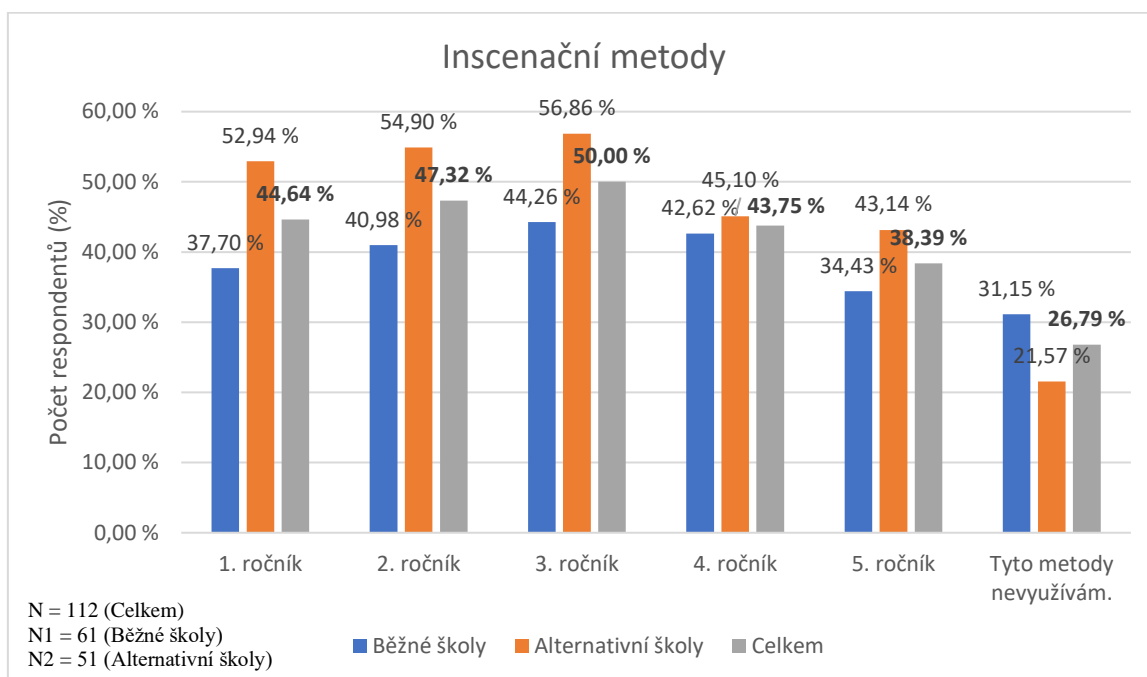
Graf 8: Využití diskusních metod

Touto otázkou jsme chtěli zjistit, v jakých ročnících se nejčastěji používají diskusní metody. Graf 8 určuje, že je tomu tak **ve 4. ročníku**, kterou určilo 70 respondentů (62,5 %). Z toho 39 respondentů (63,93 %) z běžných základních škol a 31 respondentů (60,78 %) z alternativních základních škol.

Následně **ve 3. ročníku** 65 respondentů (58,04 %) a rovněž **v 5. ročníku** 65 respondentů (58,04 %). Z toho ve 3. ročníku 29 respondentů (47,57 %) z běžných základních škol a 36 respondentů (70,59 %) z alternativních základních škol a v 5. ročníku 37 respondentů (60,66 %) z běžných základních škol a 28 respondentů (54,90 %) z alternativních základních škol. Ve **2. ročníku** je zastoupena diskusní metoda 55 respondenty (49,11 %). Z toho 24 respondentů (39,34 %) z běžných základních škol a 31 respondentů (60,78 %) z alternativních základních škol. Nejméně je pak v **1. ročníku**, kdy ji využívá 47 respondentů (41,96 %). Z toho 19 respondentů (31,15 %) z běžných základních škol a 28 respondentů (54,90 %) z alternativních základních škol. Tyto metody nepoužívají 4 respondenti (3,57 %). Z toho 3 respondenti (4,92 %) z běžných základních škol a 1 respondent (1,96 %) z alternativních ZŠ.

Dle odpovědí respondentů nám vyšlo, že ve 4. a 5. ročníku využívají pedagogové více diskusní metody v běžných základních školách oproti alternativním základním školám, odchylka nebyla velká. U ostatních ročnících převažovali ale alternativní základní školy.

5. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte inscenační metody?



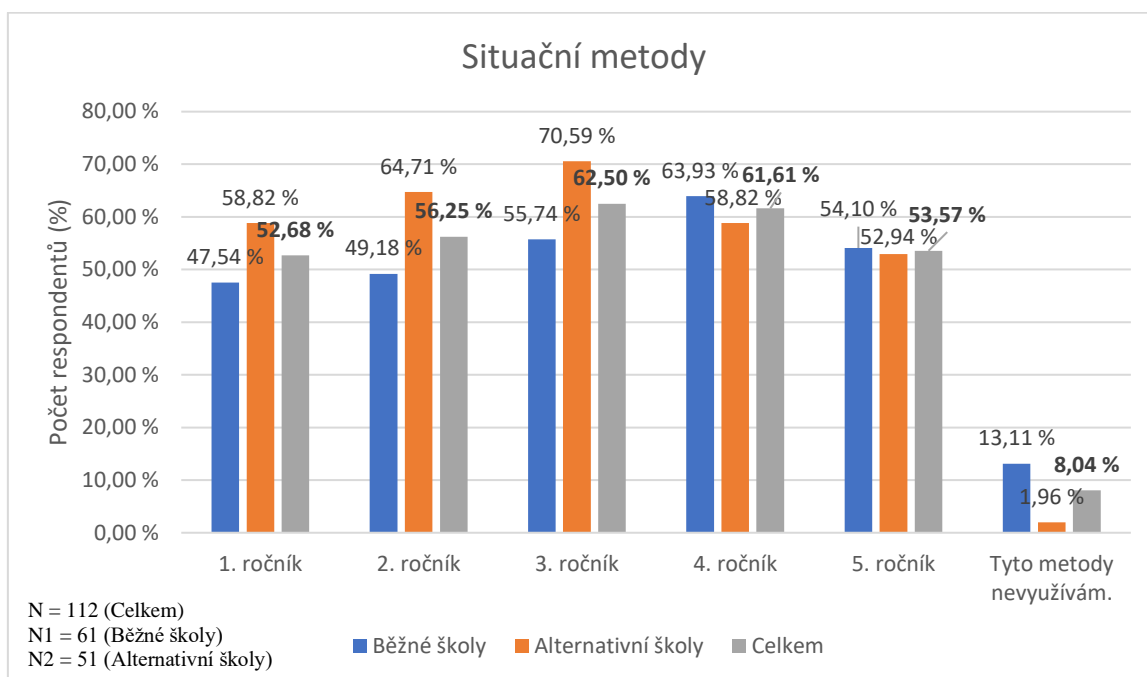
Graf 9: Využití inscenačních metod

Na Grafu 9 znázorňujeme využití inscenačních metod. Nejvyužívanější jsou **ve 3. ročníku**, který zvolilo 56 respondentů (50 %). Z toho 29 respondentů (56,86 %) z běžných základních škol a 27 respondentů (44,26 %) z alternativních základních škol.

Následně **ve 2. ročníku**, který zvolilo 53 respondentů (47,32 %). Z toho 25 respondentů (40,98 %) z běžných základních škol a 28 respondentů (54,9 %) z alternativních základních škol. Poté **1. ročník** s 50 respondenty (44,64 %). Z toho 23 respondentů (37,7 %) z běžných základních škol a 27 respondentů (52,94 %) z alternativních základních škol. **Ve 4. ročníku** využívají inscenační metody 49 respondentů (43,75 %). Z toho 26 respondentů (42,62 %) z běžných základních škol a 23 respondentů (45,1 %) z alternativních základních škol. **V 5. ročníku** 43 respondentů (38,39 %). Z toho 21 respondentů (34,43 %) z běžných základních škol a 22 respondentů (43,14 %) z alternativních základních škol. Tyto metody nevyužívá 30 respondentů (26,79 %). Z toho 19 respondentů (31,15 %) z běžných základních škol a 11 respondentů (21,57 %) z alternativních základních škol.

Opět si můžeme všimnout, že využití převládá u alternativních základních škol. U inscenačních metod také vidíme nárůst pedagogů, kteří tyto metody nevyužívají oproti diskusním metodám. A to hlavně u pedagogů z alternativních základních škol.

6. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte situační metody?

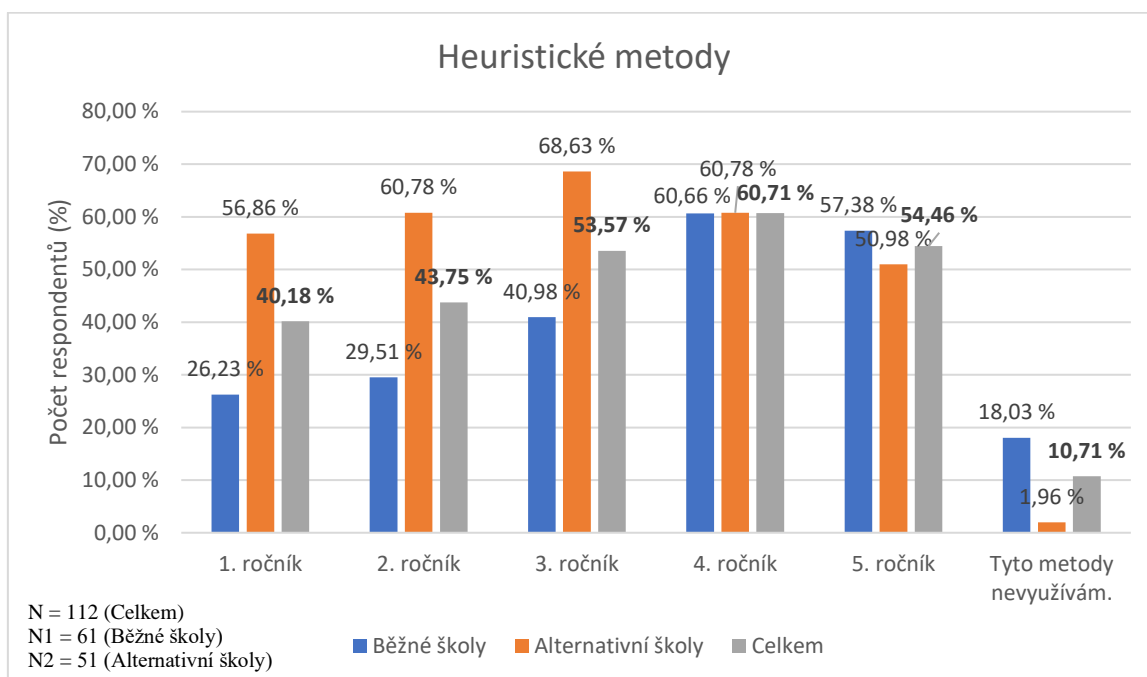


Graf 10: Využití situačních metod

Graf 10 vypovídá, že situační metody nejvíce využívají respondenti ve **3. ročníku**, kterých je 70 (62,50 %). Z toho 34 respondentů (55,74 %) z běžných základních škol a 36 respondentů (70,59 %) z alternativních základních škol. O jednoho respondenta méně jsou situační metody zastoupeny ve **4. ročníku** s 69 (61,61 %). Z toho 39 respondentů (63,93 %) z běžných základních škol a 30 respondentů (58,82 %) z alternativních základních škol. Následně ve **2. ročníku** s 63 respondenty (56,25 %). Z toho 30 respondentů (49,18 %) z běžných základních škol a 33 respondentů (64,71 %) z alternativních základních škol. V **5. ročníku** s 60 respondenty (53,57 %). Z toho 33 respondentů (54,1 %) z běžných základních škol a 27 respondentů (52,94 %) z alternativních základních škol. Nejméně je však pedagogové používají v **1. ročníku** s 59 respondenty (52,68 %). Z toho 29 respondentů (47,54 %) z běžných základních škol a 30 respondentů (58,82 %) z alternativních základních škol. Ovšem 9 respondentů (8,04 %) tyto metody nevyužívá. Z toho 8 respondentů (13,11 %) z běžných základních škol a 1 respondent (1,96 %) z alternativní základní školy.

Dle celkových výsledků Graf 10 znázorňuje, že tyto metody využívají spíše v alternativních základních školách. Ale ve 4. a 5. ročníku je větší nárůst respondentů v běžných základních školách.

7. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte heuristické metody?



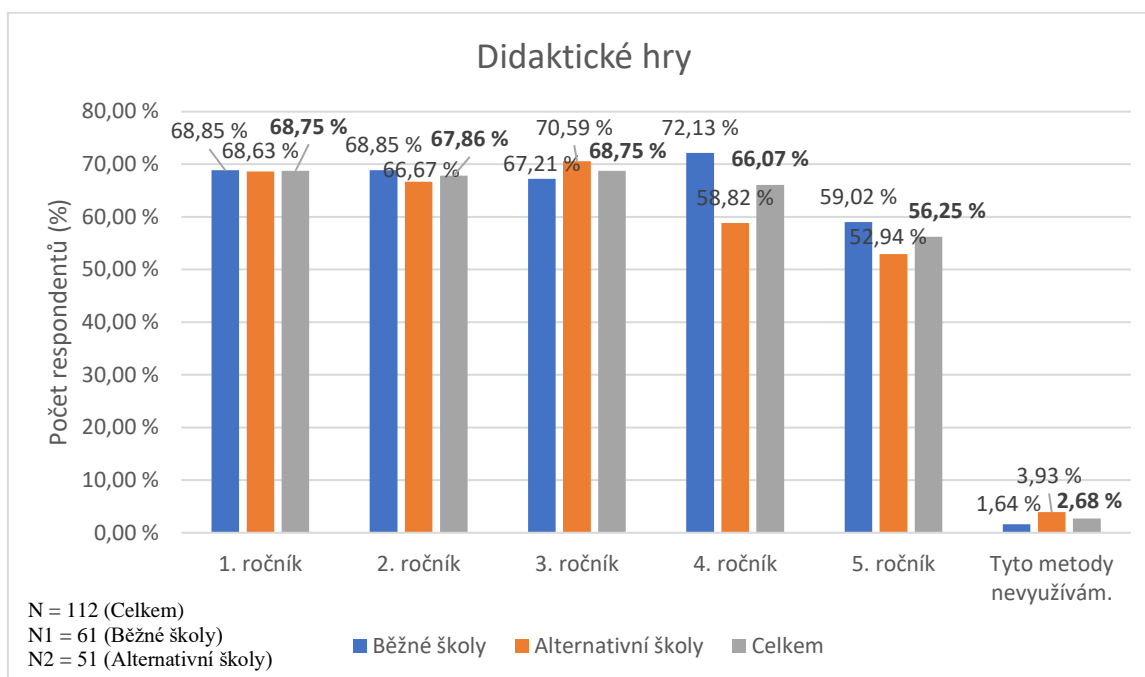
Graf 11: Využití heuristických metod

Graf 11 znázorňuje využití heuristických metod v jednotlivých ročnících. Nejčastěji odpovídali respondenti, kteří je využívají **ve 4. ročníku**. Těchto respondentů bylo 68 (60,71 %). Z toho 37 respondentů (60,66 %) z běžných základních škol a 31 respondentů (60,78 %) z alternativních základních škol.

V 5. ročníku tyto metody používá 61 respondentů (54,46 %). Z toho 35 respondentů (57,38 %) z běžných základních škol a 26 respondentů (50,98 %) z alternativních základních škol. **Ve 3. třídě** jich tyto metody používá 60 (53,57 %). Z toho 25 respondentů (40,98 %) z běžných základních škol a 35 respondentů (68,63 %) z alternativních základních škol. **Ve 2. ročníku** je využívá 49 respondentů (43,75 %). Z toho 18 respondentů (29,23 %) z běžných základních škol a 31 respondentů (60,78 %) z alternativních základních škol. **V 1. ročníku** je využívá 45 respondentů (40,18 %). Z toho 16 respondentů (26,23 %) z běžných základních škol a 29 respondentů (56,86 %) z alternativních základních škol. Tyto metody nevyužívá 12 respondentů (10,71 %). Z toho 11 respondentů (18,03 %) z běžných základních škol a 1 respondent (1,96 %) z alternativní základní školy.

Musíme konstatovat, že veliký rozdíl ve využívání podle druhu škol vidíme u 1. až 3. ročníku. Oproti 4. ročníku, kde je odchylka minimální. A v 5. ročníku převažuje počet respondentů z běžných základních škol.

8. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte didaktické hry?

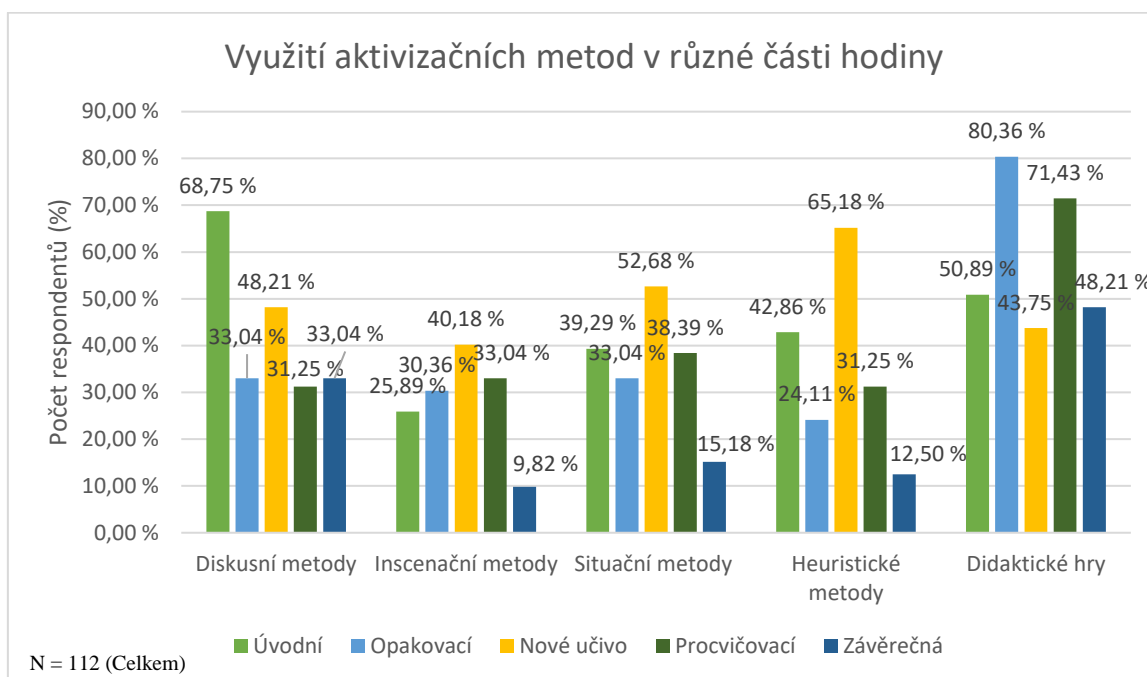


Graf 12: Využití didaktických her

Jak už jsme zjistili, nevyužívanější metodou jsou didaktické hry. Z Grafu 12 si můžeme všimnout, že využívání této metody je v každém ročníku velice početné. Na přední příčce je **1. ročník**, který zvolilo 77 respondentů (68,75 %). Z toho 42 respondentů (68,85 %) z běžných základních škol a 35 respondentů (68,63 %) z alternativních základních škol. Na stejné úrovni v počtu využívání je i **3. ročník** se 77 respondenty (68,75 %). Z toho 41 respondentů (67,21 %) z běžných základních škol a 36 respondentů (70,59 %) z alternativních základních škol. **Ve 2. ročníku** využívá didaktické hry 76 respondentů (67,86 %). Z toho 42 respondentů (68,85 %) z běžných základních škol a 34 respondentů (66,67 %) z alternativních základních škol. **Ve 4. ročníku** je využívá 74 respondentů (66,07 %). Z toho 44 respondentů (72,13 %) z běžných základních škol a 30 respondentů (58,82 %) z alternativních základních škol. O něco méně v **5. ročníku**, který zvolilo 63 respondentů (56,25 %). Z toho 36 respondentů (59,02 %) z běžných základních škol a 27 respondentů (52,94 %) z alternativních základních škol. Avšak se našli i respondenti, kteří didaktické hry nevyužívají a těch bylo 3 (2,68 %). Z toho 1 respondent (1,64 %) z běžné základní školy a 2 respondenti (3,93 %) z alternativních základních škol.

Graf 12 znázorňuje, že skoro všech ročnících 1. stupně převažuje didaktická hra u běžných základních škol. Kromě 3. ročníku, kde ji více využívají v alternativní základní škole, ale rozdíl je pouhých 3,38 %.

9. V které části hodiny českého jazyka využíváte aktivizační metody?



Graf 13: Využití aktivizačních metod v různé části hodiny

Když se podíváme na Graf 13, tak **diskusní metody** využívá 77 respondentů (68,75 %) z běžných a alternativních základních škol při úvodní části hodiny, 54 respondentů (48,21 %) je využívá při probírání nového učiva. O něco méně, na stejné úrovni zvolili respondenti využití těchto metod v opakovací části – 37 respondentů (33,04 %) a v procvičovací části – 37 respondentů (33,04 %). Nejméně respondentů zvolilo využití v závěrečné části hodiny – 35 respondentů (31,25 %).

U **inscenačních metod** je největší využití při novém učivu, které zvolilo 45 respondentů (40,18 %). Dále je využívají procvičovací části, kterou zvolilo 37 respondentů (33,04 %). Skoro na stejné úrovni je opakovací část, kterou zvolilo 34 respondentů (30,36 %). O pět respondentů méně zvolilo úvodní část – 29 respondentů (25,89 %). Velký propad je v závěrečné části, kterou zvolilo pouze 11 respondentů (9,82 %).

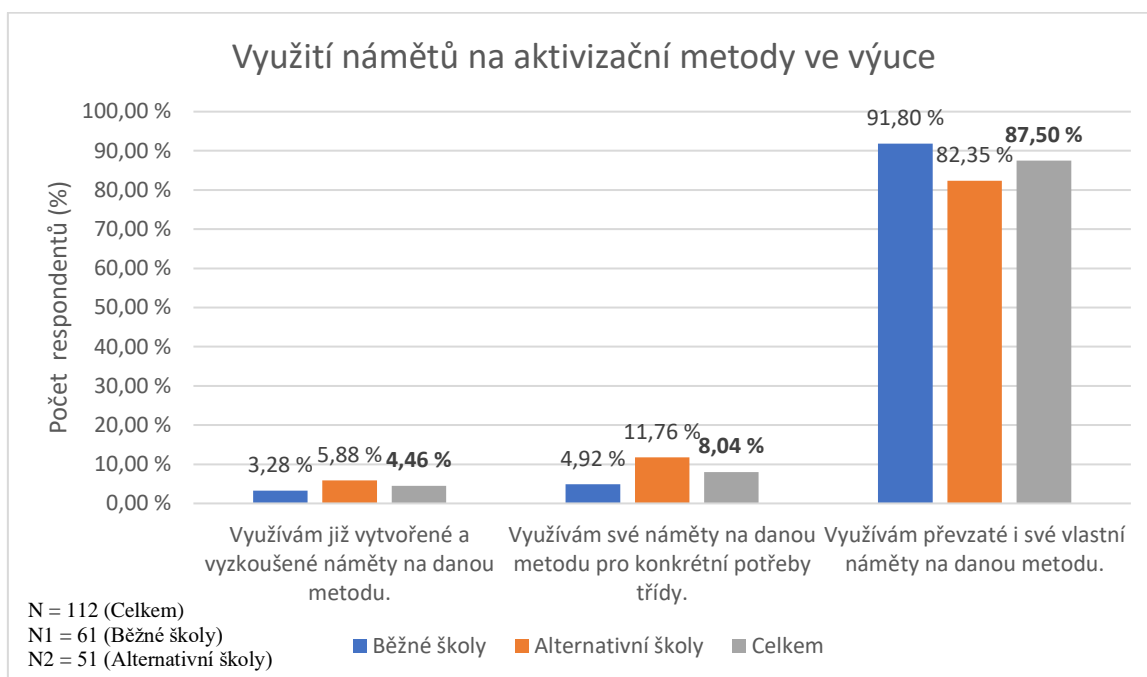
Situační metody nejvíce využívají respondenti při novém učivu – 59 respondentů (52,68 %), o něco méně v úvodní části – 44 respondentů (39,29 %), skoro na stejné úrovni v procvičovací části – 43 respondentů (38,39 %). Opakovací část zvolilo 37 respondentů (33,04 %) a nejméně respondenti využívají situační metody v závěrečné části hodiny – 17 respondentů (15,18 %).

Heuristické metody respondenti nejvíce využívají při probírání nového učiva – 73 respondentů (68,18 %), při úvodní části – 48 respondentů (42,86 %), v procvičovací části – 35 respondentů (31,25 %), v opakovací části – 27 respondentů (24,11 %), nejméně v závěrečné části – 14 respondentů (12,5 %).

Didaktické hry respondenti nejčastěji využívají v opakovací části hodiny – 90 respondentů (80,36 %). I když méně, ale stále ve velké míře je využívají v procvičovací části hodiny – 80 respondentů (71,43 %). Skoro na stejné úrovni je úvodní část – 57 respondentů (50,89 %), závěrečná část – 54 respondentů (48,21 %) a nové učivo zvolilo 49 respondentů (43,75 %).

Z grafu 13 můžeme vyčíst, že respondenti nejvíce využívají diskusní metody v úvodní části hodiny. Inscenační, situační a heuristické metody při výuce, kde se probírá nové učivo. Avšak didaktické hry jsou nejvíce využívány při opakování učiva.

10. Jaké využíváte náměty na aktivizační metody ve výuce?

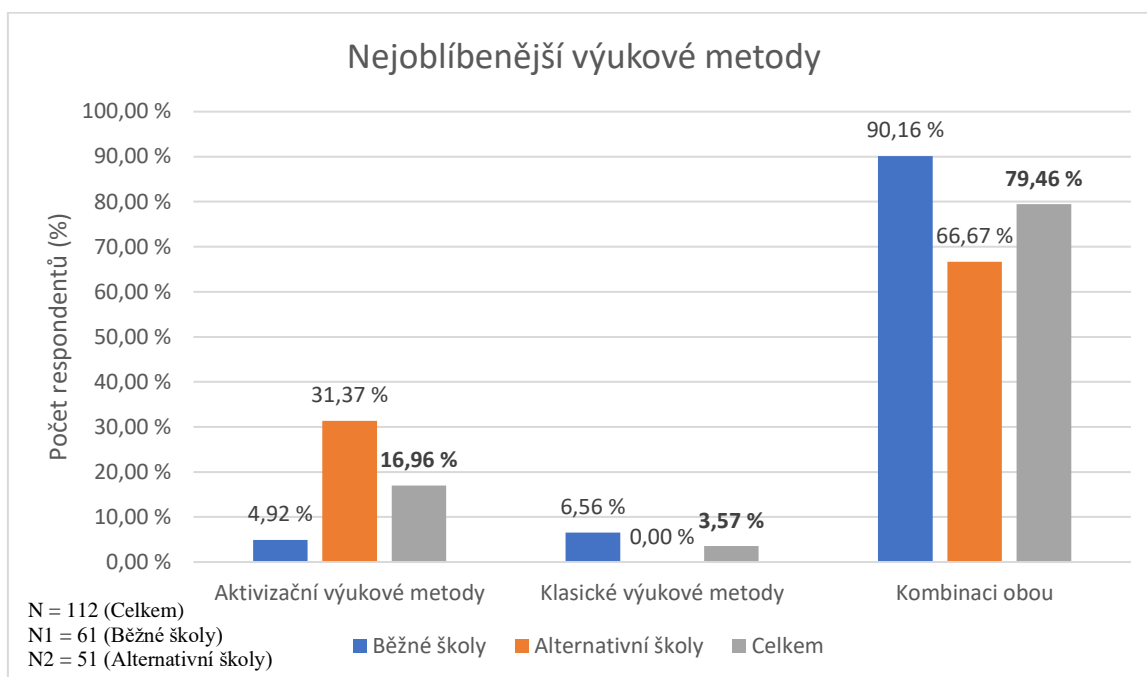


Graf 14: Využití námětů na aktivizační metody ve výuce

V rámci výzkumu nás také zajímalo, jestli respondenti využívají již vytvořené a vyzkoušené náměty na danou metodu nebo využívají své náměty na danou metodu pro konkrétní potřeby třídy nebo využívají převzaté i své vlastní náměty na danou metodu. Z Grafu 14 vyčteme, že nejvíce odpovědí jsme získali od 98 respondentů (87,5 %), kteří využívají převzaté i své vlastní náměty na danou metodu. Pouze 9 respondentů (8,04 %) odpovědělo, že využívají své náměty na danou metodu pro konkrétní potřeby třídy. A 5 respondentů (4,46 %), kteří využívají již vytvořené a vyzkoušené náměty na danou metodu.

Když na Graf 14 pohlédneme z úhlu druhu škol, tak 2 respondenti (3,28 %) z běžných základních škol a 3 respondenti (5,88 %) z alternativních základních škol využívají již vytvořené a vyzkoušené náměty na danou metodu. Respondenti, kteří využívají své vlastní náměty na danou metodu pro konkrétní potřeby třídy, jsou v obsazení 3 (4,92 %) z běžných základních škol a 6 (11,76 %) z alternativních základních škol. Poslední skupinou jsou respondenti, kteří využívají převzaté i své vlastní náměty na danou metodu. Z běžných základních škol jich je 56 (91,8 %) a z alternativních základních škol jich je 42 (82,35 %).

11. Jaké metody využíváte nejradši?



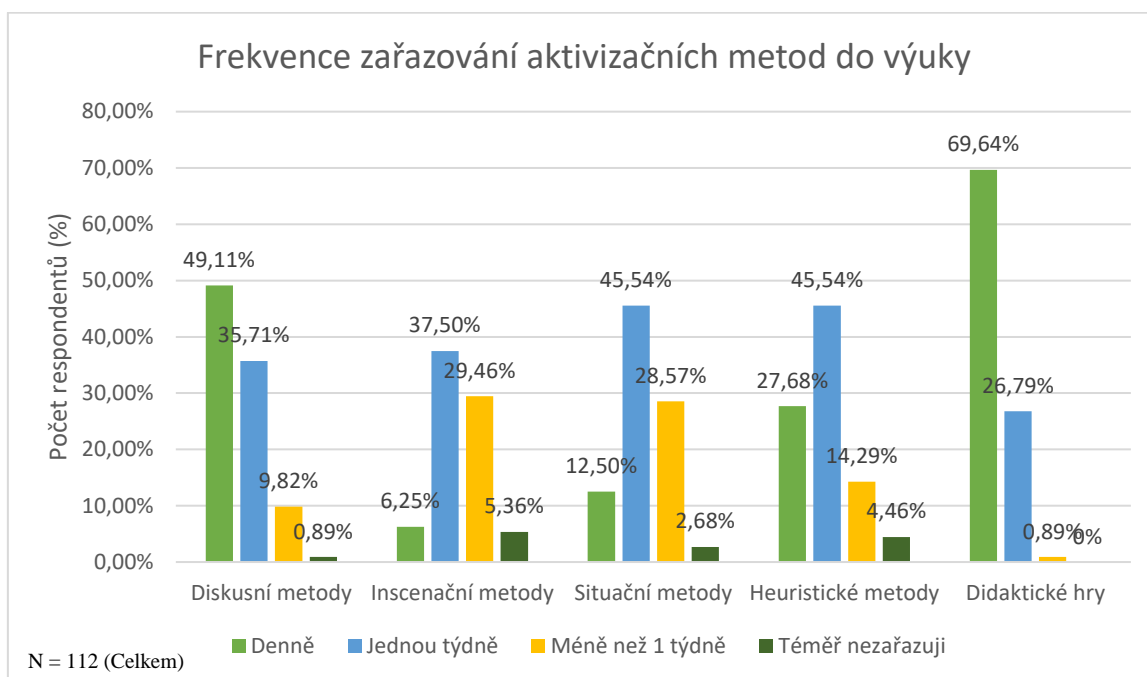
Graf 15: Nejoblíbenější výukové metody

Chtěli jsme si také ověřit, jaký respondenti zauímají postoj k výukovým metodám. Z Grafu 15 vidíme, že nejoblíbenějšími výukovými metodami jsou **kombinace** aktivizačních metod a klasických výukových metod. S tímto tvrzením souhlasí 89 respondentů (79,46 %). Tuto variantu zvolilo 55 respondentů (90,16 %) z běžných základních škol a 34 respondentů (66,67 %) z alternativních základních škol.

Aktivizační výukové metody využívají nejvíce pedagogové na alternativních školách, jelikož tuto variantu zvolilo 16 respondentů (31,37 %) z alternativních základních škol. Zároveň pro tuto variantu byli 3 respondenti (4,92 %) z běžných základních škol.

Ale našli se i 4 respondenti (3,57 %), kteří nejraději využívají **klasické výukové metody**, jednalo se pouze o 4 respondenty (6,56 %) z běžných základních škol.

12. Jak často zařazujete do výuky českého jazyka aktivizační metody?

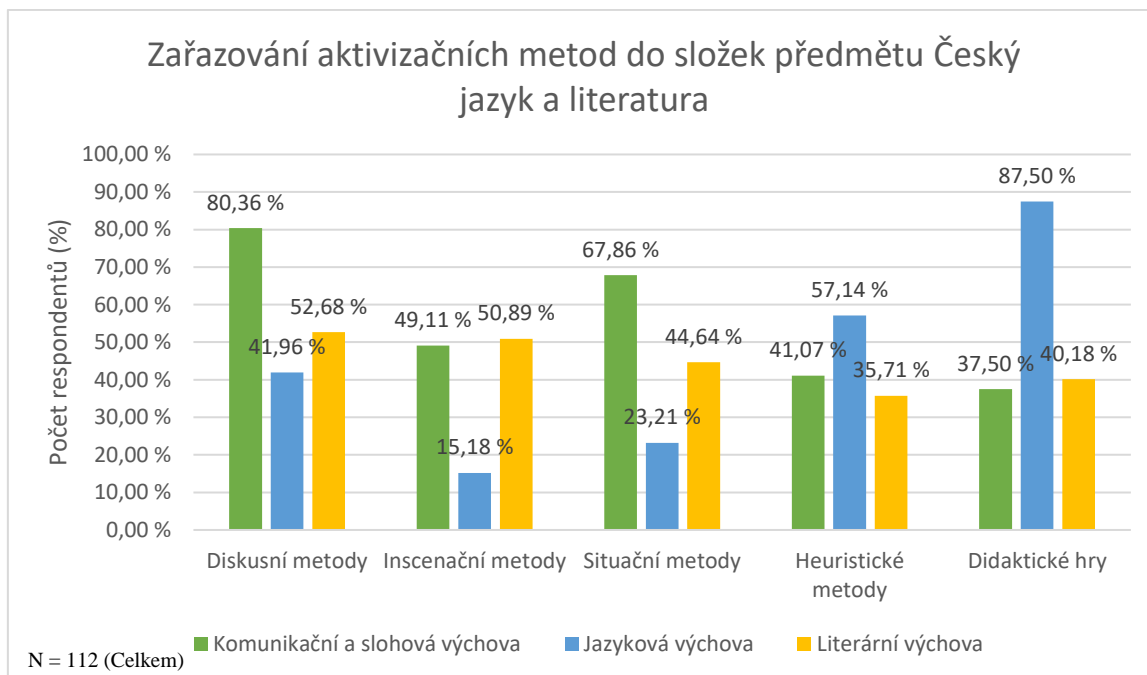


Graf 16: Frekvence zařazování aktivizačních metod do výuky

Graf 16 nám ukazuje, že nejvíce respondentů využívá denně diskusní metody a didaktické hry. Jednou týdně jsou nejčastěji zastoupené inscenační metody, situační metody a heuristické metody.

V rámci podrobného rozboru 55 respondentů (49,11 %) odpovědělo, že využívají denně **diskusní metody**, 40 respondentů (35,71 %), kteří je využívají jednou týdně, 11 respondentů (9,82 %), kteří je využívají méně než jednou týdně a 1 respondent (0,89 %), který je téměř nezařazuje. Zařazování **inscenačních metod** do výuky se přihlásilo 42 respondentů (37,5 %), kteří je využívají jednou týdně, 33 respondentů (29,46 %), kteří je využívají méně než jednou týdně, 7 respondentů (6,25 %), kteří je využívají denně a 6 respondentů (5,36 %), kteří je téměř nezařazují. **Situační metody** využívají jednou týdně 51 respondentů (45,54 %), 32 respondentů (28,57 %) méně než jednou týdně, 14 respondentů (12,5 %) je zařazuje do výuky denně a pouze 3 respondenti (2,68 %) je téměř nezařazují. **Heuristické metody** využívá 51 respondentů (45,54 %) jednou za týden, 31 respondentů (27,68 %) denně, 16 respondentů (14,29 %) méně než jednou týdně a 5 respondentů (4,46 %) je téměř nezařazuje. **Didaktické hry** zařazuje denně 78 respondentů (69,64 %), 30 respondentů (26,79 %) je využívá jednou týdně a 1 respondent (0,89 %) je využívá méně než jednou týdně.

13. Do kterých složek předmětu Český jazyk a literatura zařazujete aktivizační metody?

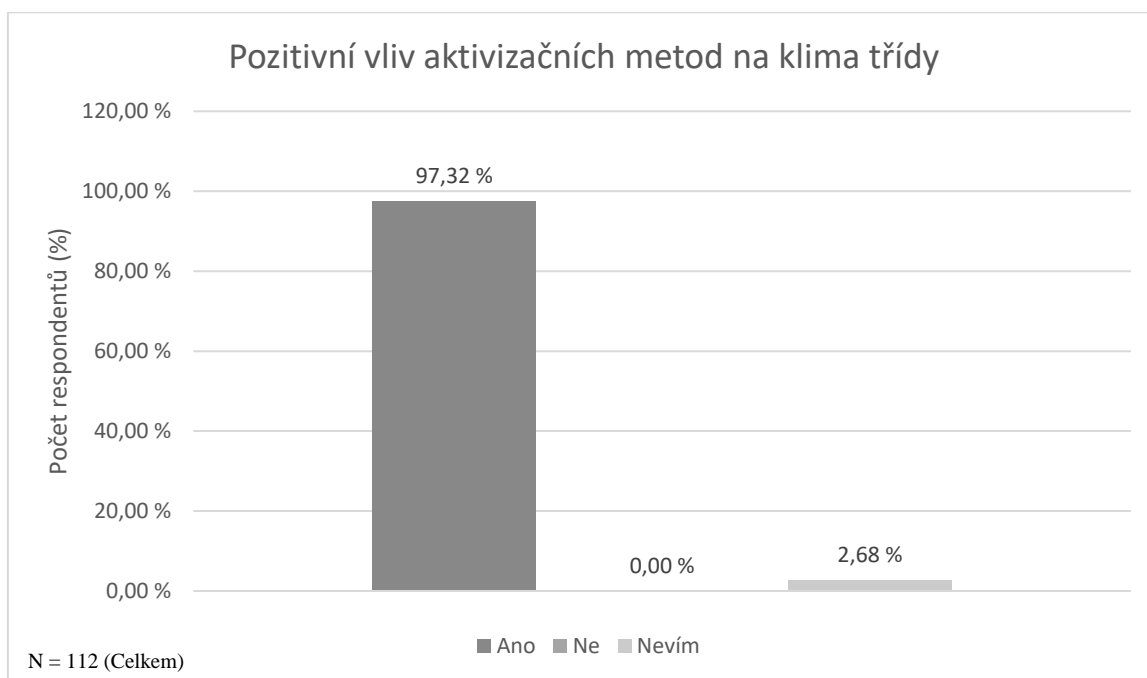


Graf 17: Zařazování aktivizačních metod do složek předmětu Český jazyk a literatura

Diskusní metody nejvíce využívají respondenti v komunikační a slohové výchově, inscenační metody nejvíce v literární výchově, situační metody nejvíce v komunikační a slohové výchově, heuristické metody nejvíce v jazykové výchově a didaktické hry také v jazykové výchově, jak můžeme vidět z Grafu 17.

Při podrobnějším náhledu na Graf 17 vidíme, že **diskusní metody** využívá 90 respondentů (80,36 %) v komunikační a slohové výchově, 59 respondentů (52,68 %) v literární výchově a 47 respondentů (41,96 %) v jazykové výchově. **Inscenační metody** využívá 57 respondentů (50,89 %) v literární výchově, skoro na stejné úrovni využívá 55 respondentů (49,11 %) tyto metody v komunikační a slohové výchově. A opravdu málo z celkového počtu jen 17 respondentů (15,18 %) je využívá v jazykové výchově. **Situační metody** využívá 76 respondentů (67,86 %) v komunikační a slohové výchově, o něco méně je využívá 50 respondentů (44,64 %) v literární výchově a opět nejméně 26 respondentů (23,21 %) v jazykové výchově. **Heuristické metody** naopak využívá 64 respondentů (57,14 %) v jazykové výchově, 46 respondentů (41,07 %) je využívá v komunikační a slohové výchově a jen malá odchylka v literární výchově, kde je využívá 40 respondentů (35,71 %). **Didaktickou hru** využívá 98 respondentů (87,5 %) v jazykové výchově, 45 respondentů (40,18 %) v literární výchově a 42 respondentů (37,5 %) v komunikační a slohové výchově.

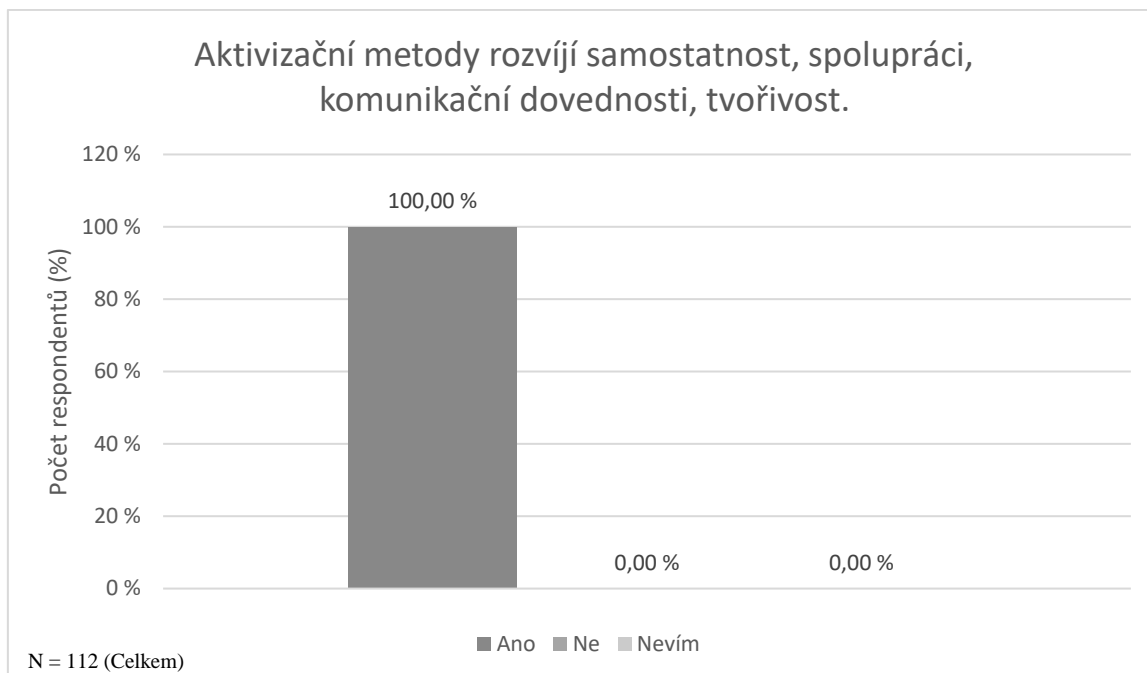
14. Aktivizační metody mají pozitivní vliv na klima třídy.



Graf 18: Pozitivní vliv aktivizačních metod na klima třídy

Většina respondentů (97,32 %) vnímá, že aktivizační metody mají pozitivní vliv na klima třídy, jak ukazuje Graf 18. Touto problematikou jsme se zabývali v teoretické části práce, kdy jsme vyzdvihovali pozitiva aktivizačních metod na školní klima. Avšak 3 respondenti (2,68 %) si tímto tvrzením nebyli jisti.

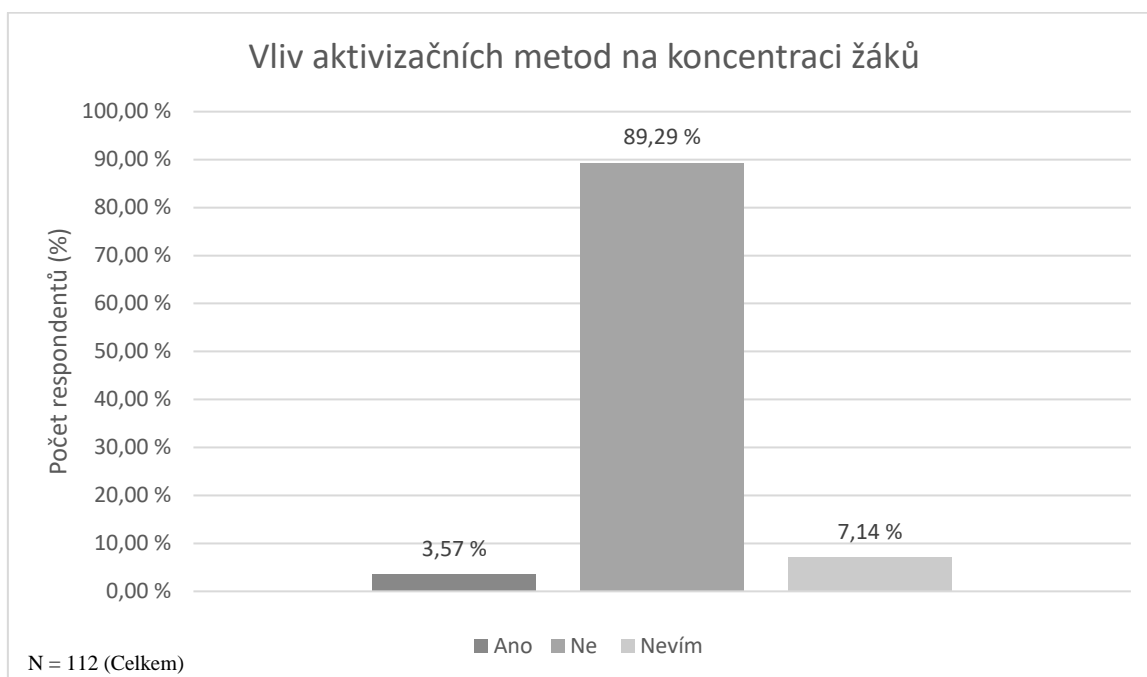
15. Aktivizační metody rozvíjí samostatnost, spolupráci, komunikační dovednosti, tvořivost.



Graf 19: Aktivizační metody rozvíjí samostatnost, spolupráci, komunikační dovednosti, tvořivost

Graf 19 nám ukazuje, že všichni respondenti (100 %) souhlasí s tím, že aktivizační metody rozvíjí samostatnost, spolupráci, komunikační dovednosti, tvořivost. S jistotou můžeme říci, že pedagogové jsou si vědomi prospěšnosti aktivizačních metod pro výuku.

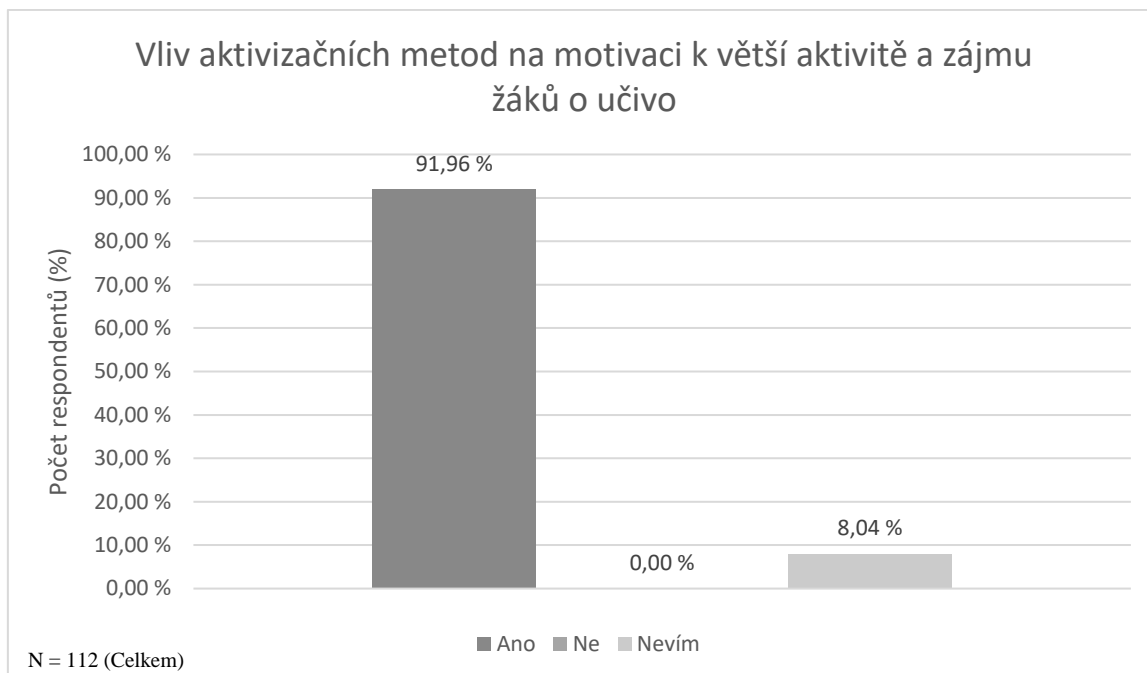
16. Zařazení aktivizačních metod do výuky spíše narušuje koncentraci žáků.



Graf 20: Vliv aktivizačních metod na koncentraci žáků

V tomto tvrzení už si někteří respondenti nebyli jisti. Když se podíváme na Graf 20 zjistíme, že 100 respondentů (89,29 %) nesouhlasí s tvrzením, že by aktivizační metody narušovali koncentraci. Ale 4 respondenti (3,57 %) si myslí, že spíše koncentraci narušuje. Tady 8 respondentů (7,14 %) nevědělo, zda tomu tak je nebo ne. My ale z teoretické části práce víme, že aktivizační metody nenarušují koncentraci žáků.

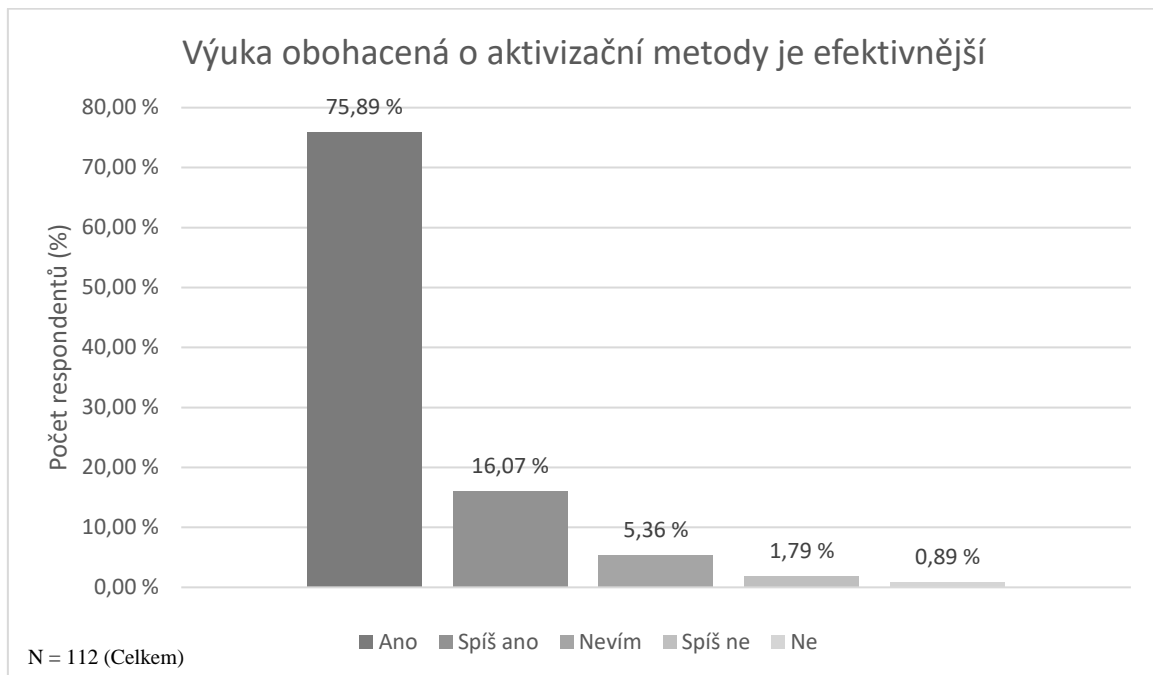
17. Výuka obohacená o aktivizační metody vzbudí u žáků větší zájem o učivo a motivaci k větší aktivitě.



Graf 21: Vliv aktivizačních metod na motivaci k větší aktivitě a zájmu žáků o učivo

Dalším benefitem aktivizačních metod je to, že vzbuzují u žáků větší zájem o učivo a motivují je k větší aktivitě. S tímto souhlasilo 103 respondentů (91,96 %) a 9 respondentů (8,04 %) nevědělo, zda tomu tak opravdu je, jak znázorňuje Graf 21.

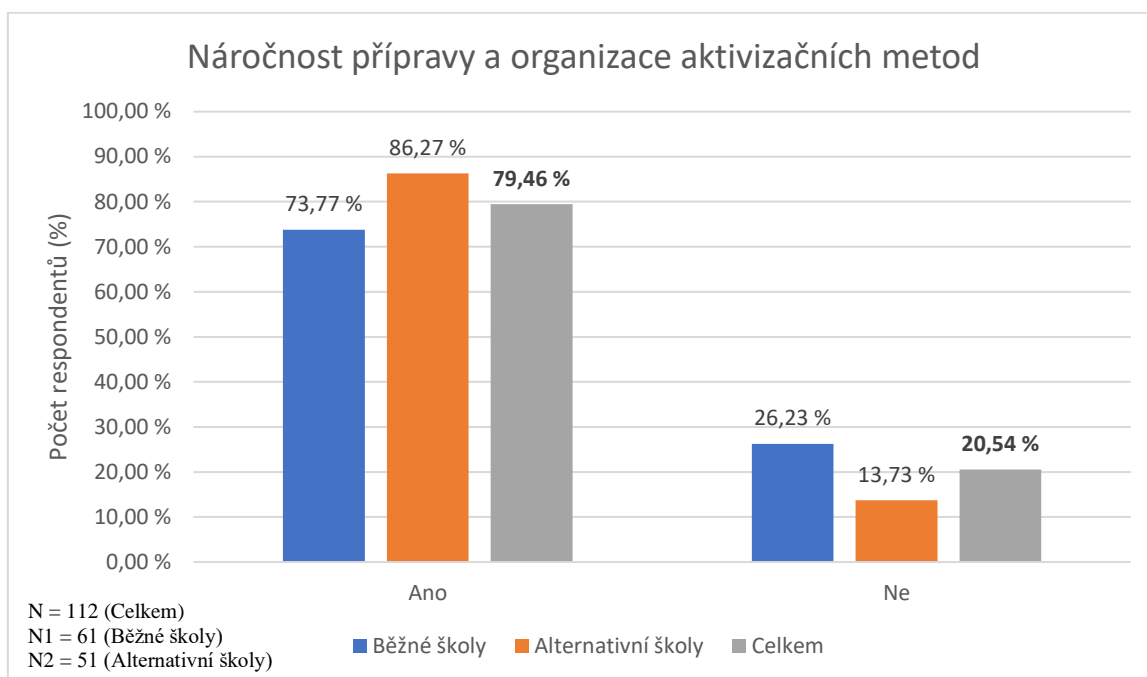
18. Výuka obohacená o aktivizační metody je efektivnější.



Graf 22: Výuka obohacená o aktivizační metody je efektivnější

Z Grafu 22 můžeme vyčíst, že 85 respondentů (75,89 %) souhlasí s tím, že výuka obohacená o aktivizační metody je efektivnější, 18 respondentů (16,07 %) se spíše k tomuto tvrzení také přiklání, 6 respondentů (5,36 %) neví, 2 respondenti (1,79 %) s tímto tvrzením spíše nesouhlasí a 1 respondent (0,89 %) s tím vůbec nesouhlasí.

19. Je pro učitele náročná příprava a organizace aktivizačních metod?

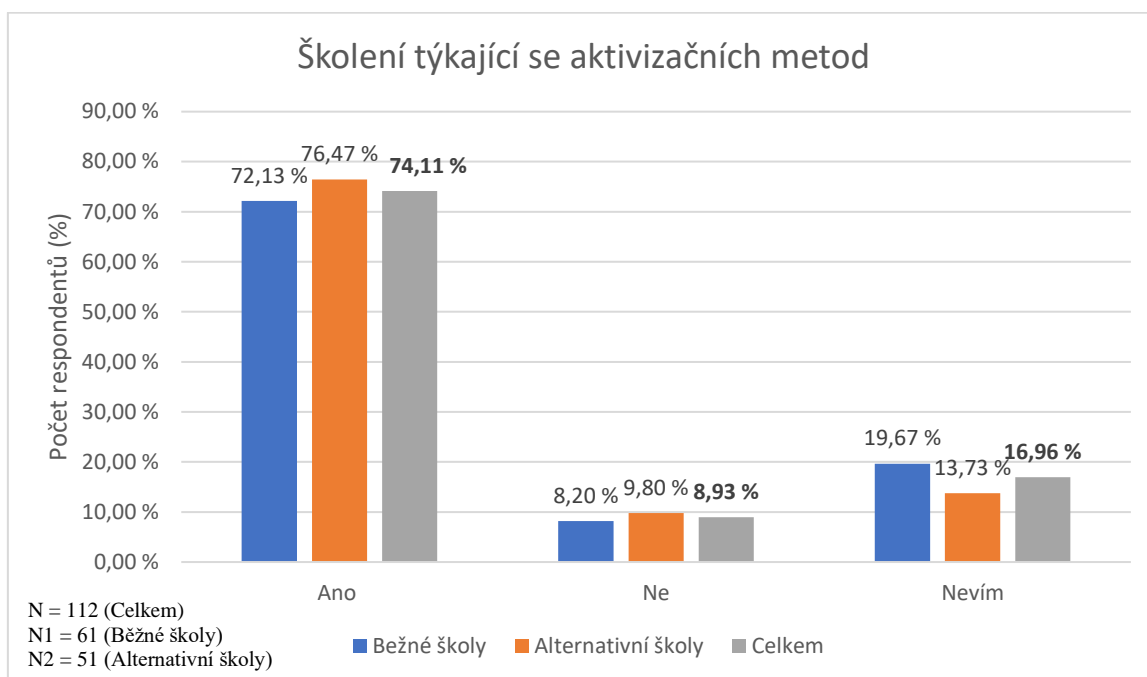


Graf 23: Náročnost přípravy a organizace aktivizačních metod

Také nás zajímalo, jak je to náročné s přípravou a organizací aktivizačních metod. Graf 23 ukazuje, že 89 respondentů (79,46 %) souhlasí a 23 respondentů (20,54 %) tvrdí, že příprava a organizace aktivizačních metod není náročná.

Z Grafu 23 také vyplynulo, že je více respondentů z alternativních škol (86,27 %), kteří si myslí, že je pro učitele náročná příprava a organizace aktivizačních metod, naopak respondentů z běžných základních škol (73,77 %) je méně.

20. Uvítal(a) byste nějaké školení týkající se aktivizačních metod ve výuce?



Graf 24: Školení týkající se aktivizačních metod

Chtěli jsme ještě vědět, zda by respondenti stáli o nějaké školení týkající se aktivizačních metod. V Grafu 24 vidíme, že 83 respondentů (74,11 %) by takové školení uvítalo, 19 respondentů (16,96 %) neví, jestli by se takového školení chtěla zúčastnit a 10 respondentů (8,93 %) rovnou odpověděla, že by o takové školení nestála.

Z pohledu druhu škol se vždy jedná o skoro stejný počet u každé odpovědi. Pro „Ano“ je 44 respondentů (72,13 %) z běžných základních škol a 39 respondentů (76,47 %) z alternativních základních škol. Pro „Ne“ je 5 respondentů (8,20 %) z běžných základních škol a 5 respondentů (9,80 %) z alternativních základních škol. Pro „Nevím“ je 12 respondentů (19,67 %) z běžných základních škol a 7 respondentů (13,73 %) z alternativních základních škol.

6.1 Diskuse

V rámci teoretické části jsme si uvedli výzkum na téma „*Didaktická hra a její využití v hodinách českého jazyka na prvním stupni základní školy*“ z roku 2011.

Cílem tohoto výzkumu byl souhrn poznatků o zařazování didaktických her do předmětu Český jazyk a literatura na prvním stupni základních škol.

Byly porovnány tyto otázky:

- **Jak často zařazujete didaktickou hru do výuky českého jazyka?**

V této otázce Livrová (2011) uvádí, že největší počet respondentů zařazuje didaktickou hru do výuky českého jazyka jednou týdně. V našem výzkumu ale máme největší počet respondentů, kteří ji zařazují do výuky denně. Z toho tedy vyplývá, že od roku 2011 nastal veliký posun ve využívání této aktivizační metody.

- **Do jaké části hodiny didaktickou hru zařazujete?**

Livorová (2011) ve svém výzkumu zjistila, že nejčastěji pedagogové využívají didaktickou hru v opakovací části hodiny. V tomto se naše výzkumy shodují. I v našem výzkumu odpovědělo nejvíce respondentů, kteří didaktickou hru využívají nejvíce v opakovací části hodiny.

- **Do jakých složek předmětu Český jazyk a literatura zařazujete didaktickou hru?**

Tady Livrová (2011) uvádí, že pedagogové zařazují didaktickou hru do všech tří složek předmětu Český jazyk a literatura. Nejvíce je ale zařazují do složky jazyková výchova. V našem výzkumu jsme také dospěli ke stejným závěrům.

6.2 Shrnutí výsledků

Hlavním výzkumným cílem práce bylo ověřit využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách.

Pomocí **dílčích cílů** vysvětlíme náš záměr práce podrobněji:

- Zmapovat využívání aktivizačních metod na úrovni jednotlivých dotazníkových položek.
- Zjistit prospěšnost aktivizačních metod ve výuce z pohledu pedagogů.
- Porovnat využívání aktivizačních metod v běžných a alternativních základních školách.

Těchto cílů jsme dosáhli a stanovený výzkumný cíl byl splněn. Z výzkumného šetření a ze zjištěných informací vyplynuly tyto závěry:

Celkem jsme získali 112 odpovědí. Z toho 61 odpovědí od respondentů z běžných základních škol a 51 odpovědí od respondentů z alternativních základních škol. Byl problém získat větší počet respondentů, proto data mají nižší vypovídající hodnotu.

Z dotazníku je zřejmé, že aktivizační metody v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách využívají všichni pedagogové z obou druhů škol a to ve 100 %.

S tím, že nejčastěji využívanou metodou je **didaktická hra**, kterou zvolilo 109 respondentů (97,32 %). Z toho 60 respondentů (98,36 %) z běžných základních škol a 49 respondentů (96,08 %) z alternativních základních škol. Překvapením ale bylo, že ji využívají více pedagogové v běžných základních školách. Nejednalo se o velký rozdíl, pouze o 2,28 %. Didaktické hry využívají pedagogové ve všech ročnících 1. stupně, kromě 3 z celkového množství dotazovaných pedagogů (2,68 %), které je nevyužívají vůbec. Didaktickou hru nejvíce pedagogové využívají v opakovací části hodiny (80,36 %) a procvičovací části hodiny (71,43 %). Většina pedagogů (69, 64 %) je zařazuje denně do výuky. Nejčastěji didaktickou hru zařazují do složky jazyková výchova předmětu Český jazyk a literatura a to v 87,50 %.

Druhou nejvíce využívanou metodou byla **diskusní metoda**, kterou využívá 105 respondentů (93,75 %). Z toho 56 respondentů (91,80 %) z běžných základních škol a 49 respondentů (96,08 %) z alternativních základních škol. Zde už převažovala u alternativních základních škol o 4,28 % oproti běžným základním školám. Diskusní metody využívají pedagogové ve všech ročnících 1. stupně, ale 4 z celkového množství dotazovaných pedagogů

tyto metody nevyužívají (3, 57 %). V předmětu český jazyk je zařazují nejvíce do úvodní části hodiny (68, 75 %) a při probírání nového učiva (48,21 %), a to převážně každý den (49,11 %) nebo alespoň jednou týdně (35, 71 %) ve složce komunikační a slohová výchova předmětu český jazyk a literatura a to v 80, 36 %.

Třetí nejvyžívanější metodou byla **heuristická metoda** s 93 respondenty (83,04 %). Z toho 45 respondentů (73,77 %) z běžných základních škol a 48 respondentů (94,12 %) z alternativních základních škol. Využívají ji nejvíce pedagogové alternativních základních škol o 20,35 % oproti běžným základním školám. Pedagogové ji využívají ve všech ročnících 1. stupně. Ale 12 z celkového množství dotazovaných pedagogů (10,71 %) ji nevyužívá vůbec. Z toho 11 bylo z běžné základní školy. Když se podíváme na to, v jaké části hodiny ji využívají, tak nejvíce při probírání nového učiva (65,18 %) a úvodní části hodiny (42,86 %). Většina pedagogů (45,54 %) je zařazuje jednou týdně do výuky, ale někteří dokonce i každý den (27,68 %). Nejčastěji heuristické metody zařazují do složky jazyková výchova předmětu český jazyk a literatura a to v 54,14 %.

Předposlední metodou, kterou pedagogové využívají je **situační metoda** s 92 respondenty (82,14 %). Z toho 44 respondentů (72,13 %) z běžných základních škol a 48 respondentů (94,12 %) z alternativních základních škol. Opět ji více využívají pedagogové alternativních škol a to o 21,99 % oproti běžným základním školám. Využívá se ve všech ročnících 1. stupně, ale 9 z celkového množství dotazovaných pedagogů (8,04 %) ji nevyužívá. Z toho 8 jich je z běžných škol. Situační metody pedagogové zařazují převážně do části hodiny, kde probírají nové učivo (52,68 %), ale také v úvodní části (39,29 %) a procvičovací části (38,39 %). Stejně jako u heuristické metody, tak i tady pedagogové zařazují situační metody převážně jednou týdně (45, 54 %) nebo méně než jednou týdně (28,57 %). Nejčastěji situační metodu zařazují do složky komunikační a slohová výchova předmětu Český jazyk a literatura a to v 67,86 %.

Poslední užívanou, avšak celkově nejméně, je **inscenační metoda** s 68 respondenty (60,71 %). Z toho 30 respondentů (49,18 %) z běžných základních škol a 38 respondentů (74,51 %) z alternativních základních škol. Tuto metodu využívají nejvíce v alternativních základních školách a to o 25,33 % oproti běžným základním školám. Tato metoda je využívána ve všech ročnících 1. stupně, ale 30 z celkového množství dotazovaných pedagogů (26,79 %) ji nevyužívá vůbec. Z toho 19 bylo z běžné školy a 11 z alternativní školy. Inscenační metody pedagogové nejčastěji využívají při novém učivu (40,18 %), ale také při procvičování

(33,04 %). Zařazují je do výuky jednou týdně (37,5 %) nebo méně než jednou týdně (29,46 %). Nejčastěji inscenační metodu zařazují do složky literární výchova předmětu Český jazyk a literatura a to v 50,89 %.

Dle celkových výsledků pedagogové využívají aktivizační metody ve všech částech hodiny, a to v úvodní, opakovací, při novém učivu, procvičovací, závěrečné. Avšak nejméně je zařazují v závěrečné části hodiny. Což se i opírá o teoretickou část této práce, kde jsme uváděli, že nejméně vhodné je zařazovat aktivizační metody právě do této části, protože by závěrečná část měla být v rukou učitele.

V souhrnu frekvence zařazování aktivizačních metod jsou nejčastěji zařazovány denně diskusní metody (49,11 %) a didaktické hry (69,64 %). Můžeme ale říci, že alespoň jednou týdně je ve školách zařazovaná každá z metod, které uvádíme v této práci.

Ve složkách předmětu Český jazyk a literatura můžeme shrnout, že diskusní, inscenační, situační metody využívají pedagogové převážně v komunikační a slohové výchově a didaktické hry a heuristické metody využívají pedagogové nejvíce v jazykové výchově.

Pedagogové nejraději využívají kombinaci aktivizačních a klasických výukových metod (79,46 %).

Informovanost o výhodách aktivizačních metod na základě odpovědí respondentů je opravdu na vysoké úrovni, protože všichni pedagogové (100 %) souhlasili s tvrzením, že aktivizační metody rozvíjí samostatnost, spolupráci, komunikační dovednosti, tvořivost. Většina respondentů (89,29 %) nesouhlasí s tvrzením, že by aktivizační metody spíše narušovali koncentraci žáků. A také většina respondentů (91,96 %) souhlasí s tvrzením, že aktivizační metody vzbudí u žáků zájem o učivo a motivaci k větší aktivitě. Velká část respondentů (75,89 %) souhlasí s tím, že výuka obohacená o aktivizační metody je efektivnější.

Aktivizační metody mají plno výhod, většina pedagogů (79,46 %) však tvrdí, že jsou náročné na přípravu o organizaci. I když velké procento pedagogů potvrdilo náročnost těchto metod, přesto v našem výzkumném šetření všichni respondenti (100 %) tyto metody využívají. Respondenti (79,46 %) kombinují převážně převzaté i své vlastní náměty na danou metodu.

Přes veškeré znalosti, které mají pedagogové o aktivizačních metodách, by rádi uvítali nějaké školení týkající se tohoto tématu a to v 74,11 %. Jsou si vědomi, že aktivizační metody jsou potřebné pro výuku a má velký smysl je využívat.

Z výše uvedených výsledků můžeme vyhodnotit stanovenou hypotézu a předpoklady:

- Hypotéza

1. H1: Aktivizační metody v hodině českého jazyka využívají více pedagogové 1. stupně v alternativních základních školách.

Tato hypotéza se nám **potvrdila jen částečně**. Diskusní, situační, heuristické, inscenační metody dle výzkumného šetření využívají více pedagogové 1. stupně v alternativních základních školách. Ale didaktické hry využívají více pedagogové na 1. stupni v běžných základních školách.

Hypotéza byla ověřena v otázkách číslo: 3., 4., 5., 6., 7., 8., kde jsme zjišťovali, jaké aktivizační metody respondenti využívají v hodině českého jazyka, také jaké zastoupení má každá ta metoda v konkrétním ročníku.

Pro přehlednost jsme vytvořili následující srovnávací tabulku:

	Běžná ZŠ	Alternativní ZŠ	Rozdíl (%)
Diskusní metody	91,80 %	96,08 %	4,28 %
Inscenační metody	49,18 %	74,51 %	25,33 %
Situační metody	72,13 %	94,12 %	21,99 %
Heuristické metody	73,77 %	94,12 %	20,35 %
Didaktické hry	98,36 %	96,08 %	2,28 %

Tabulka 2: Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka dle druhu školy

Tabulka 2 nám znázorňuje využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka v rámci druhu školy. Můžeme si všimnout počtu procent u každé metody v rámci druhu školy. U běžných základních škol jsme vycházeli z 61 respondentů ($N_1 = 61$) a u alternativních základních škol z 51 respondentů ($N_2 = 51$). Nejmenší rozdíl je ve využívání u didaktických her, který je 2,28 %. Tuto metodu využívají více na běžných základních školách. Naopak největší rozdíl ve využívání je u inscenačních metod, který je 25,33 %.

- Předpoklady

1. P1: Nejvíce využívanou aktivizační metodou v hodině českého jazyka na 1. stupni základních škol je didaktická hra.

	Celkem (Běžné ZŠ a Alternativní ZŠ)
Diskusní metody	93,75 %
Inscenační metody	60,71 %
Situační metody	82,14 %
Heuristické metody	83,14 %
Didaktické hry	97,32 %

Tabulka 3: Nejvíce využívaná aktivizační metoda v hodině českého jazyka

Tento předpoklad se nám **potvrdil**. Z výzkumu nám vyplynulo, že nejvyužívanější je právě didaktická hra na 1. stupni v běžných i alternativních základních školách. Můžeme si všimnout v Tabulce 3, kde jsou znázorněna procenta z celkového počtu 112 respondentů (N = 112). Didaktickou hru tedy využívá 97,32 % respondentů. Také v Tabulce 2 vidíme, že v každém druhu školy využívají pedagogové didaktickou hru nejvíce.

Předpoklad byl ověřen v otázkách číslo: 3., 8.

2. P2: Většina učitelů na 1. stupni základních škol si myslí, že jsou aktivizační metody prospěšné pro výuku.

Tento předpoklad se **potvrdil**. Konkrétně 97,32 % respondentů vnímá, že aktivizační metody mají pozitivní vliv na klima třídy. Všichni respondenti (100 %) souhlasili s tvrzením, že aktivizační metody rozvíjí samostatnost, spolupráci, komunikační dovednosti, tvořivost. Většina respondentů (91,96 %) souhlasila, že aktivizační metody probouzí u žáků větší zájem o učivo a motivaci k větší aktivitě. A také velká část respondentů (75,89 %) souhlasila, že výuka obohacená o aktivizační metody je efektivnější.

Předpoklad byl ověřen v otázkách číslo: 14., 15., 17., 18.

Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaké aktivizační metody využívají pedagogové v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných základních školách a alternativních základních školách. Tento cíl byl splněn.

V teoretické části jsme si charakterizovali aktivizační metody, cíle a zavádění aktivizačních metod, vliv metod výuky na školní klima, popsali primární vzdělávání v rámci Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV), popsali si složky předmětu Český jazyk a literatura, charakterizovali jsme alternativní školy a jak se odlišují od běžných základních škol. Také jsme si uvedli výzkum z oblasti aktivizačních metod.

V empirické části práce jsme ověřili využívání aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách pomocí kvantitativního pedagogického výzkumu, dotazníkového šetření. Získaná data jsme analyzovali, interpretovali a shrnuli.

Cílem výzkumu bylo ověřit využívání aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách. Dílčím cílem bylo zmapovat využívání aktivizačních metod na úrovni jednotlivých dotazníkových položek, zjistit prospěšnost aktivizačních metod ve výuce z pohledu pedagogů a porovnat využívání aktivizačních metod v běžných a alternativních základních školách. Stanovili jsme si jednu hypotézu a dva předpoklady, které jsme pomocí statistického zpracování ověřili. Jako formu tohoto výzkumného šetření jsme si zvolili standardizovaný online dotazník, který byl určen všem pedagogům 1. stupně běžných základních škol a alternativních základních škol. Tento anonymní dotazník jsme vytvořili pomocí Google – Formuláře, který jsme následně zveřejnili na platformě Facebook do různých skupin učitelů. Získali jsme data od 61 pedagogů z běžných základních škola a od 51 pedagogů z alternativních základních škol. Požadovaný minimální počet respondentů byl stanoven na 50 z každého druhu školy. Sběr dat probíhal 14 dnů (od 26. 3. – 9. 4. 2022), ale i přesto bylo obtížné získat dostatečný počet respondentů z alternativních základních škol. Proto jsme rozeslali emaily do různých škol s žádostí o vyplnění dotazníku.

Následně jsme dotazník vyhodnotili a získané údaje zpracovali do grafů pomocí statistického program MS Excel. Celkové výsledky jsme použili k určení závěrů na předem stanovenou hypotézu a předpoklady.

Těchto cílů jsme dosáhli a stanovený cíl byl splněn. Z výzkumného šetření a ze zjištěných informací vyplynuly tyto závěry:

Zjistili jsme, že všichni pedagogové využívají aktivizační metody v hodinách českého jazyka na 1. stupni základních škol bez ohledu na druhu školy. Ale pedagogové alternativních škol je využívají častěji. Nejvíce využívanou metodou je didaktická hra, kterou jako jedinou pedagogové běžných škol využívají častěji. Většina pedagogů hodnotí aktivizační metody jako prospěšné pro výuku. Nejrady je kombinují společně s klasickými výukovými metodami.

Tato práce nám přináší informace o využívání aktivizačních metod na 1. stupni v běžných základních školách a alternativních základních školách.

Věříme, že tato práce bude inspirací pro studenty a pedagogy, kteří se chtějí zabývat touto problematikou. A aktivizační metody budou přínosem pro zkvalitnění výuky všech žáků základních škol.

Seznam použité literatury

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

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-X.

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

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Pedagogická teorie a praxe, 1989. ISBN 8004232094.

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

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MEYER, H. *Unterrichtsmethoden I, II*. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Skriptor, 2000.

MŠMT ČR: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.

PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi: didaktické metody pro 21. století*. 3., aktualiz. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

SITNÁ, Dagmar a Lubor LACINA. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 1998. ISBN 80-85931-53-2.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

VÍŠKA, Václav. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-015-3.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88788-98-0.

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

Internetové zdroje:

LIVOROVÁ, Jitka. *Didaktická hra a její využití v hodinách českého jazyka na prvním stupni základní školy* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2022-04-21]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/pp6yx3/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jana Bartoňová.

LOKŠOVÁ, Irena. Konceptia tvorivého vyučovania. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: KONVOJ, 2002, **12**(3), s. 55-70 [cit. 2022-01-17]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8310/7476>

NĚMCOVÁ, Martina. *Alternativní školství v ČR: Alternativní směry ve vzdělávání* [online]. ZKOLA, 20. červenec 2020 [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Druhy škol podle kritéria „alternativnost“	37
---	----

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů a zastoupení ve školách	43
Graf 2: Alternativní školy	44
Graf 3: Věk respondentů	45
Graf 4: Délka praxe respondentů	46
Graf 5: Ročníky, ve kterých respondenti učí český jazyk	47
Graf 6: Využití aktivizační metody v hodině českého jazyka na 1. stupni	48
Graf 7: Aktivizační metody v hodině českého jazyka	49
Graf 8: Využití diskusních metod	50
Graf 9: Využití inscenačních metod	51
Graf 10: Využití situačních metod	52
Graf 11: Využití heuristických metod	53
Graf 12: Využití didaktických her	54
Graf 13: Využití aktivizačních metod v různé části hodiny	55
Graf 14: Využití námětů na aktivizační metody ve výuce	57
Graf 15: Nejoblíbenější výukové metody	58
Graf 16: Frekvence zařazování aktivizačních metod do výuky	59
Graf 17: Zařazování aktivizačních metod do složek předmětu Český jazyk a literatura	60
Graf 18: Pozitivní vliv aktivizačních metod na klima třídy	61
Graf 19: Aktivizační metody rozvíjí samostatnost, spolupráci, komunikační dovednosti, tvořivost	62
Graf 20: Vliv aktivizačních metod na koncentraci žáků	63
Graf 21: Vliv aktivizačních metod na motivaci k větší aktivitě a zajmu žáku o učivo	64
Graf 22: Výuka obohacená o aktivizační metody je efektivnější	65
Graf 23: Náročnost přípravy a organizace aktivizačních metod	66
Graf 24: Školení týkající se aktivizačních metod	67

Seznam tabulek

Tabulka 1: Problémové otázky	24
Tabulka 2: Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka dle druhu školy.....	72
Tabulka 3: Nejvíce využívaná aktivizační metoda v hodině českého jazyka.....	73

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele 1. stupně běžných a alternativních základních škol	81
--	----

Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro učitele 1. stupně běžných a alternativních základních škol

Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro Diplomovou práci na téma „Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách“.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Předem moc děkuji za spolupráci,

Viola Dudková, studentka Pedagogické fakulty UP v Olomouci, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol.

1. Vaše pohlaví:

- Žena
- Muž

2. Kolik Vám je let?

- 24–30
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- 61 a více

3. Kolik let učíte?

- 0–5
- 6–10
- 11–20
- 21–30
- 31 a více

4. V jakém ročníku obvykle učíte český jazyk?
 - 1. až 3. ročník (1. období)
 - 4. až 5. ročník (2. období)
 - 1. až 5. ročník

5. Ve kterém druhu základní školy učíte?
 - Běžná (standardní) základní škola
 - Alternativní základní škola

6. Pokud jste zvolili alternativní základní školu, vyberte, o kterou se jedná.
 - Montessori pedagogika
 - Waldorfská škola
 - Freinetovská škola
 - Jenský plán
 - Daltonský plán
 - Začít spolu
 - Zdravá škola

Aktivizační metody

Nejdříve pro ujasnění vysvětlím, co jsou to aktivizační metody a jaké máme.

Aktivizační metody jsou takové, kdy se žák aktivně podílí na procesu učení a výuka se přizpůsobuje jeho schopnostem a potřebám. Oproti tradiční výuce, kdy v centru výuky stojí učitel a žák se musí přizpůsobit. Aktivizační metody uplatňují problémový přístup k učení. Jsou silně motivační, protože jsou založeny na tvořivém přístupu k učivu.

- **diskusní** (předmětem diskuse je vždy nějaký problém, př. brainstorming, diskuse)

- **inscenační** (metoda hraní rolí, žáci jsou přímo vtaženi do děje, ztvárňují určité osoby a jednání – simulovaná situace, vžívají se do role, kterou předvádějí, mohou jednat podle vlastních představ nebo podle předepsané role,

např. žákům rozdáme role: žák, žákyně, učitel

situace: Jan a Petra nechtějí psát domácí úkol do češtiny a učitel říká, proč je mají psát.)

- **situační** (žákům je předložen problém a jejich úkolem je navrhnout řešení, vychází z nějaké konkrétní situace, náměty jsou blízké životu dětí, učí je řešit problémy, se kterými se mohou setkat běžně,

např. situace u dopravní nehody, šikana, řešení konfliktu, chování na veřejnosti)

- **heuristické, řešení problémů** (mají za cíl podporovat pátrání, objevování, hledání souvislostí, žák sám hledá řešení, není mu předložen postup,

např. metoda pokus-omyl, kladení problémových otázek, záměrné vyvolávání situace)

- **didaktické hry** (hra, která má strukturovaný charakter, je organizovaná učitelem a podřízena didaktickému cíli, jasná pravidla, učení probíhá zábavnou formou,

např. soutěživé hry, křížovky, domino, doplňovačky, ...)

7. Využíváte aktivizační metody v hodině českého jazyka na 1. stupni?

- Ano
- Ne

Pokud ne:

Nevyužívám aktivizační metody v hodině českého jazyka

Následující otázky budou zaměřené na zjištění důvodů, proč nevyužíváte aktivizační metody.

1. Proč nevyužíváte aktivizační metody v hodině českého jazyka?

- Nevím, co jsou aktivizační metody.
- Bojím se změnit styl výuky.
- Kolektiv žáků není vhodný pro tuto formu výuky.
- Nemám dostatečné vědomosti a dovednosti týkající se aktivizačních metod.
- Mám rád(a) tradiční způsob výuky, kdy hlavním aktérem je učitel.
- Nemám dostatečné prostorové a materiální podmínky třídy.
- Nemám dostatek času.
- Jiná:

2. Využíváte aktivizační metody v jiných předmětech?

- Ano
- Ne

3. Uvítal(a) byste nějaké školení týkající se aktivizačních metod ve výuce?

- Ano
- Ne

4. Pomohl by Vám nějaký zásobník aktivit s využitím aktivizačních metod v hodině českého jazyka?

- Ano
- Ne

5. Chcete k tomu něco dodat? nepovinné

To je vše!

Ještě jednou moc děkuji za Váš čas a za vyplnění tohoto dotazníku.

Přeji pěkný den a úsměv ve tváři.

Pokud ano:

Využívám aktivizační metody v hodině českého jazyka

Následující otázky budou zaměřené na zjištění více informací o využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka.

8. Jaké aktivizační metody v hodině českého jazyka využíváte?
- Diskusní metody (př. brainstorming, diskuse, ...)
 - Inscenační metody (metoda hraní rolí spojená s řešením problému, simulace situace)
 - Situační metody (vychází z reálných událostí, např. jak se chovat u dopravní nehody)
 - Heuristické metody, řešení problémů (problémové otázky – Proč? Čím se liší? Vysvětlí.)
 - Didaktické hry (př. křížovky, doplňovačky, domino, šifrované texty, skrytá slova, ...)

Diskusní metody

Předmětem diskuse je vždy nějaký problém, př. brainstorming, diskuse.

9. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte diskusní metody?
- 1. ročník
 - 2. ročník
 - 3. ročník
 - 4. ročník
 - 5. ročník
 - Tyto metody nevyužívám.

Inscenační metody

Metoda hraní rolí, žáci jsou přímo vtaženi do děje, ztvárňují určité osoby a jednání – simulovaná situace, vžívají se do role, kterou předvádějí, mohou jednat podle vlastních představ nebo podle předepsané role,

např. žákům rozdáme role: žák, žákyně, učitel

situace: Jan a Petra nechtějí psát domácí úkol do českého jazyka a učitel říká, proč je mají psát.

10. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte inscenační metody?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník
- Tyto metody nevyžívám.

Situační metody

Žákům je předložen problém a jejich úkolem je navrhnout řešení, vychází z nějaké konkrétní situace, náměty jsou blízké životu dětí, učí je řešit problémy, se kterými se mohou setkat běžně,

např. situace u dopravní nehody, šikana, řešení konfliktu, chování na veřejnosti.

11. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte situační metody?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník
- Tyto metody nevyžívám.

Heuristické metody, řešení problémů

Mají za cíl podporovat pátrání, objevování, hledání souvislostí, žák sám hledá řešení, není mu předložen postup,

např. metoda pokus-omyl, kladení problémových otázek, záměrné vyvolávání situace.

12. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte heuristické metody?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník
- Tyto metody nevyžívám.

Didaktické hry

Hra, která má strukturovaný charakter, je organizovaná učitelem a podřízena didaktickému cíli, jasná pravidla, učení probíhá zábavnou formou,

např. soutěživé hry, křížovky, domino, doplňovačky, ...

13. Vyberte ročník (nebo více), ve kterém využíváte didaktické hry?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník
- Tyto metody nevyžívám.

14. V které části hodiny českého jazyka využíváte aktivizační metody?

	Úvodní	Opakovací	Nové učivo	Procvičovací	Závěrečná
Diskusní metody					
Inscenační metody					
Situační metody					
Heuristické metody					
Didaktické hry					

15. Využití námětů na aktivizační metody ve výuce:

- Využívám již vytvořené a vyzkoušené náměty na danou metodu.
- Využívám své náměty na danou metodu pro konkrétní potřeby třídy.
- Využívám převzaté i své vlastní náměty na danou metodu.

16. Jaké metody využíváte nejradši?

- Aktivizující výukové metody
- Klasické výukové metody
- Kombinace obou

17. Jak často zařazujete do výuky českého jazyka aktivizační metody?

	denně	jednou týdně	méně než 1 týdně	téměř nezařazují
diskusní				
inscenační				
situační				
heuristické				
didaktické hry				

18. Do jakých složek předmětu Český jazyk a literatura zařazujete aktivizační metody?

	Komunikační a slohová výchova	Jazyková výchova	Literární výchova
diskusní			
inscenační			
situační			
heuristické			
didaktické hry			

19. Aktivizační metody mají vliv na klima třídy.

- Ano
- Ne
- Nevím

20. Aktivizační metody rozvíjí samostatnost, spolupráci, komunikační dovednosti, tvořivost.

- Ano
- Ne
- Nevím

21. Zařazení aktivizačních metod do výuky spíše narušuje koncentraci žáků.

- Ano
- Ne
- Nevím

22. Výuka obohacená o aktivizační metody vzbudí u žáků větší zájem o učivo a motivaci k větší aktivitě.

- Ano
- Ne
- Nevím

23. Výuka obohacená o aktivizační metody je efektivnější.

	1	2	3	4	5	
Souhlasím						Nesouhlasím

24. Je pro učitele náročná příprava a organizace aktivizačních metod?

- Ano
- Ne

25. Uvítal(a) byste nějaké školení týkající se aktivizačních metod ve výuce?

- Ano
- Ne
- Nevím

26. Chcete k tomu něco dodat?

To je vše!

Ještě jednou moc děkuji za Váš čas a za vyplnění tohoto dotazníku.

Přeji pěkný den a úsměv ve tváři.

Anotace

Jméno a příjmení:	Viola Dudková
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách
Název v angličtině:	Use of activation methods in the Czech language lessons in regular and alternative primary schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na zjištění a ověření využívání aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách. Teoretická část charakterizuje aktivizační metody, zabývá se primárním vzděláváním, popisuje alternativní školy v České republice a jak se liší od běžných základních škol. Empirická část ověřuje využívání aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách.
Klíčová slova:	Aktivizační metody, alternativní základní školy, běžné základní školy, primární vzdělávání, Rámcový vzdělávací program
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the identification and verification of the use of activation methods in Czech language lessons at the first level in mainstream and alternative primary schools. The theoretical part characterizes activation methods, deals with primary education, describes alternative schools in the Czech Republic and how they differ from regular primary schools. The empirical part verifies the use of activation methods in Czech language lessons at the first level in mainstream and alternative primary schools.

Klíčová slova v angličtině:	Activation methods, alternative schools, mainstream schools, primary education, Framework Educational Programme for Primary Schools
Přílohy vázané v práci:	1 příloha: Dotazník
Rozsah práce:	80 stran + příloha
Jazyk práce:	Český jazyk