



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Aktivizační výukové metody očima žáků

Vypracovala: Lucie Remešová
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 14.dubna 2024

.....

Lucie Remešová

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucímu své bakalářské práce, PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D., za odborné vedení práce, odborné rady a za všechny konzultace s tím spojené. Jeho rady a postřehy mi vždy velice pomohly a ukázaly mi jiný pohled na věc. Chtěla bych poděkovat Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity za možnost studovat na této univerzitě.

Dále bych chtěla poděkovat všem participantům mého výzkumu, za čas strávený nad rozhovory a za jejich ochotu a vstřícnost během realizace výzkumu.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za trpělivost, ochotu a toleranci během posledních tří let mého bakalářského studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce seznamuje čtenáře s tématem aktivizačních výukových metod, a to především z pohledu žáků základních škol, jak je uvedeno v názvu práce. V teoretické části bakalářské práce jsou popsány aktivizační výukové metody na podkladě různých odborných publikací. Dále jsou zde výukové metody klasifikovány do různých kategorií na základě odborných publikací. Praktická část zkoumá tyto metody z pohledu participantů výzkumu. Kvalitativní výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými informanty. V závěrečných kapitolách praktické části bakalářské práce, jako jsou shrnutí a diskuse, jsou sumarizovány výsledky výzkumu a zodpovězeny výzkumné otázky, které byly stanoveny. Výzkumu se účastnilo šest participantek z různých základních škol. Rozhovor byl informantkám přizpůsoben, jak z hlediska formálnosti, tak z hlediska jazykové stránky. Zkoumán byl přehled participantů v oblasti aktivizačních výukových metod, dále jejich vnímání dané problematiky nebo jaké aktivizační výukové metody preferují.

Klíčová slova

Výuková metoda; aktivizační výukové metody; pohled žáka na jeho aktivitu;

ABSTRACT

This bachelor thesis introduces readers to the topic of activational teaching methods, primarily from the perspective of elementary school students, as stated in the title of the thesis. The theoretical part of the bachelor thesis describes activational teaching methods based on various professional publications. Furthermore, teaching methods are classified into different categories based on professional publications. The practical part examines these methods from the perspective of research participants. Qualitative research was conducted through semi-structured interviews with individual informants. In the concluding chapters of the practical part of the bachelor thesis, such as summary and discussion, the research results are summarized and the research questions are answered. The research involved six participants from various elementary schools. The interview was adapted to the informants in terms of formality and language. The overview of participants in the field of activational teaching methods was examined, as well as their perception of the issue or their preferred activational teaching methods.

Key words

Teaching method; activational teaching methods; student's perspective on their activity

OBSAH

1	ÚVOD.....	7
2	TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1	Vymezení základních pojmů.....	9
2.1.1	Výuková metoda.....	9
2.1.2	Historický vývoj výukových metod	10
2.1.3	Klasifikace výukových metod	12
2.2	Aktivizační výukové metody.....	15
2.2.1	Klasifikace aktivizačních výukových metod	15
2.2.2	Vybrané aktivizační metody	16
2.2.2.1	Problémové metody	17
2.2.2.2	Konkrétní realizace problémové metody	18
2.2.2.3	Situační metody	19
2.2.2.4	Inscenační metody.....	22
2.2.3	Diskusní metody	24
2.2.3.1	Speciální metody	26
2.2.3.2	Didaktické hry	26
2.2.4	Odborné články	27
3	PRAKTICKÁ ČÁST	29
3.1	Metodologie výzkumu.....	29
3.2	Participanti	31
3.3	Jednotlivé oblasti rozhovoru.....	33
3.3.1	Oblast vnímání interakce s třídním učitelem	33
3.3.2	Oblast vnímání vyučovacích předmětů a didaktických způsobů zprostředkování žákům a žákyním	35
3.3.3	Oblast plánování, vedení a reflexe výuky.....	38
3.3.4	Oblast vnímání prostředí pro učení žáky.....	40
3.3.5	Oblast vnímání spolupráce učitele a dalších odborníků ve třídě pohledem žáků.	43

3.3.6	Oblast sebehodnocení žáka a jeho práce ve škole	45
3.4	Shrnutí praktické části.....	47
4	DISKUSE	50
4.1	Výzkumné otázky	51
5	ZÁVĚR	54
6	SEZNAM LITERATURY	56
7	SEZNAM TABULEK	58

1 ÚVOD

Aktivizační výukové metody jsou v dnešní době často skloňovaným tématem v pedagogickém prostředí. Výběr tématu byl tedy ovlivněn tímto faktorem. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký mají žáci druhého stupně základních škol pohled na aktivizační výukové metody. Jaké metody preferují, které metody jim pomáhají v procesu učení a jaký je jejich pohled na vyučování. Tato bakalářská práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a části praktické.

Teoretická část bakalářské práce obsahuje dvě větší kapitoly, které jsou postupně rozděleny na menší podkapitoly. Na začátku teoretické části jsou ve stručnosti definovány základní pojmy, jako je například výuková metoda, aktivizační výukové metody a další. Následně jsou výukové metody a aktivizační výukové metody v první části práce klasifikovány na jednotlivé typy a podtypy. Poté jsou v teoretické části bakalářské práce jednotlivé typy a podtypy ve zkratce definovány a stručně popsány.

Celá teoretická část bakalářské práce popisuje výukové metody, především aktivizační výukové metody z různých publikací, zabývajících se především obecnou didaktikou, výukovými metodami a jejich využitím v praxi.

V praktické části bakalářské práce je popsána i metodologie výzkumu. V další podkapitole jsou stručně charakterizovány participanty a jednotlivé základní školy, které participanty navštěvují. A následně je zde popsán rozhovor, který byl pro účely výzkumu rozčleněn do několika oblastí, z nichž většina vychází z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. V poslední podkapitole praktické části je tato část shrnuta.

Cílem praktické části této bakalářské práce je zjistit pohled žáků na aktivizační výukové metody ve školní praxi. Zkoumání této problematiky probíhalo pomocí kvalitativního výzkumu, konkrétně pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který probíhal s jednotlivými participanty. Výzkumný soubor podílející se na rozhovoru navštěvuje různé základní školy v Pelhřimově či Českých Budějovicích. Věková skupina participantů odpovídá druhému stupni základní školy.

Cílem práce je zjistit, jak žáci základních škol vnímají vyučovací metody, zda mají nějaké metody, které preferují více či méně. Co jim pomáhá v zapamatování učiva, co jim pomáhá v osvojení si nového učiva. Jak vnímají práci v hodině, a to nejen svou práci v hodině, ale i práci svého třídního učitele. Zda je něco, co daný třídní učitel v hodině praktikuje a participanti jsou s tím spokojeni, nebo co jim nějakým způsobem napomáhá ve studiu. Třídní učitel byl vybrán především proto, že k němu mají žáci vztah, především jako k učiteli, ale zároveň s ním řeší jiné záležitosti ve třídě, jako např. různé problémy, pochvaly aj. Třídní učitel s nimi jezdí na školní výlety a většinou s danou třídou tráví více času než ostatní učitelé.

Dále je zkoumán i pohled participantů na vyučování a jak by si jej oni sami představovali. Jestli je něco, co ve škole preferují více či méně, kdy je to ve škole baví a jak například poznají, že se něco dobře naučili.

V neposlední řadě obsahuje bakalářská práce diskusi, kde jsou zodpovězeny výzkumné otázky.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Vymezení základních pojmů

V několika následujících odstavcích jsou stručně charakterizovány základní pojmy jako je výuková metoda, její historický vývoj a různé typy klasifikací jednotlivých výukových metod.

2.1.1 Výuková metoda

Existuje spousta možností, jak lze výukovou metodu definovat. V následujících odstavcích jsou vybrané definice představeny.

„Obecně lze říci, že metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“ (Skalková, 2007)

Maňák a Švec (2003) došli k poznatku, že vyučovací metoda představuje, pomocí výukových cílů, propojený soubor výukových aktivit učitele a učebních činností žáka. Nejvhodnějším nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je vyučovací metoda. „Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují.“ (Maňák a Švec, 2003)

„Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti.“ (Zormanová, 2012)
Dle Zormanové (2012) vyučovací metodu můžeme nazvat jako osobitou činnost pedagoga, která rozvíjí vzdělání žáků a směřuje ho, k dosahování vyhrazených výchovně-vzdělávacích cílů. K úspěchu směřuje spolupráce z obou stran (učitel i žák).

Zormanová (2012) říká, že vyučovací metody zastávají různé funkce jako zprostředkování znalostí a dovedností nebo funkci aktivizující. Díky nim pedagog motivuje a aktivizuje žáka k činnosti a dochází tak k formování žákovy osobnosti.

2.1.2 Historický vývoj výukových metod

V následující kapitole je stručně charakterizován historický vývoj vyučovacích metod v jednotlivých etapách.

Skalková (2007) upozorňuje na historickou podmíněnost výukových metod, přičemž hovoří o dlouhém vývoji a proměnách v čase, a to v závislosti na společenských a historických podmínkách, na rozvoji charakteru instituce školy a na dominantním pojetí vyučovacího procesu, převládajícího v dané historické epoše.

Zormanová (2012) vyčleňuje následující historická období pro vývoj výukových metod. Jako první období uvádí Zormanová (2012) antické školství – tzv. kalokaghatia, jakožto ideál dobra a krásy, zároveň výchova rozumová, estetická, tělesná a mravní. V té době vznikaly třístupňové školy, byly soukromé, za studium na těchto školách bylo nutné zaplatit školné. Školské systémy nebyly stanoveny státem, vše bylo ponecháno na individuální iniciativě. Častá byla dle Zormanové (2012) individuální forma, při které měl každý žák jednoho učitele. Tato metoda byla neefektivní, začala se rozvíjet metoda dialogu – Sokratovský dialog. Další oblíbenou metodou v tomto období byla didaktická hra – Platon, Aristoteles.

Ve vývoji výukových metod představuje Zormanová (2012) dále středověkou školu – křesťanství mělo velký vliv na výchovu a vzdělání, první středověké školy byly církevní. Dále se rozvíjely školy klášterní. Typickým výukovým stylem bylo dle Zormanové (2012) pamatování si učiva, často si žáci museli doslovně zapamatovat různé církevní a náboženské texty. Později ve středověku začaly vznikat školy městské, které měly praktičtější zaměření, začal se zde prosazovat mateřský jazyk na rozdíl od církevních škol, kde převládala latina. Oblíbenou metodou, jak uvádí Zormanová (2012) byla metoda disputace, během níž se konečné řešení odvozuje z protikladů, aplikuje se formou diskuse.

Během renesance dochází dle Zormanové (2012) postupně k omezování pamětního učení. V tomto období byly položeny základy moderního pedagogického úsilí, současně dochází i k rozvoji výukových metod.

Dále Zormanová (2012) představuje rozvoj přirozené metody Jana Ámose Komenského, která vychází z přírody, jejího poznávání a napodobování. Důležitá byla názornost např.

když se žáci učili slova, tak jen ve spojení s věcmi, čím více smyslů zapojili tím lépe. Důležitá myšlenka je učit se příkladem.

V neposlední řadě uvádí Zormanová (2012) Johanna Friedricha Herbartu, který působil na výuku v 19. st., uvedl „teorii formálních stupňů“. Tato teorie je založená na tom, že výuka probíhá ve čtyřech fázích (formálních stupních). Formální stupně byly podle Herbartu – jasnost, asociace, systém a metoda. Schéma těchto stupňů je dle Zormanové (2012) aplikovatelné na jakýkoliv obsah učiva. Důležité pro výuku je zkušenost žáka, kterou je třeba rozvíjet.

Zormanová (2012) říká, že v rámci reformní pedagogiky se veškerá pozornost obrací na žáka, žák by se měl aktivně účastnit výuky, podílet se svou kreativní snahou na dosažení daných cílů. Základem by měla být samostatná činnost žáka, aktivita a kreativita. Začínají se využívat výukové metody jako například rozhovor, diskuse, problémová metoda, projektová metoda nebo laboratorní práce a praktická činnost žáků.

Jako další představuje Zormanová (2012) pragmatické a pracovní školy. Centrem pragmatické výuky je dítě. Žák je středobodem všeho, všechno se točí kolem žáka, výukový proces, učitelé atd. Tato výuka se podle Zormanové (2012) stává základem pro problémovou a projektovou vyučovací metodu. V pracovní škole se žák učí především tím, že poznatky získává činností praktickou a experimentováním. Žáci ve škole řeší konfliktní situace. I tato metoda je základem pro projektovou a problémovou vyučovací metodu.

V činné škole podle Zormanové (2012) žáci přijímají vědomosti a dovednosti pomocí aktivní činnosti, kterou vyvíjejí z vlastního zájmu.

Alternativní školství je také reakcí na herbartovskou teorii, jak uvádí Zormanová (2012). Patří sem například Daltonská škola, kde žáci získávají své znalosti samostatným studiem, při kterém jim učitel může asistovat. Dalším příkladem by mohl být Jenského plán, kde je základem práce v kruhu a kurzech, týdenní (denní) plán práce, který je náhražkou klasického rozvrhu.

2.1.3 Klasifikace výukových metod

Existuje celá řada klasifikací výukových metod. Například Maňák (1995) dělí metody z šesti různých hledisek podle jejich charakteru. V jiné publikaci Maňák společně se Švecem (2003) rozdělují metody už jen na tři typy. Úplně jiný koncept třídění výukových metod ukazuje Zormanová (2012), která metody třídí na pět skupin, které se už poté dále nerozdělují. Jednotlivá rozdělení vidíme v Tabulce 1, v dalších tabulkách vidíme dílčí podkategorie jednotlivých větších skupin, které jsou uvedeny v Tabulce 1.

Tabulka 1 – Rozdělení výukových metod

Podle Maňáka (1995)	Podle Maňáka a Švece (2003)	Podle Zormanové (2012)
Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický	Klasické výukové metody	Metody monologické
Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický	Aktivizující metody	Metody práce s textem
Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický	Komplexní výukové metody	Metody dialogické
Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální		Metody rozborové, situační, inscenační a projektové
Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační		Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metoda
Aktivizující metody – aspekt interaktivní		

Zdroj: Maňák (1995), Maňák & Švec (2003), Zormanová (2012)

Maňák (1995) metody dále rozděluje podle jednotlivých aspektů ještě na další dílčí metody, jak lze pozorovat v Tabulce 2. Některé metody se mohou ještě dále dělit. K metodám slovním řadí Maňák (1995) např. metodu monologu, dialogu, písemných prací a metodu práce s učebnicí. K metodám názorně demonstračním řadí sledování předmětu nebo dějů, předvádění předmětů nebo jevů, ukázka statických jevů a projekci statickou a dynamickou. K metodám praktickým přiřazuje např. laboratorní práce, dílny ve škole, zkoušení pohybových aktivit a estetická činnost.

Tabulka 2 – Rozdělení výukových metod podle Maňáka (1995)

Aspekt didaktický	Aspekt psychologický	Aspekt logický	Aspekt procesuální	Aspekt organizační	Aspekt interaktivní
M. slovní	M. sdělovací	Postup srovnávací	M. motivační	Kombinace m. s vyučovacími formami	Diskusní m.
M. názorně demonstrační	M. samostatné práce žáků	Postup induktivní	M. expoziční	Kombinace m. s vyučovacími pomůckami	Situační m.
M. praktické	M. badatelské, výzkumné a problémové	Postup deduktivní	M. fixační		Inscenační m.
		Postup analyticko-syntetický	M. diagnostické		Didaktické hry
			M. aplikační		Specifické m.

Zdroj: Maňák (1995)

Tabulka 3 – Rozdělení výukových metod podle Maňáka a Švece (2003)

Klasické výukové metody	Aktivizující výukové metody	Komplexní výukové metody
M. slovní	M. diskusní	Frontální výuka
M. názorně-demonstrační	M. heuristické, řešení problému	Skupinová a kooperativní výuka
M. dovednostně-praktické	M. situační	Partnerská výuka
	M. inscenační	Projektová výuka
	Didaktické hry	Brainstorming
		Otevřené učení
		Výuka dramatem

Zdroj: Maňák & Švec (2003)

Klasické metody dělí Maňák a Švec (2003) do tří kategorií, jak je viditelné v Tabulce 3 výše, přičemž do první skupiny, metod slovních, řadí např. přednášku, práci s textem nebo rozhovor. K druhé kategorii, názorně-demonstrační metody, přiřazují práci s obrazem, instruktáž nebo např. imitaci a sledování. K poslední kategorii klasických metod, metodám dovednostně-praktickým, řadí Maňák a Švec (2003) napodobování, manipulování, laboratorní práce a další.

Aktivizační metody jsou podle Maňáka a Švece (2003) rozděleny v Tabulce 3 a dále už děleny nejsou. Z poslední skupiny metod komplexních jsou do Tabulky 3 zařazeny jen některé vybrané. Uvádějí ještě další např. kritické myšlení, učení v životních situacích nebo výuku podporovanou počítačem a spoustu dalších.

Lerner (1989) dělí výukové metody na informačně-receptivní metodu - žákům jsou zprostředkované hotové informace formou výkladu, popisu aj. Reproductivní metodu – organizované rekapitulování činnosti a metodu problémového výkladu – problém, na který žáci neznají odpověď a snaží se jí zjistit. Heuristickou metodu – žáci řeší problém vlastním úsilím a výzkumnou metodu – po žácích je vyžadováno vlastní úsilí pro řešení činnosti, práce učitele ustupuje do pozadí.

2.2 Aktivizační výukové metody

Různé publikace uvádějí různé definice aktivizujících výukových metod. V následujících odstavcích jsou vybrány některé z nich.

Zormanová (2012) říká, že aktivizující výukové metody jsou prostředkem aktivního zapojení žáků do výuky. Během vyučovacího procesu se aplikují různé výukové metody současně a jsou navzájem propojené. V průběhu vyučovací hodiny se mohou i několikrát vystřídat. Volba výukových metod musí být předem promyšlená, neměla by být náhodná.

Rozvíjení osobnosti žáka a zaměření se na jeho myšlenkovou i charakterovou samostatnost je podle Maňáka a Švece (2003) jednou z předností těchto výukových metod. Důležité také je, že aktivizační metody neposkytují žákům jen odborné informace, ale zohledňují žákovy zájmy, dávají žákům možnost částečně ovlivňovat konkrétní výukové cíle, dávají příležitost využít individuální učení žáků.

Podle Kotrby a Laciny (2015) se vyučování s aplikací aktivizujících výukových metod a jeho cíle neodlišuje od období J. A. Komenského. V současnosti se o nich mnohem více mluví a jsou chápány jako součást tzv. kurikulární reformy. Kurikulární reforma jako taková se snaží o vyšší zapojení žáků do výuky, klade důraz na zesílení role pedagoga, který se snaží podporovat budování osobnosti žáka.

Dále Kotrba a Lacina (2015) uvádějí jako hlavní důvod zavedení těchto metod úsilí o přeměnu přístupu žáka k vyučování. Hlavním cílem je změnit žáka z pasivního posluchače na aktivně se účastnícího člena výuky. Všechny aktivizační metody vystupují z psychologických teorií o učení: žák se naučí nové věci rychleji, pokud si je zkusí na vlastní kůži. Metody se snaží vstřípnit žákovi aktivní kooperaci.

2.2.1 Klasifikace aktivizačních výukových metod

Kotrba a Lacina (2015) dělí dále metody aktivního vyučování z různých hledisek podle:

1. Náročnosti přípravy
2. Časové náročnosti průběhu ve výuce
3. Zařazení do kategorie
4. Účelu a cíle použití ve výuce

Rozčlenění metod aktivního vyučování z hlediska zařazení do kategorie podle Kotrby a Laciny (2015) můžeme vidět v Tabulce 4 níže, společně s klasifikací aktivizačních metod podle Maňáka (1995) a Zormanové (2012). Zormanová (2012) aktivizační výukové metody nazývá ve své publikaci inovativními metodami a uvádí jich více než je vidět v Tabulce 4. V Tabulce 4 jsou zobrazeny pouze vybrané metody. Mezi další metody, které nejsou uvedeny v Tabulce 4, řadí Zormanová (2012) např. diferenciované učení, samostatnou práci žáků, výuka dramatem nebo metody kritického myšlení, které zahrnují další členění.

Tabulka 4 – Rozdělení aktivizačních výukových metod

Maňák (1995)	Kotrba a Lacina (2015)	Zormanová (2012)
Diskusní m.	Problémové vyučování	M. diskusní
Situační m.	Hry	M. situační
Inscenační m.	Diskusní metody	M. inscenační
Didaktické hry	Situační metody	Didaktické hry
Specifické hry	Inscenační metody	M. řešení problému
	Speciální metody	Individualizovaná výuka
		Skupinová výuka

Zdroj: Maňák (1995), Kotrba & Lacina (2015), Zormanová (2012)

2.2.2 Vybrané aktivizační metody

V následující kapitole je popsáno několik vybraných aktivizačních metod. Tyto metody byly vybrány především proto, že byly nejčastěji skloňovány ve většině publikací. Zvolila jsem si následující metody, především proto, že jsem o nich měla povědomí již před psaním bakalářské práce. Mezi vybrané metody jsou zařazeny problémová metoda,

situační metoda, inscenační metody, didaktická hra, speciální metody a diskusní metoda.

2.2.2.1 Problémové metody

Kotrba a Lacina (2007) tvrdí, že problémové učení je základem všech aktivizujících metod. V každé aktivizační metodě se řeší nějaký problém, který je díky těmto metodám různě koncipován, vypracován a řešen. Je zde více možností, jak žákům předat daný problém, a to například formou hry (konkrétní problém), nebo formou situační metody dokonce i formou inscenační metody.

„Při realizaci problémové výuky je základním cílem překládat žákům učivo tak, aby mohli aktivním zkoumáním sami odkrývat souvislosti, vztahy, nacházeli řešení nebo se učili ze svých chyb.“ (Čapek, 2015)

Čapek (2015) říká, že je důležité vyvolání takové situace, v níž žák překonává obtíže, a přitom se učí novým vědomostem a dovednostem. Dané schopnosti a dovednosti žák později využívá při přemýšlení o problému, při jeho analýze a díky tomu úkol samostatně řeší.

Dále Čapek (2015) uvádí možnosti řešení problémové situace žáky. A to například metoda pokus-omyl, vhled, intuice nebo myšlenková analýza.

„Prostřednictvím heuristických (problémových) metod se učitel snaží žáky získat pro samostatnou, odpovědnou učební činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání, hledání, jako např. kladení problémových otázek, aj.“ (Maňák, Švec, 2003)

Dle Maňáka a Švece (2003) vzdělávání způsobem samostatného bádání zastává zvláště významnou cestu poznávání a osvojování vědomostí. Aby bylo bádání úspěšné, předpokládá se, že cíl bádání bude žákům sdělen jasně a srozumitelně a bude odpovídat jejich možnostem a předchozímu vzdělání.

„Hlavním posláním heuristických postupů je podněcovat u žáků samostatné, tvořivé myšlení.“ (Maňák a Švec, 2003)

Podle Zormanové (2012) je problémová metoda brána za jednu z nejvíce propracovaných heuristických metod. Nejspíše byla založena v pragmatické škole J.

Dewey. Při této metodě žáci čelí konfliktní situaci, problémovému úkolu a musí jej vyřešit. Podstatou je samostatná práce žáků při získávání nových poznatků, které jim nejsou zadávány úplné, pouze částečné. Nové poznatky si osvojují vlastní myšlenkovou činností s případnou malou pomocí učitele.

Jak uvádí Zormanová (2012) problémové metody jsou základem všech aktivizujících výukových metod. Existuje velké množství členění problémů. Rozdělení podle množství řešení problémového úkolu:

1. Uzavřené problémové úkoly – jedno správné řešení
2. Otevřené problémové úkoly – více správných řešení

Každý problémový úkol by měl dle Peciny (2008) a Čížkové (2002) dodržovat tyto zásady:

- 1) Měl by logicky navazovat na aktuální znalosti žáků (Pecina, 2008)
- 2) Měl by být příslušný věku, znalostem a dovednostem žáka (Pecina, 2008; Čížková, 2002)
- 3) Nový poznatek musí být zahrnutý v problémovém obsahu (Pecina, 2008)
- 4) Žáci by díky němu měli mít chuť a zájem poznávat (Pecina, 2008; Čížková, 2002)
- 5) Učitel by měl řídit poznávací činnost žáků při řešení problémových úkolů (Čížková, 2002)

Maňák a Švec (2003) popisují pět fází řešení problému. Jako první fází uvádějí seznámení se s problémem, druhou fází by měl být rozbor problému, rozlišení známých a neznámých informací. Třetí fází je vytváření domněnek možnosti řešení. Ve čtvrté fází dochází už ke konkrétnímu řešení problémů. V páté fází dochází k rekapitulaci předchozích fází v případě, že problém nevyřešíme.

2.2.2.2 Konkrétní realizace problémové metody

Čapek (2015) přináší různé typy problémových metod, kam patří např. konstrukční problémy, komunikační problémy.

Konstrukční problémové metody definuje Čapek (2015) bezodkladným praktickým využitím na hmatatelném vzoru. Úkoly jsou většinou zaměřeny prakticky, a to buď řešením na počítači nebo např. rozkládáním rozbitého budíky aj. Konkrétním příkladem může být slepování krabiček, buď vlastním způsobem, nebo podle zadání.

Komunikační problémy jsou založeny na komunikaci. Řešení nemusí být praktické, protože je pro všechny dobře představitelné, stačí ho správně vykomunikovat. Konkrétním příkladem může být brainstorming psaný na tabuli nebo hraní rolí aj.

Čapek (2015) dále uvádí oborový den, jako jednu z možností realizace problémové výukové metody. Oborový den se v dětech snaží podnítit zájem o daný obor, kterým mohou strávit celý den. Další možnostmi jsou rébusy, ať už různé křížovky a osmisměrky nebo přesmyčky a doplňovačky.

Jinou možnost využití problémových metod uvádí Zormanová (2012) a to jejich využití v laboratorních pracích žáků nebo při práci v dílnách. Žáci během laboratorních prací experimentují a objevují nové poznatky a své schopnosti. Žáci se zde učí metodě pokusu.

Metoda při práci v pracovních dílnách je dle Zormanové (2012) také přínosná, je potřeba, aby učitel nezadal žákům přesně daný postup, čímž dá žákovi možnost přijít si na řešení problému samostatně, vlastním postupem.

2.2.2.3 Situační metody

„Situační metody učí žáka řešit konkrétní reálné situace ze života, a ačkoli respektují požadavky učebních osnov, často překračují akademický rámec školy.“ (Maňák a Švec, 2003)

„Situační metody bývají založeny na přehledné, řešitelné, přiměřené a vhodné problémové situaci. Jedná se o modelové situace vycházející z reálných událostí, které je třeba vyřešit.“ (Kotrba a Lacina, 2015)

Dále Kotrba a Lacina (2015) říkají, že žáci si zkusí své chování v napodobované situaci a díky tomu budou připraveni na skutečnou, reálnou situaci.

„Podstatou situačních metod je hledání postupů vedoucích k vyřešení nějaké konkrétní situace, problémového případu, který je žákem prezentován a předložen k řešení.“ (Zormanová, 2012)

„Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů.“ (Maňák a Švec, 2003) „Z pedagogického hlediska se za problémový případ považuje metodicky zpracovaný materiál, který reflektuje reálnou problémovou situaci.“

Žáci se díky této metodě neučí pouze řešit danou situaci, ale i jednat v dané reálné situaci a ovládat problémy, které přináší praxe.

Maňák a Švec (2003) uvádějí fáze řešení problémové situace, a to fázi volba tématu, která musí odpovídat cílům výuky a připravenosti žáka, fázi seznámení s materiálem, ve které se poskytují žákům veškeré informace potřebné pro vyřešení situace a fázi vlastního studia případu. Poslední fáze, návrhy řešení, diskuse, je už realizací problémové situace a jejího řešení.

Podle Boráka (1969) prošly situační metody jistým vývojem, postupně docházelo k jejich hlubšímu zpracování, a tak vznikalo mnoho nových variant a typů.

Těchto typů existuje několik variant. Maňák, Švec (2003) uvádí tyto dvě: metoda rozboru situace a řešení konfliktní situace. První metoda předpokládá přesné samostudium podkladů o dané situaci a následnou diskusi, kterou vede učitel. Podstatou druhé metody je konfrontování žáků s krátkou zprávou ústně a žáci sami následně vybírají vhodné řešení dané situace, návrh vhodného řešení může být ovlivněn osobními vztahy a názory žáků.

Zormanová (2012) uvádí čtyři fáze řešení situace. V první fázi je zvoleno téma, většinou učitelem, aby bylo v souladu s cíli výuky. Ve druhé fázi učitel představí dětem dané téma a materiály k tomuto tématu, aby byla situační výuková metoda přínosná, je tato fáze zásadní, učitel musí žáky s daným problémem/situací seznámit. V další fázi, když už jsou žáci seznámeni se situací, začínají danou situaci studovat. V poslední fázi o svých řešeních diskutují, aby našli ten nejlepší a nejvhodnější postup. V této fázi je možné si pro lepší představu zahrát role daného případu.

Podle Maňáka a Švece (2003) je využití této metody zdárné tehdy, navazuje-li na méně souhrnné výukové metody. Dalším předpokladem je, že jsou žáci samostatní, mají adekvátní vědomosti, dovednosti a zkušenosti s daným tématem a mají kontrolu nad základními dovednostmi rozumových operací.

Žáci mohou danou situaci realizovat za předpokladu, že jim je nějakým způsobem zprostředkována. Kotrba, Lacina (2015) uvádějí čtyři způsoby, díky kterým může být žákům daná situace předána.

První možností je textová podoba, kdy je žákům zadán určitý text, například popis situace, část z knihy, příběh aj. Druhou možností je audio ukázka, která sdělí žákům zadání mluvenou podobou, např. nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby aj. Třetím způsobem může být video ukázka, např. část filmu, divadelní ukázka, různé reklamy. Poslední možností je počítačová podpora, kdy je situace popisována pomocí webových stránek nebo pomocí výukových programů aj. Nejvyužívanějším způsobem zprostředkování situace je textová podoba.

Podle Jechouta (1981) je zásadní si uvědomit statický charakter těchto metod, což znamená, že dané metody popisují problém v aktuálním okamžiku. Žáci se pak nedozví, jak se problém vyvíjel dál po jejich vyřešení. Tvrzení popírají Kotrba a Lacina (2015), kteří říkají, že učitel může na konci aktivity představit výsledky v praxi, a tím zodpovědět případné dotazy žáků.

Při řešení situačních metod by žáci podle Kotrby a Laciny (2015) měli získat co nejvíce přístupných dat a informací. Na základě těchto shromážděných informací a dat se snaží zjistit důvody vzniku situace a navrhnout možná řešení. Cílem je navrhnout alternativní řešení a vymezit preventivní opatření, aby se situace v budoucnu předešlo. Na závěr se vybere nejvhodnější řešení, které se realizuje v praxi.

Maňák a Švec (2003) vymezuje několik situačních metod a to: rozborové metody, metody konfliktních situací, metody incidentu, metody postupného seznamování s případem a bibliografické metody.

Rozborové metody podle Maňáka a Švece (2003) vyžadují předchozí samostudium daného problému, během kterého si žák rozebere situaci dopředu a připraví si otázky k diskusi. Ve výuce se pak situace analyzuje, řeší se příčiny zrodu situace a řešení pro danou situaci. Řešení se probírají ve skupině za přítomnosti pedagoga, snahou je dojít k jednoznačnému závěru. Ideálním tématem pro tuto metodu je globální oteplování.

Pro realizaci metody konfliktní situace je dle Maňáka a Švece (2003) vhodné vybrat si téma z výchovně vzdělávací oblasti. Situace by opět měla být skutečná a uspořádaná. Metoda se snaží o analyzování chování jednotlivých účastníků a snaží se studenty naučit, jak se správně rozhodovat v konfliktní situaci. Při této metodě by se neměla hodnotit správnost řešení, žáci se pouze zamýšlejí nad klady a zápory jednotlivých řešení.

Metoda incidentu je dle Maňáka (2003) typická pro rozvoj schopnosti umění získávání a využívání informací. Incidentem se chápe určitá rušivá událost. Žáci se metodou incidentu učí pokládat správné otázky, které je dovedou k řešení situace. Značnou míru důležitosti má při této metodě role učitele, jako zprostředkovatele dané situace.

Další metodou je podle Maňáka (2003) metoda postupného seznamování s případem, která se zabývá rozsáhlejšími dějovými situacemi, které jsou časově náročnější. Existují zde různé varianty např. situace je rozdělena do pěti až šesti etap, informace jsou sdělovány postupně v jednotlivých etapách. Další možností realizace je předložení několika možných variant řešení. Žáci je rozebírají a následně vybírají to vhodné.

Poslední metoda, kterou Maňák a Švece (2003) jmenuje, je bibliografická metoda, která je založena na životopisu známé osobnosti, kdy se žáci pomocí zjišťování, jak by se daná osobnost zachovala v různých životních situacích, seznamují s danou osobností.

2.2.2.4 Inscenační metody

Kotrba a Lacina (2015) označují inscenační metody jako metody předstírání společenských rolí (syn, žák, spolužák...), které jsou součástí života každého člověka. Při realizaci inscenačních metod je ovlivněno okolí, ale i účastník samotný.

Vznik těchto metod sahá podle Maňáka a Švece (2003) až do starého Říma. Inscenační metody propaguje mimo jiné i Jan Amos Komenský. V novějších dějinách vývoji metody pomohl především J. L. Moreno.

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.“ (Maňák, 2003) Kotrba a Lacina (2015) uvádějí, že žák se mnohem lépe naučí, když si danou roli zahraje sám, než když je pouze pozorovatel. Účastníci se vžívají do sociálních rolí co nejpřesněji. Situace se může zúčastnit každý, účastníky lze přirovnávat k hercům. Jednotliví účastníci vkládají do hraní svůj osobitý styl, své názory a postoje, získávají nové zkušenosti.

Podle Maňáka a Švece (2003) jde o předstírání události, během které se napodobují lidské typy nebo daná událost vychází z reálné životní situace. Někdy může jít i o kombinaci obou typů situace. Během realizace dochází k ukotvení učiva, jsou vysvětlovány otázky lidských osudů, pocity a prožitky, důraz se klade i na mezilidské

vztahy. Možným tématem může být např. postavení žen ve společnosti nebo války a jejich nesmyslnost aj.

Podle Koláře a Šikulové (2007) se inscenační metody podobají didaktickým hrám nebo dramatizaci. Připravují žáka na situace, které mohou v jejich životě nastat. Žáci získávají nové prožitky, pocity a postoje, učí se, jak reagovat v některých životních situacích. Metody také rozvíjejí komunikační schopnosti.

Zmiňované metody lze podle Kotrby a Laciny (2015) využít např. během výuky cizích jazyků nebo při rozboru literárních děl. Maňák (1997) dodává, že inscenační metody je možné využít během výuky chemie, jako ukázkou fungování některých chemických reakcí. Ale jak uvádí Sitná (2009) v českém školském systému se inscenační metody tolik nevyužívají.

Obecně lze podle Maňáka a Švece (2003) popsat tři fáze realizace inscenačních metod. První fází je přípravná fáze, ve které dochází ke stanovení cílů, rozdělení rolí, případně k návrhu postupu realizace. Další fází je realizace inscenace. V této fázi se daná inscenace provádí, problém může nastat při neochotě spolupráce mezi jednotlivými účastníky. Tato fáze počítá i s improvizací. Závěrečná fáze je hodnocení inscenace, přičemž hodnocení by mělo být taktní a většinou pozitivní, může probíhat i jako diskuse účastníků.

Aby byla inscenace úspěšná, musí podle Ourody (2000) splňovat určité podmínky. A to, že pro vyřešení problémové situace musí scénář odpovídat realitě. Měl by odpovídat situaci, která by mohla nastat. Další podmínkou je vhodná motivace žáků a v neposlední řadě musí být vytvořena vhodná atmosféra pro žáky, kteří se aktivně účastní inscenace. Tito žáci nesmějí být kritizováni ani zesměšňováni spolužáky.

Maňák a Švec (2003) uvádějí tři typy inscenace, a to strukturní, nestrukturní a mnohostranné hraní rolí. Strukturní inscenace pracuje s předem připraveným scénářem. Každý účastník má svou přidělenou roli, které se drží. Nestrukturní inscenace neprobíhá po předem připraveném scénáři. Žákům je pouze popsána výchozí situace a zbytek je většinou improvizace. Mnohostranné hraní rolí je náročnější způsob inscenace. Žáci jsou seznámeni s rolemi a rozdělováni do skupin, ve kterých realizují danou inscenovanou situaci.

2.2.3 Diskusní metody

Diskuse je podle Maňáka a Švece (2003) komunikace ve skupině o problému, tématu. „Forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“ (Maňák a Švec, 2003)

Kotrba a Lacina (2015) zařazují diskusní metody do dialogických metod. Hlavní úkolem těchto metod je snaha zapojit žáky do aktivní komunikace mezi sebou, projevovat své názory a myšlenky a naslouchat druhým. Mimo jiné mohou tyto metody podporovat atmosféru v kolektivu.

Zormanová (2012) charakterizuje učitele jako moderátora diskuse, jeho funkce je především řídicí. Dohlíží na hladký průběh diskuse, aby se žáci mezi sebou neosočovali, aby měl každý žák stejný čas na vyjádření svého postoje. Zároveň na konci diskuse shrne, co se během diskuse probralo a jaké byly vzneseny návrhy na řešení diskutovaného problému.

Podle Kotrby a Laciny (2015) lze využít diskusní metody v různých částech hodiny. Na začátku hodiny jako úvod k novému tématu, diskuse může pomoci k motivaci studentů. Když je diskuse realizována až po výkladu, slouží většinou jako zpětná vazba, zda žáci všechno pochopili, a co si o daném tématu myslí. V tomto případě je nejlepší možnou realizací skupinová diskuse.

Jak uvádí Maňák a Švec (2003) v ideálním případě by se do diskuse měli zapojit všichni žáci, není to však vždy nutné, některým žákům může mnohem více vyhovovat pouze naslouchání. Během diskutování se musí všichni zúčastnění držet tématu a prezentují na něj svůj názor. Na začátku diskuse musí být srozumitelně zadáno téma, všichni účastníci mu musí porozumět. Jisté obtíže mohou nastat při začátku diskuse, pokud se účastníci moc neznají nebo pokud je téma diskuse citlivější.

Podle Kotrby a Laciny (2015) je potřeba se na samotný průběh diskuse připravit dopředu. Sepsat si diskutovaný problém, zamyslet se nad zadáním diskuse a nad zásadními body. Pokud je problém složitější, je pro dovysvětlení důležité přidat doplňující materiál.

Vyučující většinou celou diskusi řídí, ví, kam chce, aby se diskuse ubírala, drží ji v určitých hranicích. On jediný zná záměr diskutovaného tématu. Přesto Kotrba s Lacinou (2015) uvádějí jako nejlepší diskusi takovou, kterou si řídí účastníci sami.

Existují různé typy diskusních otázek. Kotrba a Lacina (2015) uvádějí např. tyto. Startující otázky, kterými celá diskuse začíná nebo uzavřené otázky, na které se odpovídá ano/ne. Dalšími příklady mohou být provokativní otázky, díky kterým se diskuse může oživit nebo doplňující otázky, na které není jen jedna správná odpověď aj.

Zormanová (2012) zase uvádí několik možností debaty. Diskuse ve spojení s přednáškou, diskuse na základě tezí, která vyžaduje předchozí samostudium daných tezí, panelová diskuse, které se zúčastňují odborníci. Další možností diskuse je Phillips 66, která vyžaduje práci v šestičlenných skupinách, přičemž diskuse trvá šest minut a následuje prezentace výsledků diskuse. Poslední možností, kterou Zormanová (2012) uvádí, je Hobo metoda. Opět je pro tuto metodu nutné samostudium problému, jeho písemné zpracování. Následuje diskuse skupin, z nichž jedna skupina žáků obhájí výsledky problému, druhá skupina oponuje.

Maňák a Švec (2003) popisují podobné varianty diskuse pouze ve větším počtu. Přidávají např. debatu, která je formální diskusí nebo diskusi v malých skupinkách anebo řetězovou diskusi.

Kotrba a Lacina (2015) představují celou řadu dalších diskusních metod. Brainstorming jakožto nejznámější a nejpoužívanější. Snowballing (sněhová koule) žáci začínají pracovat sami, postupně si vytvoří dvojice, čtveřice, větší a větší skupinky a neustále diskutují na zadané téma. Jinou diskusní metodou podle Kotrby a Laciny (2015) jsou návštěvníci, ti souvisí s prací ve skupinách, žáci mají na stanovištích skupiny, kde diskutují, po uplynutí časového úseku se přesouvají k jinému stanovišti, jeden ze skupinky zůstává a poskytuje nové skupině základní informace. Po čase se opět mění a zůstává opět někdo jiný. Carousel (kolotoč) vyžaduje pečlivou přípravu, žáci pracují v párech, diskutují a mění se dokola.

2.2.3.1 Speciální metody

Speciální metody jsou, jak uvádí Kotrba a Lacina (2015), všechny metody, které nejsou zařaditelné k předchozím metodám. Do těchto metod patří i metody, které se využívají i v jiných profesích než v pedagogických např. v manažerských, při rozvoji zaměstnanců různých firem.

Kotrba a Lacina (2015) se zabývají především takovými speciálními metodami, které lze aplikovat ve výuce. Příkladem takovéto metody může být projektová výuka. Tato výuka může mít různé formy. Může to být prezentace výrobků, kreseb, modelů nebo si žáci mohou vytvořit vlastní školní časopis nebo noviny. Dále může být projektová výuka realizována formou hraní rolí nebo si žáci zahrají na to, že vedou vlastní firmu a činí důležitá rozhodnutí.

Další variantou speciálních metod, kterou Kotrba a Lacina (2015) navrhuje je metoda Icebreakers. Slouží především k „prolomení ledů“, navozuje přátelskou atmosféru, může odstranit psychické napětí ve třídě. Realizace by neměla být náročná časově ani psychicky. Většinou se využívá na začátku vyučování kvůli rozproudění organismu a probuzení žáků.

2.2.3.2 Didaktické hry

Maňák a Švece (2003) považuje hru za jednu z nejdůležitějších forem činnosti člověka (vyjma práce a učení), pokládá se za dobrovolně vybranou aktivitu, která nemá přesný záměr, ale má zakotvenou hodnotu a cíl v sobě.

„Didaktickou hru můžeme definovat jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce.“ (Zormanová, 2012) Tato metoda podněcuje v žácích zájem o aktivitu a o výuku. Dalšími výhodami jsou aktivita žáků, kreativita, kooperace.

„V didaktickém prostředí lze hru vymezit jako takovou seberealizační aktivitu jedince nebo skupiny, která svobodnou volbu, spontánnost a uvolnění, uplatnění zájmů přizpůsobuje didaktickým cílům.“ (Maňák a Švec, 2003)

Dle Kotrby a Laciny (2015) by každá didaktická hra měla mít svá vlastní pravidla. Didaktické hry se nevyžívají jen u mladších žáků, ale u žáků všeho věku. Hry se musí

pozměňovat podle věku žáků, v rámci jejich znalostí a schopností. Vyučující je sudím her, musí být nestranný a spravedlivý. Od soutěže se hra liší tím, že hry se žáci zúčastňují a mají z ní dobrý pocit, kdežto hlavním úkolem soutěže je kvalitní umístění jednotlivých dětí.

Pecina a Zormanová (2009) představují několik bodů, které se vztahují k přípravě didaktické hry. V první řadě je klíčové zvolit si záměr aktivity, v další fázi je potřeba zjistit, zda mají žáci dostatečné znalosti a poznatky k aktivitě. Následuje ujasnění pravidel a zvolení si osoby, která bude řídit hru, buď učitel, nebo někdo z žáků. Následuje domluva na hodnocení celé aktivity, příprava potřebných věcí a určení časové dotace pro aktivitu. Podobné fáze jsou zmiňuje i Maňák a Švec (2003).

Meyer (2000) uvádí různé klasifikace didaktických her, kam patří hry interakční, simulační a scénické. Interakční hry jsou hry, při kterých na sebe navzájem žáci a žákyně působí. Řadíme sem hry společenské, hry s pravidly. Hry simulační, které spočívají v napodobování něčeho nebo někoho. A hry scénické, které rozlišují aktivní účastníky her a pasivní účastníky her - diváky.

Dvořáková (2015) popisuje funkci didaktické hry tak, že žák by měl mít během realizace pocit, že si hraje, nikoliv že se vzdělává. Didaktické hry rozdělujeme na soutěžní, během kterých může docházet ke zdravému soutěžení mezi žáky. Situační hry při jejichž realizaci žáci zkoumají skutečnou událost. Inscenace je typ hry, během níž se skutečné situace realizují hraním rolí. Jako poslední uvádí dramatizaci během, které žáci napodobují nějakou situaci.

Další možnosti dělení her představují Kotrba a Lacina (2015). Dělí je na ty, které trvají kratší dobu a ty, které zabírají delší časovou jednotku. Jinak dělí hry na takové, kterých se účastní žáci jednotlivě – neinterakční a takové hry, během kterých je vyžadována spolupráce mezi účastníky.

2.2.4 Odborné články

Maňák (2011) ve svém článku říká, že aktivizační výukové metody byly definovány jako reakce na tzv. transmisní školu, v jejímž pojetí byl žák brán jako pasivní posluchač informací. Tento styl výuky podle Maňáka (2011) stále dominuje, ale společnost se neustále snaží hledat nové výukové styly, jako jsou např. aktivizační výukové metody.

Aplikování aktivizačních výukových metod do vyučovacího procesu odpovídá podle Maňáka (2011) snaze o zapojování žáků při osvojování lidské kultury, která je součástí jejich života.

Podle Kopecké (2020) v Katalogu podpůrných opatření pomáhají aktivizační výukové metody podávat odborné informace žákům takovým způsobem, který je pro žáky přirozenější. Dále podporují samostatnou práci žáků při řešení úkolů. Indikují podmínky pro spolupráci mezi žáky a logické myšlení žáků. A v neposlední řadě podporují rozvoj schopností a kreativitu žáků.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, jak participanti výzkumu vnímají ve vztahu k uplatňování aktivizačních metod výuku na svých základních školách, jakým způsobem popisují svou interakci a komunikaci s učitelem i spolužáky v jednotlivých hodinách a jak vnímají výukové strategie svých učitelů. Práce dále bude sledovat, jak participanti výzkumu zaznamenávají různé způsoby vyučování na základních školách nebo na nižších gymnáziích.

Díličními cíli praktické části bakalářské práce je zjistit pohled jednotlivých informantů na vyučování v jednotlivých předmětech. Zmapovat jaké výukové styly participantům vyhovují nebo naopak nevyhovují. Zmapovat, jak by si sami participanti představovali vyučování v daných předmětech, jestli jsou se způsobem svého vzdělávání spokojeni. Jak hodnotí míru, se kterou je učitelé zapojují do vyučování.

Praktická část bakalářské práce byla realizována na bázi kvalitativní metodologie a sběr dat byl proveden pomocí polostrukturovaného rozhovoru se šesti participanty. Na základě výše stanovených výzkumných cílů jsou formulovány následující výzkumné otázky, které zaměřují výzkum na specifické oblasti.

Výzkumné otázky

Jak žáci vnímají výběr metod a výukových strategií používaných ve výuce jejich učitelem?

Jaký pohled na průběh výuky mají přímo participanti rozhovorů?

Jak žáci zapojení do výzkumu vnímají a hodnotí způsoby výuky ve vztahu k vnímání míry podpory učení žáků učitelem?

S jakými aktivizačními metodami mají participanti na základních školách zkušenost?

3.1 Metodologie výzkumu

Pedagogický výzkum se podle Gavora (2000) specializuje na širokou skupinu lidí. Zkoumá profesionální výzkumníky, ale i učitele a žáky. Jak uvádí Gavora (2000) výzkum má několik etap, které zahrnují přípravnou fázi, kde dochází k přípravě výzkumu, přípravě výzkumných otázek apod. Následuje samotná realizace výzkumu, sběr dat a zpracování dat. Nakonec přichází vyhodnocení výzkumu.

Dále Gavora (2000) rozlišuje ve své publikaci kvantitativní a kvalitativní výzkum. Podle něj se v kvantitativním výzkumu pracuje především s číselnými údaji, převažuje nestrannost a výběr osob jako reprezentantů určité populace či skupiny, zabývá se především ověřením existující pedagogické situace. Naopak kvalitativní výzkum uvádí podle Gavora (2000) výsledky ve slovní podobě, výzkumník se vcítuje a sbližuje se zkoumanými osobami. Při výběru účastníků analyzuje spíše konkrétní případy a snaží se vytvářet nové teorie.

Možnou realizací kvalitativního výzkumu je dle Gavora (2000) interview neboli rozhovor. Rozhovor má několik typů - strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. Strukturované interview má přesně dané otázky, na které existují přesné odpovědi. Nestrukturované interview nemá danou pevnou strukturu, je opakem strukturovaného interview. Kompromisem je polostrukturovaný rozhovor, kde jsou otázky dány, ale může se měnit jejich pořadí, mohou být dovysvětleny a přizpůsobovány participantům.

Sběr dat byl realizován pomocí rozhovoru. Po konzultaci s vedoucím práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s šesti participanty. Rozhovor byl rozčleněn podle typu výzkumných otázek do několika kategorií.

Jednotlivé oblasti rozhovoru jsou opřeny o Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Kategorie vybrané pro tento rozhovor z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství jsou následující – vyučované předměty a jejich zprostředkování žákům a žákyním; plánování, vedení a reflexe výuky; prostředí pro učení; profesní spolupráce. Dalšími oblastmi vybranými pro polostrukturovaný rozhovor jsou žák a jeho práce ve škole; třídní učitel, jeho vztah s žáky a jeho způsob učení.

Otázky zahrnuté do rozhovoru byly formulovány tak, aby jim cílová skupina, zúčastnění participantů, co nejlépe porozuměli. Cílovou skupinou jsou žáci nebo žákyně druhého stupně základní školy a nižších ročníků víceletého gymnázia. Jednotlivé výzkumné otázky byly přizpůsobovány participantům, především jejich slovníku. Což v praxi znamenalo vynechání složitých slov, mluvení s participanty pomalu a srozumitelně, spíše si s nimi povídat. První verze rozhovoru byla vyzkoušena na jedné informantce – žákyni volejbalového kroužku, ve kterém byla získána zpětná vazba, zda jsou jednotlivé výzkumné otázky formulovány adekvátně ve vztahu k cílové skupině a chápány správně.

Autorka vede v rámci svého volného času sportovní kroužek volejbalu. Rozhovory probíhaly vždy na domluveném místě před začátkem kroužku volejbalu, nebo po jeho ukončení. Participanti vyšli autorce vstříc s časem konání jednotlivých rozhovorů. Všechny rozhovory probíhaly na klidném místě v tělocvičně, kde nebyli účastníci rozhovoru ničím a nikým rušeni. Atmosféra během jednotlivých rozhovorů byla přátelská a velice příjemná. Účastníci rozhovorů se s autorkou znají již delší dobu, což souvisí právě s příjemným průběhem rozhovoru.

Každý rozhovor probíhal zvláště, aby se jednotliví participanti neovlivňovali v názorech na danou problematiku. Jistou kladnou roli tedy v rozhovorech hrála i důvěra mezi autorkou a jednotlivými dotazovanými informantkami a kladný vztah účastníků rozhovorů. Prostředí bylo po celou dobu rozhovoru klidné, nikdo na participanty netlačil, nenutil je do odpovědí. Pokud nechtěli odpovídat, nemuseli. V případě potřeby, bylo informantkám vše dovysvětleno, ale většinou to nebylo zapotřebí, otázky v rozhovoru byly položeny tak, aby jim informantky porozuměly i bez dovysvětlení.

Úkolem celého rozhovoru bylo zjistit, jaký mají informantky přehled o vyučovacích metodách svého třídního učitele. Autorka uzpůsobila celý rozhovor participantům a zároveň jej směřovala tak, aby se jednotlivé otázky týkaly předmětů vyučovaných třídním učitelem nebo třídní učitelkou jednotlivých participantů.

3.2 Participanti

Všichni informanti byli předem seznámeni s cílem rozhovoru, za jakým účelem rozhovor vzniká. Byli informováni o anonymitě rozhovoru a všichni se účastnili dobrovolně. Zároveň věděli o tom, že jsou během rozhovoru jejich výpovědi nahrávány na diktafon na autorčině mobilním telefonu. Po přepsání jednotlivých rozhovorů byly nahrávky smazány, s tímto faktem byli taktéž participanti obeznámeni.

Jednotliví participanti nebyli vybráni náhodně. Autorka využila při výběru informantů, své pedagogické činnosti, která probíhá v Českých Budějovicích a v Pelhřimově – místo studia a místo bydliště autorky. Participanti se účastní volnočasového kroužku volejbalu pod vedením autorky. Cílovou skupinou pro rozhovor byli žáci druhého stupně základní školy nebo nižšího stupně víceletého gymnázia. Jednotliví participanti navštěvují různé základní školy, případně víceletá gymnázia v Pelhřimově a v Českých Budějovicích.

Do rozhovoru se zapojilo šest informantek ve věku od 11 let do 15 let. Pro jednotlivé informantky byla zvolena fiktivní jména podle prvních šesti písmen v abecedě. Informantce jedna bylo přiřazeno jméno Amálie, druhé informantce jméno Barbora, třetí informantce jméno Cecílie, čtvrté informantce jméno Dominika, páté informantce jméno Ester a poslední informantce jméno Františka.

V následujících odstavcích jsou ve zkratce představeny jednotlivé informantky a zároveň jejich základní školy nebo gymnázia, do kterých docházejí. Pro účely rozhovoru byly vybrány informantky z různých základních škol nebo víceletých gymnázií.

Žákyně Amálie navštěvuje jednu ze čtyř základních škol v Pelhřimově. Amálie dochází do sedmé třídy dané školy a je jí 12 let. Každý ročník na dané škole má dvě třídy, v jednotlivých třídách je kolem 20 až 25 žáků.

Druhá informantka, Barbora, navštěvuje o něco menší školu na vesnici poblíž Pelhřimova. Na této škole se každý ročník skládá pouze z jedné třídy. Celkový počet žáků chodících do školy i celkový počet žáků v jednotlivých třídách je menší, než počet žáků navštěvujících školy v Pelhřimově nebo v Českých Budějovicích. Barbora chodí do sedmého ročníku a je jí 12 let.

Třetí informantka, Cecílie, je nejmladší ze všech participantů, chodí do šesté třídy na jiné základní škole v Pelhřimově. Tato škola má podobné reference jako předchozí škola v Pelhřimově. Školu navštěvuje zhruba 400 žáků a každý ročník se skládá ze dvou tříd.

Čtvrtou dotazovanou je informantka Dominika, která se účastní povinné školní docházky v Českých Budějovicích na jedné z místních základních škol. Škola má v některých ročnících tři třídy, v jiných dvě třídy. Je to větší škola ve srovnání se školami v Pelhřimově. Dominika chodí do sedmého ročníku této školy a dosáhla věku dvanácti let.

Pátá informantka, Ester, je nejstarší ze všech informantek, je jí 15 let. Je žákyní devátého ročníku na jiné základní škole v Pelhřimově. Škola je zhruba stejně velká jako ostatní školy v Pelhřimově. Jednotlivé základní školy v Pelhřimově se od sebe příliš neliší, a to ani počtem žáků v jednotlivých třídách, tak ani celkovou velikostí základních škol.

Poslední participant, Františka, navštěvuje poslední ročník nižšího stupně víceletého gymnázia v Pelhřimově. Gymnázium pojímá více studentů, na nižším víceletém

gymnáziu je vždy jedna třída v ročníku zhruba o 30 žácích. Gymnázium je propojeno s obchodní akademií. Františce bylo 14 let.

Jednou z úvodních otázek byla otázka týkající se vlastního pohledu žáků na celkové školní výsledky vyjádřené souhrnnou známkou tak, jak aktuálně vnímají svůj prospěch. Pohledy informantek na jejich výsledky podávané ve škole můžeme vidět v Tabulce 5 níže. Jak bude uvedeno v následujících kapitolách, většina informantek popisovala svůj výkon výborně, až na Františku, u které to může být nejspíše způsobeno vyššími nároky na sebe sama nebo celkově vyššími nároky školy. Jako jediná z participantek, jak je zmíněno výše, navštěvuje nižší stupeň víceletého gymnázia.

Tabulka 5 – Sebehodnocení celkového školního prospěchu (ve škále 1 – 5 jako v systému školní klasifikace)

	Amálie	Barbora	Cecílie	Dominika	Ester	Františka
Hodnocení výkonu	2	1-	1-	1-	1-	2-

Zdroj: Analýza rozhovorů

3.3 Jednotlivé oblasti rozhovoru

V několika následujících kapitolách budou popsány jednotlivé části rozhovoru. Následující oblasti rozhovoru a zaměření otázek odráží požadavky Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství na internetových stránkách MŠMT.

Výsledky rozhovoru budou interpretovány ve vztahu k uvedeným obsahovým oblastem. Jednotlivé části výzkumu jsou oblast vnímání interakce s třídním učitelem, oblast sebehodnocení žáka a jeho práce ve škole, oblast vnímání vyučovacích předmětů a didaktických způsobů jejich zprostředkování žákům a žákyním; oblast plánování, vedení a reflexe výuky; oblast vnímání prostředí pro učení žáky; oblast vnímání spolupráce učitele a dalších odborníků ve třídě.

3.3.1 Oblast vnímání interakce s třídním učitelem

Jednou z oblastí, kterou se rozhovor zabýval a je zpracována v této kapitole, je oblast třídního učitele. Před úplným začátkem rozhovoru bylo od informantek zjištěno několik

informací týkajících se jejich třídního učitele nebo třídní učitelky. Tyto informace můžeme pozorovat v Tabulce 6 níže.

Třídní učitel nebyl vybrán náhodně, po rozhodnutí a konzultaci s vedoucím práce byl vybrán třídní učitel, než např. oblíbený nebo neoblíbený učitel. K třídnímu učiteli mají žáci vztah nejen jako k učiteli, který je učí na daný předmět, ale většinou ho i znají nejvíce ze všech pedagogů na škole. Třídní učitelé hrají v životě žáků na základních školách velkou roli. Netráví s žáky pouze vyučované hodiny, ale účastní se s dětmi i mimoškolních aktivit nebo aktivit mimo vyučování, např. školní výlety, různé pobyty aj. Žáci k nim mají určitý vztah, jsou jistými průvodci na jejich cestě druhým stupněm základní školy.

Jak vidíme v Tabulce 6 níže, jednotlivé informantky si nevybíraly učitele náhodně, ale zvolily si svého třídního učitele. Jak uvádí Tabulka 6 níže, třídní učitelé, a především jejich styl učení, kteří byli předmětem zájmu tohoto rozhovoru, byli jak muži, tak ženy. Různé je i stáří jednotlivých učitelů. Věková hranice se zde pohybovala od třiceti let zhruba do padesáti let. Nutné je dodat, že věk určovaly informantky samy spíše odhadem, nelze tedy brát věk v tomto případě, jako důležitý ukazatel.

Tabulka 6 – Třídní učitel

Informantka	Pohlaví učitele	Věk (přibližně)	Aprobace
Amálie	žena	35-40 let	Přírodopis - Tělesná výchova
Barbora	žena	30 let	Český jazyk - Tělesná výchova
Cecílie	žena	40 let	Občanská nauka - Přírodopis
Dominika	muž	40 let	Anglický jazyk - Dějepis
Ester	muž	30 let	Zeměpis - Občanská nauka
Františka	žena	50 let	Anglický jazyk - Dějepis

Zdroj: Analýza rozhovorů

V Tabulce 6 výše si lze povšimnout i daných aprobací učitelů, jsou zde uvedeny pouze předměty třídních učitelů, které učitelé vyučují ve své třídě. Je tudíž možné, že jednotliví učitelé učí i jiné předměty, ale ne ve své třídě. Pro účely rozhovoru však byly důležité pouze ty předměty, které jsou uvedené v Tabulce 6 výše.

V souvislosti s třídním učitelem byly informantky dotazovány ohledně jejich vztahu ke svému třídnímu učiteli, třídní učitelce. Více jak polovina informantek uvedla, že mají ke své třídní učitelce pozitivní vztah. Uváděna byla přídavná jména jako sportovní – myšleno, že je fair-play, milá, hodná, starostlivá, projevuje o žáky zájem. Informantka Barbora uvádí: *Ptá se nás na náš názor a respektuje ho.*

Na druhou stranu některé informantky formulovaly svůj vztah s třídním učitelem spíše negativně. Budťo jim nevyhovuje jeho styl komunikace nebo si nedokáže sjednat pořádek ve své třídě, jak uvedla informantka Ester: *Nic nezařídí, nemám k němu respekt.* Celkově lze říct, že většina informantek hodnotila svůj vztah k třídnímu učiteli spíše kladně.

Co se týče jednotlivých předmětů vyučovaných třídními učiteli, těm se věnují další kapitoly. Kapitoly, ve kterých jsou více rozebírány výukové styly a vyučovací metody daných učitelů a způsoby spolupráce mezi učiteli a žáky. Jednotlivé vyučované předměty nejsou důležitým ukazatelem výzkumu, spíše sloužily jako pomůcka k lepšímu vysvětlení jednotlivých výzkumných otázek a lepšímu pochopení otázek informantkami. Aby si participantky dokázaly vybavit, jak probíhají vyučovací hodiny v konkrétních předmětech.

3.3.2 Oblast vnímání vyučovacích předmětů a didaktických způsobů zprostředkování žákům a žákyním

V první části analýzy rozhovoru bylo sledováno porozumění vyučované látce v daných předmětech, které vyučují třídní učitelé participantek. Snahou bylo zjistit, zda se aktivizační výukové metody nějak propojují se svou vyšší schopností porozumět dané látce.

V této části rozhovoru byly participantům pokládány různé otázky týkající se předmětů, které vyučují jejich třídní učitelé. Jak informantky rozumí vysvětlované látce od daných učitelů nebo jak například pracují v hodinách s novou látkou. Jak probíhají jejich hodiny a podobně.

Když byly informantky dotazovány ohledně toho, zda rozumí dané látce. Většina odpověděla, že rozumí, že nemají problém s pochopením nové látky. Informantka

Františka však uvádí: *No úplně bych neřekla, že rozumím, já třeba dané látce rozumím, ale paní učitelka mi to spíše pomotá.* Františka dále dodala, že sama v angličtině problém nemá především proto, že se vzdělává i doma např. sleduje seriály v anglickém jazyce, nebo čte anglické knihy v originále.

Důležité je také uvést, že všechny informantky mají ve škole více než uspokojivý prospěch, což lze považovat také za jeden z faktorů ovlivňující porozumění dané látce. Všechny zároveň uvedly, že patří mezi lepší žáky ve třídě a že to nejsou ony, které by vyrušovaly v hodině nebo nedávaly pozor.

Otázka týkající se samotného vysvětlování nové látky měla téměř u každé informantky stejného jmenovatele. Většina informantek sdělila, že si téměř vždy zapisují novou látku do sešitu. Informantka Ester informovala: *My máme prezentaci a opisujeme si téměř celou hodinu poznámky z dané prezentace.* Na základní škole, kterou navštěvuje Amálie, probíhá pracování s poznámkami trochu jiným způsobem. *Máme vytištěné poznámky, ve kterých si zvýrazňovačem vyznačujeme to, co nám paní učitelka řekne, že je důležité,* uvedla Amálie.

Trochu jinak si zapisují poznámky informantky Barbora, Cecílie a Dominika nezávisle na sobě prezentovaly jejich zapisování poznámek jako zápis do sešitu z výkladu učitele. V případě, že někdo z jejich tříd nestíhá, učitel napíše důležité informace na klasickou tabuli. Františka uvedla, že poznámky si do sešitu nepíše, hodně pracují s pracovním sešitem, kam doplňují.

Jako další způsob práce s novou látkou bylo často skloňované video a práce s ním. Cecílie prezentuje jejich práci s videem takto: *Bud' nám paní učitelka pouští video ve škole a my si poznámky vypisujeme doma, nebo si vypisujeme poznámky ve škole a na video se máme podívat doma.* Z čehož vyplývá, že když mají za domácí úkol vypsát si poznámky doma, v hodině se od nich očekává, že jsou připraveni a s tím pracují dále.

Dominika uvedla, že s videem pracují také docela často. Většinou hned poté, co si napíše poznámky do sešitů. Pak je žákům puštěno video týkající se daného tématu. Zmínila, že v dějepise využívají videa *Slavné dny*. V hodinách zeměpisu je občas puštěno video i u Ester ve třídě, ale moc časté to nebývá. Na různá anglická videa nebo spíše seriály, by se

chtěla v hodinách anglického jazyka dívat i Františka, paní učitelka s nimi pracuje především s pracovním sešitem a učebnicí.

Některé informantky uvedly, že u nich v hodinách bývají časté referáty. Referáty si mají připravit doma a pak je prezentují před třídou. *V přírodopise máme rozdělená zvířata, o těch si doma něco zjistíme, vytvoříme si na to prezentaci, nebo nějak to zpracujeme. Pak když nám řekne paní učitelka, třeba 14 dní dopředu, tak to prezentujeme před třídou,* formulovala Amálie svou odpověď na otázku týkající se její aktivity v hodinách. Některé informantky říkaly, že někdy mají referáty jednotlivě, někdy si mohou udělat dvojice nebo menší skupinky.

Další forma referátu, o kterém hovořila participantka Barbora, vyznívá takto: *My nemáme klasický čtenářský deník, že bychom psali, kdo co napsal a tak, ale na každý měsíc máme zadané téma, podle kterého i vybereme knihu, tu si přečteme a následně si jí zpracujeme, jak chceme. Naposledy jsme měli téma mluvící zvířata, mohli jsme si vybrat, co jsme chtěli, jestli to bude bajka, nebo pohádka nebo cokoliv, kde zvířata mluví.*

U jednotlivých participantů se také moc neliší způsob ověřování toho, zda žáci pochopili novou látku. Na některých základních školách probíhá ústní zkoušení na začátku hodiny, nemusí být úplně každou hodinu, ale většinou bývá alespoň jednou týdně. Samozřejmě jsou testy, jako prověřený způsob ověřování míry zvládnutí látky.

To, v čem se jednotlivé odpovědi informantek různí, je způsob, který jim pomáhá v zapamatování si nové látky. Amálie uvádí, že má ráda, když se může podívat na videa, ve kterých jí je dovysvětleno to, co potřebuje. K tomu využívají například Nezkreslenou vědu. Některým participantkám vyhovuje vidět před sebou látku napsanou a v tom si buď vyznačovat, nebo si danou látku opisovat. Františka vypověděla: *Mně vyhovuje, když to někde, ideálně v hodině, slyším, a tím si to zapamatuji.*

Všechny odpovědi se shodují v tom, že informantky mají dostatek času na domácí přípravu. Myšleno především domácí přípravu před testem. Cecílie však zmínila: *Ne vždy máme dostatek času, někdy píšeme z hodiny na hodinu, to je pak trochu horší.* Zmiňovány byly i domácí úkoly, které bývají často z hodiny na hodinu, což nedává žákům velkou možnost přípravy v případě, že mají danou hodinu dva dny následující za sebou.

Na otázku, která měla za úkol zjistit, jakým způsobem je látka opakována v hodinách, některé informantky odpovídaly tak, že preferují opakování samostatně doma. Většina však zmiňovala opakování pomocí různých pracovních listů. Většina participantek dostává pracovní list vytištěný a doplňují do něj potřebné informace. Barbora prezentovala pracovní listy, jako způsob, kterým opakují bezprostředně před testem. *Některé úkoly z pracovních listů se pak objevují v testu, který píšeme hned potom, co doděláme pracovní list. Nejsou tam úplně stejné úkoly, spíše úkoly na stejném principu,* uvedla Barbora.

Dominika zmiňovala trochu netradičtější formu opakování pomocí skupinových prací. Poslední takovou práci realizovali v hodině dějepisu, jako opakování na románský sloh. Realizovaná forma skupinové práce byla Dominikou pospána takto: *Pan učitel nám rozdál papíry a k tomu obrázky a my jsme rozlišovali jednotlivé slohy nebo typické znaky těch slohů, baví mě ta spolupráce a vyhovuje mi to více než jen psaní do sešitu.*

Žádná jiná z informantek skupinové práce neuváděla sama od sebe. Při položení otázky na skupinové práce, některé uvedly, že právě ve formě skupinové práce pracují na některých referátech na dané hodiny. Františka řekla, že někdy pracují ve skupině v návaznosti na různé otázky v učebnici anglického jazyka. *V učebnici jsou položené otázky a my ve skupině máme na ty otázky odpovídat anglicky. Ale málo kdo to dělá, většinou jen když projde paní učitelka okolo, ale jinak si povídáme česky,* zformulovala svou odpověď Františka.

3.3.3 Oblast plánování, vedení a reflexe výuky

V následující části rozhovoru bylo zjišťováno, jak moc učitelé vedou celou vyučovací hodinu, zda nechávají žákům prostor pro aktivitu, jak to vidí participantky. Jestli je výuka z jejich pohledu přizpůsobována potřebám a zájmům žáků, či nikoli.

V této oblasti byly participantky tázány např. zda vědí předem co budou v daných hodinách dělat nebo jestli jim je téma hodiny sdělováno na začátku hodiny nebo na konci hodiny předcházející. Jednotlivé informantky popisovaly, jak probíhají jejich hodiny, zda jim učitel klade otázky v průběhu hodiny apod.

Na otázku týkající se tématu hodiny a zda ho participantky vědí, nebo je jim sdělováno na začátku hodiny, odpovídaly různě. Věc, která byla společná všem odpovídajícím, byla odpověď formulovaná např. Ester: *Většinou na začátku hodiny řešíme třídnické věci, jako je absence a tak.* V některých hodinách učitelé téma hodiny uvádějí, v jiných spíše ne. Což potvrzuje i Dominika: *Většinou nám nic neříká, téma hodiny nevíme. Rovnou začíná vykládat.*

Dále bylo zjišťováno, jestli jsou žáci, včetně informantek, dobře informováni, instruováni a jestli je jim zadání z jejich pohledu podáváno srozumitelně. Tady byly odpovědi celkem jednoznačné, téměř všechny informantky uváděly, že vědí, co mají v daných hodinách dělat a v případě potřeby se nebojí zeptat. Pro lepší porozumění si někdy čtou zadání jednotlivých úkolů nahlas, aby se zabránilo zbytečným nedorozuměním a dotazům. Takto prezentovala svou odpověď Barbora: *My si většinou čteme zadání nahlas, když tomu někdo i tak nerozumí, tak se přihlásí, zeptá a paní učitelka mu to vysvětlí. No a většinou si taky děláme první věty společně na tabuli, abychom všichni věděli, co dělat.*

Na jediný problém vztahující se k zadávání úkolů upozornila Františka: *V angličtině u nás je problém, že nejsme rozděleni podle úrovně angličtiny. Někdo umí anglicky dobře a někdo nedá dohromady ani větu.* Z této výpovědi logicky vyplývá, že pak zadávání úkolu v angličtině může někomu způsobovat problémy.

Jednou z nejobsáhlejších otázek celého rozhovoru byla otázka, týkající se průběhu dané vyučovací hodiny. Jak bylo uvedeno již výše ve všech případech začíná hodina třídnickými věcmi, jako jsou omluvenky, různé poznámky a jiné. Následný průběh vyučovacích hodin se liší typem vyučovaného předmětu.

Jak bylo zjištěno již výše, různí se i typy vysvětlování nové látky. Někteří vyučující dle informantek využívají spíše mluvený projev se zápisem na tabuli a současně si žáci píšou do sešitů. Jiní učitelé preferují spolupráci s interaktivní tabulí, na kterou si promítají prezentaci a s tou pracují.

Amálie také říká, že na konci prezentace mívají většinou otázky, které se vztahují celkově k prezentaci, *na závěr nám pokládá otázky, asi aby si ověřila, jestli dáváme pozor.* Ověřující otázky pokládá i Barbořina třídní učitelka, buď bezprostředně po probrání nové látky, nebo na začátku hodiny následující.

Lze říci, že hodiny občanské nauky u participantek probíhají všechny dost podobně. Nevyžaduje se na nich tak striktní zápis do sešitu. *My si většinou hodně povídáme, někdy ani do sešitu nepíšeme. Na každou hodinu jsou vybráni dva žáci a ti si mají připravit nějakou aktualitu, něco z aktuálního dění, a to se pak prezentuje před tabulí,* říká Cecílie.

Jakési ozvláštnění mívá občas v hodinách dějepisu Dominika. Jako procvičování využívá pan učitel skupinové práce, které žáky evidentně baví víc než poslušání výkladu, což potvrzuje i Dominika: *Baví mě ta spolupráce a vyhovuje mi to více než jen psaní do sešitu.*

Různé běhací diktáty a podobné hry využívá Barbořina učitelka českého jazyka jako možnost zpestření výuky pro žáky. Podobné hry by si přála i Ester ve svých hodinách, ale pan učitel to s nimi moc nedělá, jak sama uvádí. Co se týče různých her na některých školách využívají jako možnost zopakování Kahoot, Wordwall a podobné platformy.

Typické a velice jednoduché na zpracování, přípravu i porozumění jsou pracovní listy. S pracovními listy se setkaly všechny informantky, u některých jsou využívány víc než dost. Františka informovala, že s pracovními listy pracují v hodinách anglického jazyka téměř každou hodinu. *Paní učitelka nám rozdá nějaký pracovní list, ty má většinou natisknuté, a to děláme společně podle toho, co se po nás chce v zadání,* dodávala Františka.

Hojně využívané jsou i referáty, ty byly opět zmiňovány již výše v předchozích kapitolách. Často využívanou formou výuky bývají dle participantek videa vztahující se k různým tématům, mohou sloužit k zopakování učiva nebo jako zdroj nových informací, se kterým jsou žáci nuceni spolupracovat. *Někdy nám třeba pustí dokument, některé jsou zajímavé jiné o něco méně zajímavé,* uváděla Ester.

3.3.4 Oblast vnímání prostředí pro učení žáky

V této části analýzy rozhovorů je sledována kategorie prostředí ve třídě, a jaký vliv má prostředí na fungování jednotlivých hodin, jestli chování třídy a celková atmosféra ve třídě ovlivňuje výběr učitelových metod vyučování. Zda mají žáci prostor pro zvědavé dotazy a jestli atmosféra ve třídě ovlivňuje jejich aktivitu ve třídě a před třídou. Zároveň byly analyzovány i pomůcky, které jsou během vyučování používány. A zda jsou využívány specializované učebny.

Většina participantek uvedla, že jejich třídní učitel je ve třídě oblíbený. Informantky užívaly přídavná jména jako tolerantní, oblíbený, chápavý, vtipný, sportovní. *Atmosféra ve třídě je příjemná, paní učitelka je oblíbená, docela tolerantní ve třídě je oblíbená*, formulovala svou odpověď Amálie.

Participantka Barbora popsala atmosféru následovně: *Jsme problémová třída, ale s naší třídní paní učitelkou žádný problém nemáme, spíše s ostatními učiteli*. Problémovou atmosféru ve třídě definuje i Dominika, ale spíše ve smyslu, že si pan učitel neumí sjednat pořádek.

Další otázkou, která byla kladena, byla otázka týkající se dotazů v hodinách, zda se informantky bojí zeptat na něco, čemu nerozumí. Tady byly odpovědi celkem jednoznačné. Většina participantek se bojí mluvit před třídou, ne z důvodu, že by se bály svého učitele, ale spíše se obávají selhání a posměchu ze strany svých spolužáků. Opakem byla Barbora, která řekla: *Mluvit se nebojím, dokonce se někdy i ptám za svoji kamarádku, která se bojí mluvit*.

Zároveň ale většina informantek uvedla, že když opravdu něčemu nerozumí, učitel jim vždy pomůže a dovysvětlí jim, co potřebují. S vysvětlováním nové látky od své paní učitelky má problém Františka, ale tato problematika bylo rozebírána již výše v předchozích kapitolách. Ale ve většině případů učitel pomůže, aby informantky porozuměly lépe.

Následně bylo zjišťováno, zda jsou při hodinách daných předmětů, podle aprobační třídních učitelů, užívány různé pomůcky, jaké pomůcky to jsou a jak s nimi pracují v jednotlivých hodinách. Případně jak často dané pomůcky využívají.

Nejčastěji uváděnými pomůckami byly tabule, projektory, interaktivní tabule, učebnice a pracovní sešity. O těchto pomůckách lze říci, že jsou využívány na každé škole zúčastněných participantek bez ohledu na to, v jaké třídě. Využívány jsou oba typy tabulí, a to jak klasická tabule, na kterou se píše křídou, dnes spíše fixem, tak i interaktivní tabule.

Co se týče interaktivních tabulí nejsou dle participantek využívány úplně stoprocentně účelově, spíše se používají jako místa, kam jsou z dataprojektoru promítány prezentace. Jako další pomůcky informantky zmiňovaly např. různé makety živočichů, případně

vybavení technických, fyzikálních, biologických a chemických učeben obecně. Toto vybavení jednotlivých učeben není vždy na základních školách využíváno dle představ participantek.

Další typickou didaktickou pomůckou jmenovanou informantkami je pracovní list. Informantky mluvily o využívání pracovních listů, jako o určité formě opakování před testem, to také uvádí informantka Barbora: *To, co máme v pracovním listu, se většinou objeví i v následném testu.* Františka uvedla, že s pracovními listy pracují v hodinách anglického jazyka velice často, dokonce řekla, že by raději měla méně pracovních listů a hodinu by zaměřila více prakticky, ve smyslu více anglické konverzace.

Cecílie prezentovala jako pomůcku i internetovou platformu G-mail: *My fungujeme hodně přes G-mail, tam nám paní učitelka posílá různé poznámky, nebo různá videa a s tím si máme pracovat doma.* Zmiňovány byly i jiné internetové platformy nebo aplikace jako např. Kahoot, pro jehož použití je nutné, aby každý žák měl mobilní telefon, Wordwall nebo Umíme to. Poslední dvě zmíněné platformy, Wordwall a Umíme to, jsou internetové stránky, které školy využívají k opakování učiva interaktivnější cestou. Většinou je vyžadováno přihlášení, což znamená, že škola by měla mít platformu zaplacenou.

Využívání internetových stránek a možnost individuálního procvičování nebo opakování pro žáky úzce souvisí s využíváním počítačových učeben. Na všech školách by minimálně jedna počítačová učebna měla být, vzhledem k tomu, že mají žáci předmět informatiky povinný. Tudíž možnost jít do počítačové učebny, na kterýkoliv předmět, by měla být na každé škole. Přesto jak uvedla informantka Ester na zeměpis tam nikdy nechodí, přitom jejich třídní učitel má jako druhý obor informatiku.

Naopak Barbora řekla, že oni chodí do počítačové učebny docela často: *Chodíme tam skoro každý týden, většinou si zapneme na začátku hodiny Wordwall a procvičujeme. Když potřebujeme psát poznámky, šoupneme si klávesnici na stranu a píšeme.* Do ostatních specializovaných učeben, učebna chemie a fyziky, téměř nechodí, nebo chodí jen na testy, a to především kvůli uspořádání lavic: *My máme jenom na fyziku a chemii speciální učebnu, tu využíváme na testy, protože jsou tam lavice po třech.*

Lze říct, že u většiny participantek ve škole specializované učebny mají, ale tyto učebny nemají úplně to správné uplatnění. Většina informantek uvádí, že mají učebny fyziky a chemie, někdy ještě spojené s biologickou, ta bývá někdy samostatná. Dále mají jazykové učebny. *Máme učebnu na angličtinu a němčinu, ale nevím jako to tam vypadá, protože jsem tam nikdy nebyla*, uvedla informantka Dominika. A nakonec mívají již zmiňované počítačové učebny neboli učebny informatiky.

3.3.5 Oblast vnímání spolupráce učitele a dalších odborníků ve třídě pohledem žáků

Poslední částí rozhovoru vycházející z Kompetenčního rámce absolventů pedagogických oborů je oblast profesní spolupráce. Tato část rozhovoru byla zaměřena na problematiku týkající se asistentů ve třídě nebo zda participanti postřehli někdy propojení učiva mezi různými předměty nebo zda mívají např. dny otevřených dveří, projektové dny aj.

Reakce participantů v části rozhovoru týkající se asistentů byly nedostatečně konkrétní a obecně nebyla vyjadřována dostatečná zkušenost. Pouze u participantky Ester je ve třídě asistent, ostatní participantky nemají zkušenost s přítomností asistenta ve třídě. Ester vypověděla: *Ano my máme asistentku ve třídě. Je většinou u jednoho žáka, na některé předměty (matematika a fyzika) se střídá u dvou spolužáků. S námi ve třídě spíše nekomunikuje nemáme s ním úplně dobrý vztah. Co se týče problematiky začlenění daného žáka do třídního kolektivu, Ester uvedla, že se mu ve třídě nikdo nesměje, má spoustu kamarádů a je podle ní spíše líný.*

Kladeny byly i otázky, které zjišťovaly, zda měly informantky ve třídě někdy nějaký větší problém, který řešil i někdo jiný než třídní učitel, např. výchovný poradce, školní psycholog apod. Většina zúčastněných řekla, že mají ve třídě klasické problémy, které si většinou řeší sami nebo maximálně s třídním učitelem, většina se tedy s výchovným poradcem na škole nejspíš ani nesešla.

Pro daný výzkum byla zajímavá otázka, týkající se projektových dnů ve škole. Nelze říct, že by na všech školách, které navštěvují participantky, měli připravený projektový den pro každou třídu. Na některých školách navštěvovaných participantkami probíhají projektové dny spíše na prvním stupni. Předchozí tvrzení potvrzuje např. Dominika: *Ano*

mívali jsme projektový den, ale spíš na prvním stupni pro prvňáky a druháky, na druhém stupni jsme zatím nic neměli.

Zbytek informantek se s projektovými dny setkává i na druhém stupni svých základních škol. Nejčastěji jmenovanými projekty jsou finanční gramotnost, šikana, dopravní výchova a sexuální výchova, tu mívají zvláště dívky a zvláště chlapci. V rámci finanční gramotnosti dostali možnost si zkusit reálné situace, se kterými se budou v budoucím dospělém životě setkávat. Tak uvedla i Barbora: *Zkoušeli jsme si různé situace, jako např. pronájem bytu, kupování auta, všechno jsme si museli počítat, aby nám i nějaké peníze zbyly.*

Jiné o něco netradičtější projekty mají ve škole u Cecílie nebo u Františky. Cecílie a její třída vytvářeli v rámci projektového dne slow-motion film. Všechny věci potřebné na daný film si připravovali žáci sami. Celý film byl zároveň realizován v anglickém jazyce, lze tady pozorovat určité propojení předmětů. Františka nazvala jejich projekt Děti učí děti. Je to projekt, při kterém si mají starší spolužáci připravit jednu hodinu pro nižší ročníky. *My jsme loni učili biologii, chemii a fyziku nižší ročník,* potvrzuje Františka

Mezi projektové dny řadily informantky i různé jazykové kurzy, které jejich školy pořádají. Dále zmiňovaly i jazykové pobyty v zahraničí, kam cestují se školou a většinou jsou ubytovány v místních rodinách. Tyto projekty jsou však buď pro vybrané žáky za odměnu, nebo pro žáky, kterým to rodiče zaplatí, nejsou to projektové dny, těch se účastní všichni, ale určitě je to zajímavé zpestření školní docházky.

Projektové dny jsou u informantek velice oblíbené. S čím se však ani jedna informantka nesešla, je týmové vyučování. Co však některé informantky naopak zaznamenaly, je určité propojování mezi jednotlivými předměty. *Někdy se nám stane, že to, co bereme ve fyzice ráno bereme, pak odpoledne i na chemii, a to pak paní učitelku překvapíme tím, že víme, protože jsme to dělali už ráno,* vypráví informantka Ester.

Zapeklitá nebyla ani otázka související se dny otevřených dveří na různých školách. Většina informantek uvedla, že den otevřených dveří mají, většinou tam ukazují různé hodiny a rodiče se mohou přijít podívat, jak probíhá jejich vyučování. Na některých školách se rodiče do výuky dokonce zapojují. *Byli jsme rozděleni do skupina a v každé skupině byl jeden rodič, aby nám pomáhal,* uvedla informantka Amálie.

Trochu jiným způsobem probíhá den otevřených dveří na gymnáziu. Jistou roli hraje to, že je gymnázium zároveň střední škola a do školy se nechodí dívat jen rodiče a pra rodiče, ale hlavně i zájemci o studium na gymnáziu. Princip dne otevřených dveří je ale téměř stejný. Žáci ukazují, jak to na daných školách probíhá, někteří žáci mohou být průvodci školou, jiní jsou v laboratořích a ukazují zajímavé pokusy.

3.3.6 Oblast sebehodnocení žáka a jeho práce ve škole

Poslední část polostrukturovaného rozhovoru se zabývala informantkami samými. Zjišťovala, jak ony samy pracují ve škole, jaká aktivita je od nich vyžadována v rámci jednotlivých předmětů. Jaké způsoby učení informantkám vyhovují, co mají ve škole rády, co je ve škole baví.

Žádná z informantek neuvedla, že by ve škole podávala stoprocentní výkon. Uváděly, že většinou se snaží podávat co nejlepší výkon, ale nelze říct, že je všechny předměty ve škole baví stejně. Ty předměty, které je ve škole baví, předměty se liší u různých informantek, jsou pro ně přínosnější. Více se na nich soustředí, dávají větší pozor, jak samy uváděly. Naopak když vědí, že mají mít ve škole předmět, který rády nemají, do školy se netěší a ani na daném předmětu nepodávají takový výkon, jaký by měly.

S výše zmiňovanou oblíbeností jednotlivých vyučovaných předmětů úzce souvisí i vyučující daného předmětu. Podle participantek platí, že pokud je jim učitel sympatický, je k nim spravedlivý a je na ně hodný, tak jeho předmět i samotného vyučujícího mají rády a daný předmět se jim učí lépe. Naopak když mají problém s vyučujícím, tak mají zároveň problém i jeho vyučovaným předmětem. *Já úplně vím, že když mám někoho, koho nemám ráda, tak úplně nesnáším jeho předmět*, řekla informantka Františka.

Informantky byly dotazovány i ohledně toho, jaký by byl podle nich nejlepší způsob vyučování nové látky a co jim nejvíce vyhovuje při učení se nové látky. Velká většina uváděla již výše zmiňovaná videa, se kterými se většina pravidelně setkává během vyučování. Mluví o nich jako možném dovysvětlení související s následným lepším pochopením. Některá videa si samozřejmě mohou pustit samostatně i doma, jako domácí přípravu. Informantky však vítají, když s videi pracují v průběhu hodiny.

Informantka Ester dále vypověděla, že by v hodinách uvítala opakování především formou různých her nebo soutěží. *Na konci bych si to nějak zopakovala, třeba hrou.* Hry však nevyužívají ani v rámci opakování ani u Františky na hodinách anglického jazyka: *Třeba Kahoot to jsme nikdy nedělali.* Lze říci, že domácí přípravu většině participantkám usnadňuje procvičování v jednotlivých hodinách, ať už formou různých her, pracovních listů nebo i samotného ústního zkoušení.

Rozhovor měl zároveň za úkol zjistit, kdy to informantky ve škole baví, kdy vědí, že se něco nového naučily a následný test pro ně není problém. Společnou odpovědí jednoznačně bylo, že ve škole je to baví, když mají jejich oblíbený předmět. Naopak když mají předmět, který je pro ně určitým způsobem těžký nebo ho nemají rády, tak jak již bylo zmiňováno výše, je to ve škole příliš nebaví. Zároveň mají rády projektové dny a celkově dny, kdy se nemusí z různých příčin učit, např. že mají suplovanou hodinu, nebo jim hodiny odpadnou.

Odpovědi jednotlivých informantek se nikterak nelišily ve vztahu k tomu, kdy a jak poznají, že jsou dobře naučené nebo že se naučily něco nového. Téměř všechny hodnotí úroveň osvojených vědomostí a znalostí pomocí známek z dílčích testů vztahujících se k probírané látce. Zatím ani jedna z participantek nevidí komplexnost znalostí získaných během základního vzdělávání, nechápou, že z těchto znalostí budou čerpat po zbytek života. A v následujících studiích pouze prohlubovat tyto znalosti. Lze však říci, že na základní škole si to uvědomuje málokdo.

Otázka, jak poznají, že dané látce rozumí dobře, částečně souvisí s předchozími otázkami. Často skloňovanými odpověďmi bylo právě již zmíněné procvičování, jeho výše zmiňované formy ať už pracovní listy, nebo naopak uváděná videa, v jednotlivých hodinách a jejich domácí příprava. Některé informantky se musí doma připravovat o něco více než jiné, ale tento jev je opět předpokládaný.

Celkově hodnotily informantky svůj výkon ve škole velice pozitivně. Jejich vlastní hodnocení svého školního výkonu pomocí klasifikace můžeme pozorovat v Tabulce 7 níže, tato Tabulka 7 byla uvedena již v počátečních kapitolách praktické části u charakteristiky jednotlivých participantek. Je přiložena i sem pouze pro přehlednost. O

škole mluvily všechny informantky také spíše kladně, do školy chodí rády a v jednotlivých školách se jim líbí.

Tabulka 7 – Sebehodnocení celkového školního prospěchu (ve škále 1 – 5 jako v systému školní klasifikace)

	Amálie	Barbora	Cecílie	Dominika	Ester	Františka
Hodnocení výkonu	2	1-	1-	1-	1-	2-

Zdroj: Analýza rozhovorů

3.4 Shrnutí praktické části

Úkolem polostrukturovaného rozhovoru bylo zjistit, jaký mají žáci druhého stupně základních škol nebo nižšího stupně gymnázia pohled na aktivizační výukové metody. Jednotlivé výzkumné otázky byly v rámci rozhovoru rozřazeny do několika částí, které vycházejí z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, který lze najít na internetových stránkách MŠMT.

Jednotlivé otázky byly uzpůsobeny cílové skupině participantů, byly zjednodušeny a přizpůsobeny slovníku zúčastněných žákyň. Žákyně byly vybrány z kroužku volejbalu, každá participantka navštěvuje jinou základní školu nebo nižší stupeň gymnázia. Především z důvodu, aby výzkum nebyl zaměřen jen na jednu základní školu. Věkové rozpětí je vytyčené hranicí druhého stupně základní školy. Participantky navštěvují různé ročníky a různé třídy. Rozhovory s nimi probíhaly jednotlivě na klidném a ničím nerušeném místě.

Informantky odpovídaly na jednotlivé otázky ochotně a bez větších obtíží. Cílem bylo zjistit pohled participantek na aktivizační výukové metody na školách během vyučování. Dotazování ohledně vyučování bylo zaměřeno na hodiny s jejich třídním učitelem nebo třídní učitelkou.

Nejdůležitějším zjištěním bylo, že participantkám usnadňuje proces učení to, že se mohou aktivně zapojit do výuky, především užitím aktivizačních výukových metod. Nejčastěji uváděné byly referáty, kdy si žáci připraví referát na dané téma a před třídou ho prezentují, většinou k němu mají připravené otázky týkající se daného referátů, aby si ověřili, že spolužáci dávají pozor. Některé informantky dokonce uváděly, že jim učivo zprostředkované jinými spolužáky, utkvívá v paměti déle, než když jim ho řekne učitel.

Jedna část rozhovoru se věnuje projektovým dnům na školách. Tyto dny jsou mezi participantkami velice oblíbené, především proto, že se nemusí učit ale i proto, že je to pro ně určité zpestření tradičního vyučování. Nejčastější projekty, které byly uváděné, byly finanční gramotnost, sexuální a dopravní výchova. Na jednotlivých školách navštěvovaných participantkami mají specifické projekty, které školy vymýšlejí, jako možnost aktivizace žáků.

Samy participantky uváděly, že vyloženě sedět a psát poznámky je moc nebaví. Preferují, když dělají skupinové práce, jejichž výsledky si většinou prezentují před třídou a sdílejí si tak nové poznatky z jednotlivých skupin. V přírodopise oceňují, když jim učitel donese živou ukázkou, pokud je to možné, nebo alespoň fotografie.

Dle očekávání nejčastější způsob předávání nové látky je prezentace, ze které si žáci vypisují poznámky. Další ještě více tradiční způsob výuky je diktování poznámek. Naopak o něco zajímavější jsou uváděná videa, se kterými se participantky také setkávají.

Zpětnou vazbu či určitou reflexi neposkytuje skoro žádná participantka. Učitelé se podle informantek neptají žáků, co jim vyhovuje, co se jim na hodině líbilo nelíbilo. Většina participantek ani na začátku hodiny neví jaké je téma hodiny a ne proto, že by nedávaly pozor, ale proto, že jim to nikdo neříká.

Nejčastěji používanými pomůckami jsou dle očekávání dataprojektor a interaktivní tabule, na kterou jsou hlavně promítány prezentace. Málokde je interaktivní tabule zapojena i jinak. Překvapující může být časté využívání počítačových učeben nejen na hodiny informatiky. Participantky samy informovaly, že mají rády, když si látku před testem mohou zopakovat pomocí internetových platforem, jako jsou např. Wordwallu nebo Umíme to.

K procvičování osvojené látky jsou často na školách využívány různé pracovní listy, o kterých lze nejspíš také říct, že je informantky preferují více, než psaní poznámek do sešitu. Novým zjištěním je způsob práce s vytištěnými poznámkami, je to určitý způsob usnadnění práce pro žáky a zároveň i učitele.

Lze říct, že faktem vycházejícím z analýzy rozhovorů, je malá využitelnost specializovaných tříd, jako jsou učebny jazyků, přírodopisu, chemie a fyziky. Práce s mikroskopy se na některých školách navštěvovaných participantkami nerealizuje

vůbec, od žáků je však vyžadována na odborných olympiádách. Opět ale toto tvrzení neplatí pro všechny, některé participantky dokonce s nadšením oznamovaly, že si mají samy připravit pokus na fyziku a realizovat ho následně před třídou.

Celkově je možné tvrdit, že v hodinách některých participantek převažuje tradiční způsob výuky, při kterém žáci sedí, jen píšou, a není od nich vyžadována žádná aktivita. Na druhé straně jsou zde informantky, které se s aktivizačními výukovými metodami setkávají velice často.

Také lze konstatovat z výpovědí participantek, že všem vyhovují více hodiny, kde se ony samy zapojují, tudíž hodiny realizované pomocí aktivizačních výukových metod. Ne všude, a ne vždy je to však všem umožněno.

4 DISKUSE

Zormanová (2012) říká, že aktivizující výukové metody jsou prostředkem aktivního zapojení žáků do výuky. Zapojováním žáků, konkrétně participantů, do výuky se zabývala celá praktická část.

Kotrba a Lacina (2015) uvádějí jako hlavní důvod zavedení těchto metod úsilí o přeměnu přístupu žáka k vyučování. Hlavní cílem je změnit žáka z pasivního posluchače, na aktivně se účastnícího člena výuky. Toto tvrzení potvrzují i participanti. Participantky hovořily o preferovaných metodách, jako metodách, při kterých se oni mohou zapojit do výuky.

Jednu z možností využití problémové metody, kterou uvádí Zormanová (2012), je průběh práce v laboratořích škol. Z výzkumu vyplynulo, že participanti ze základních škol nemají přístupy do laboratoře jako takové, spíše mají možnost navštěvovat specializované učebny např. fyzika, chemie a biologie. Z tvrzení vyplývajících z rozhovorů téměř na všech základních školách zúčastněných participantů tyto učebny mají, ale jejich využívání pro dané předměty je dle participantů minimální. Laboratorními pracemi se v hodinách zabývají jen minimálně, jak uváděly participantky.

Lze říci, že z analýzy rozhovorů vyplynula také zkušenost s inscenačními metodami, které pro ně byly realizovány v rámci projektového dne. Participantky potvrdily, že v rámci projektů finanční gramotnosti, zažívaly situace vztahující se k reálnému životu.

Projektovou metodu, jako speciální metodu patřící do aktivizačních výukových metod, popisují ve své publikaci Kotrba a Lacina (2015). Projektové metody mají podle nich různé způsoby využití. Což potvrzovali i participanti. Jednotlivé školy, které navštěvují participanti, mají různé typy projektových dní od již zmiňované finanční gramotnosti, přes projekty týkající se sexuální výchovy, až po projekty, kdy se žáci učí navzájem nebo si vytvářejí film. Jak uváděli sami participanti výzkumu, během projektových dní si myslí, že se nemusí učit a všeobecně je mezi nimi tato forma vzdělávání velice oblíbená. Když dělají věci projektově a je to pro žáky zajímavé tak ani nevnímají, že se učí.

4.1 Výzkumné otázky

Jak žáci vnímají výběr metod a výukových strategií používaných ve výuce jejich učitelem?

Participantky popisovaly hodiny se svými třídními učiteli i to, jak by si přály, aby vypadaly jejich hodiny podle nich. Z těchto výpovědí lze říci, že jsou spokojeni s výukovými strategiemi, které volí jejich třídní učitelé. Z výroků a reakcí participantek nebylo možné vysoudit, že by převládal nějaký jednoznačně vyhraněný způsob výuky, který by celou školu charakterizoval. Na všech školách zúčastněných participantek se podle jejich tvrzení vyskytovaly jak aktivizační výukové metody, tak klasické vyučovací metody.

Jaký pohled na průběh výuky mají přímo účastníci rozhovoru?

Všichni účastníci uváděli, že jsou na svých základních školách spokojeni, že se jim na školách líbí. Co se týče výuky jako takové, zkoumané byly pouze vyučovací hodiny s jejich třídními učiteli. Většina participantek je s výukou svého učitele spokojena, většina z nich však uvedla i možnosti, v čem by si přály, aby byly jejich hodiny lepší. Společnou odpovědí většiny účastníků bylo samotné zapojování do výuky, samotná aktivita žáků v hodinách. Někteří by si přáli být do hodiny zapojováni méně, jiní naopak více.

Jak žáci zapojení do výzkumu vnímají a hodnotí způsoby výuky ve vztahu k vnímání míry podpory učení žáků učitelem?

Účastníci vnímají to, jakým způsobem jsou vyučováni. Dokáží rozeznat, které vyučovací metody jsou pro ně efektivnější, díky kterým se toho hodně naučí a zapamatují si. Dokonce odůvodní své názory na výukové nedostatky, např. co jim přijde zbytečné během vyučovacích hodin nebo co jim ve vyučování nepomáhá. Otázky vztahující se k jejich pohledu na vyučování a na problémy spojené s vyučováním zodpovídali bez rozmýšlení. Dokázali popsat průběh jednotlivých hodin. Formulovali své představy o průběhu vyučovacích hodin, co by v nich oni sami zlepšili nebo ponechali. Definovali výukové styly, které jim přijdou efektivnější, které jsou pro ně přínosnější.

S jakými aktivizačními metodami mají účastníci na základních školách zkušenosti?

Z výpovědí účastníků lze potvrdit, že aktivizační výukové metody jsou v jejich hodinách využívány. V hodinách účastníků převažují spíše tradiční výukové metody, kdy učitel vykládá a žáci si zapisují, nebo spíše pasivním způsobem přijímají informace. Někteří účastníci uváděli, že se učitelé snaží propojovat výuky s různými internetovými platformami, především pro opakování učiva. Často využívanou formou opakování, jak může vidět v Tabulce 8, je dle účastníků práce s pracovními listy, zmiňovaná byla i práce ve skupinách a v předchozích kapitolách rozebírané projektové dny. Dle informantů jsou takovéto formy opakování zpestřením dané výuky a vítanými výukovými prostředky. V praxi jsou dle některých informantek využívány i různé didaktické hry. Nejčastěji jmenované výukové aktivity lze vidět v Tabulce 8 níže.

Tabulka 8 – Nejčastější výukové aktivity z pohledu účastníků

Výuková aktivita	Amálie	Barbora	Cecílie	Dominika	Ester	Františka
Projektový den	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Práce ve skupinách	OBČAS	NĚKDY	ANO	ANO	NĚKDY	ANO
Referáty	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Hry	Kahoot	Wordwall	Umíme to	Kahoot	Kahoot	NE
Videa	OBČAS	NE	ANO	ANO	MÁLOKDY	NE
Pracovní list	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Prezentace + výklad	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Školní projekty	Jazykové pobyty	Škola v přírodě	Tvorba vlastního filmu	NE	Jazykové pobyty	Děti učí děti a jazykové kurzy

Zdroj: Analýza rozhovorů

Celkově jsou výukové metody, při kterých se vyžaduje od žáka aktivita, účastníky vítány a dost často i preferovány. Přesto když dojde na způsob, díky kterému si látku lépe zapamatují, jmenovány byly spíše tradiční výukové metody. Informanti tedy spíše

preferují, když slyší výklad od učitele, zapíše si informace do sešitu, a pak si danou látku případně opakují, např. pomocí různých videí, her, pracovních listů apod.

5 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký mají žáci druhého stupně základní školy pohled na aktivizační výukové metody, jak je vnímají, jaký o nich mají přehled, jaké jim vyhovují. Zda jim pomáhá učitelova práce v osvojování nové látky nebo při zapamatování nové látky. Jak poznají, že se něco správně a dobře naučili. Jak vnímají svoji práci v hodinách během vyučování, jak vnímají práci svého třídního učitele během výuky. Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl rozčleněn do několika oblastí vycházejících z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. Rozhovor byl uzpůsoben věku, a především slovníku participantů.

Celkový přehled participantů v problematice týkající se aktivizačních výukových metod se moc nerůznil. Participant odpovídali na dílčí otázky rozhovoru, někdy podobně někdy různě. Popisovali, jak probíhají jejich vyučovací hodiny. Jakým způsobem pracují s novou látkou, jako ověřují již osvojenou látku, ale i co jim v hodinách vyhovuje a co jim napomáhá v tom, aby si látku lépe pamatovali. Participant mluví i o projektových dnech, kterých mají na svých základních školách možnost se účastnit, jak tyto dny probíhají. Zmiňovány byly i dny otevřených dveří, jak na jednotlivých školách probíhají, jak se do nich žáci zapojují. Dále participant hodnotili svůj výkon ve škole, co si myslí, že by oni sami, ale i učitelé mohli dělat lépe. Měli možnost říct, jak by si přáli, aby jejich hodiny probíhaly, aby nemuseli věnovat příliš času domácí přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny.

Způsoby vyučování se na jednotlivých školách zúčastněných participantů liší, liší se i využívání výukových metod jednotlivými učiteli. Podle informací vycházejících z výzkumné části práce lze říct, že participanty více baví metody, díky kterým si vyučovanou látku mohou osvojit vlastní aktivitou, tedy využití aktivizačních výukových metod. Většina participantů si uvědomuje, že není možné, aby se při každé vyučovací hodině zapojovali aktivně, ale že je občas nutné, zapsat si poznámky klasicky. Z rozhovorů vyplývá, že na hodinách, o kterých mluvili participant, spíše převažují tradiční vyučovací metody.

Většina participantů je s výukou na svých školách spokojena i přesto, že by sem tam něco změnili. Z rozhovorů vychází, že pohled participantů na aktivizační metody je pozitivní, chtěli by, aby byly využívány více. Pojem aktivizační metody participantů dle předpokladů neznají, i proto byl rozhovor uzpůsoben jejich slovníku a zjednodušen pro jejich chápání.

6 SEZNAM LITERATURY

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

ČÍŽKOVÁ, V. Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování. *Pedagogika*, 4/2002, UK: Praha

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. ISBN isbn80-85931-79-6

JECHOUT, Mojmír. *Metody problémové výuky: metodická příručka pro lektory*. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu ČSR, 1981

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPECKÁ, Kateřina. *Metody aktivního učení, Katalog podpůrných opatření*, online, 2020.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Pedagogická teorie a praxe. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

MAŇÁK, Josef. PhDr. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. 2011, [cit. 2024-03-15]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>>. ISSN 1802-4785

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

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY MŠMT. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>. [cit. 2024-03-18].

OURODA, Stanislav. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2000. ISBN 80-7157-477-5.

PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 2024-03-18].

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

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

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

7 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Rozdělení výukových metod.....	12
Tabulka 2 – Rozdělení výukových metod podle Maňáka (1995)	13
Tabulka 3 – Rozdělení výukových metod podle Maňáka a Švece (2003)	13
Tabulka 4 – Rozdělení aktivizačních výukových metod	16
Tabulka 5 – Sebehodnocení celkového školního prospěchu (ve škále 1 – 5 jako v systému školní klasifikace)	33
Tabulka 6 – Třídní učitel.....	34
Tabulka 7 – Sebehodnocení celkového školního prospěchu (ve škále 1 – 5 jako v systému školní klasifikace)	47
Tabulka 8 – Nejčastější výukové aktivity z pohledu participantů.....	52

Přílohy

Rozhovor

Oblast – žák/žákyně

Žákyně: Ester

Věk: 15 let

Třída: 9.

Škola: Jedna ze čtyř základních škol ve městě Pelhřimov

Jak si myslíš, že ve škole pracuješ? Jak by si svoji práci ve škole ohodnotil, jakou by sis dal známku? Myslíš si, že by si se mohl škole věnovat víc nebo míň? A Proč?

Ester: 1-

Jak se ti celkově líbí na škole/ve škole?

Ester: Většinou se mi líbí

Oblast vnímání interakce s třídním učitelem

Budeme si povídat o tvójí třídní paní učitelce, bude mě zajímat, co dělá při hodině, jak s vámi komunikuje, pracuje a tak.

Nepotřebuji jméno **Ester:** muž, věk cca 30 let

Aprobace: Zeměpis, Občanská nauka

Vztah žáka k učiteli – pozitivní/negativní – proč

Ester: Já k němu mám no nevím, neumí si moc udělat respekt. Nic nezařídí, nemám k němu respekt.

Srovnání učitele vůči ostatním učitelům

Ester: No asi mám i oblíbenější učitele.

Podle aprobace daného učitele, bych přizpůsobila dané otázky a uvedla názorné příklady, aby děti věděly na, co se jich ptám.

Oblast vnímání vyučovacích předmětů a didaktických způsobů jejich zprostředkování žákům a žákyním

Rozumíš vždy tomu, co ti pan učitel/učitelka vysvětluje?

Ester: Jo tak v zemáku nejde nic moc zkazit, horší by bylo, kdybychom ho měli třeba na matiku.

Jakým způsobem pracujete, když se učte něco nového? Povídate si o tom, nebo máte puštěnou prezentaci, nebo si vypisujete z učebnice?

Ester: Máme prezentaci a opisujeme si poznámky to, co má v té prezentaci to skoro celou hodinu opisujeme. Většinou, než začneme novou látku, tak se nás třeba ptá, co o tom víme a chvíli si o tom povídáme.

Jakým způsobem si paní učitelka ověřuje, že ty a tvoji spolužáci rozumíte látce?

Ester: Většinou se nás ptá na různé otázky během prezentace.

Myslíš si, že by paní učitelka mohla dělat svoji práci jinak? Jak?

Ester: Já myslím, že určitě jo. Mě by vyhovovalo, kdyby třeba zapojil víc interaktivní tabuli, nebo počítače. Občas nám rozdá pracovní list, ale to je takový nevím no. Třeba v angličtině nám paní učitelka pouští kousky dílů seriálů a pak s tím pracujeme třeba ve skupinkách nebo samostatně. To mě baví víc, a i se toho víc naučím. Nebo třeba na češtině pracujeme s počítačem a tam si opakujeme pomocí Wordwalu. Tím si to i dobře opakuju.

Co ti pomáhá v tom, aby si danou látku zapamatovala? Co dělá pan učitel/paní učitelka pro to, aby ty sis to lépe zapamatovala?

Ester: Mě třeba vyhovuje, když nám dá poznámky na papíře a já si to přepíšu. To si pak nejvíc zapamatuju a nemusím se učit doma.

Dostáváte od paní učitelky dostatečný prostor k tomu, abyste si danou látku zapamatovali/osvojili?

Ester: Teďka už je to lepší. Teď to víme dost dopředu. Ale loni jsme to měli z hodiny na hodinu a hodiny dva dny po sobě, a to se moc nedalo.

Oblast – plánování, vedení a reflexe výuky

Říká vám paní učitelka vždycky na začátku hodiny, co budete dělat? Co budete potřebovat, co si máte připravit?

Ester: On nám to neříká. Většinou vyřeší třídnické věci a pak zapne prezentaci a začne. A já bych třeba ráda věděla, co budeme dělat.

Je sám vždy na hodinu připravený?

Ester: Jo většinou jo. Někdy víc někdy míň.

Myslíš si, že ty i tvoji spolužáci vždycky vědí, co mají dělat?

Ester: Jako v tom zemáku jen opisujeme prezentaci, takže tam je to jasný.

Jak probíhá daná hodina s paní učitelkou/učitelem? Začátek průběh a závěr hodiny.

Ester: On přijde vyřeší třídnické věci. Někdy to zabere i půlku hodiny. Potom pustí prezentaci a jede jí prostě slajd po slajdu. To zabere skoro celou hodinu a někdy stihneme celou někdy jen kousek. Vždycky to má v prezentaci v bodech a k tomu nám vypráví a my si píšeme. A opakujeme to přitom zkoušení, to většinou probíhá každou hodinu, když nepíšeme nějaký test nebo někdo nedopisuje nějaký test. Někdy nám třeba pustí dokument, některý jsou zajímavý, ale ne všechny. Referáty? Jo ty děláme hodně. Teďka jsme měli na památky UNESCO. Děláme to ve dvojicích a jakoby doma většinou. Někdy když nám zbyde čas v hodině tak si to můžeme dodělávat v té hodině, pak to většinou prezentujeme

Ptá se vás paní učitelka, jestli všemu rozumíte? Mluví s vámi v průběhu výuky? Reaguje na vaše dotazy?

Ester: Jo ptá se, většinou se ho ale nikdo z nás na nic neptá.

Ptá se, jak vám vyhovuje její vyučování a upravuje ho podle vás, vašich potřeb?

Ester: Moc se neptá.

Mají všichni ve třídě stejnou možnost se prosadit? Mají někteří spolužáci více či méně času?

Ester: No jako mě přijde, že mě a moji spolužačku vyvolává víc. Vždycky když neví koho, tak vyvolá nás.

Co tobě nejvíce vyhovuje při tom daném předmětu?

Ester: Podle mě by bylo nejlepší, kdyby vyřešil třídnický věci. Pak by pustil video s tím tématem, pak by se nás na něco z toho zeptal, kdyby měl prezentaci jen v bodech a pak o tom třeba víc mluvil. Mě jako nevdí psát si poznámky, ale opisovat celou prezentaci mě fakt nebaví. Nakonec bych si to nějak zopakovala třeba nějakou hrou

Oblast vnímání prostředí pro učení žáky

Jaká je atmosféra ve třídě během povídání pana učitele/učitelky? Posloucháte všichni paní učitelku?

Ester: My máme docela dobrou. On si umí z nás udělat srandu i ze sebe.

Když se chceš na něco zeptat, zeptáš se nebo se bojíš?

Ester: Nebojím se mluvit, ale většinou se na nic neptám.

Když něčemu nerozumíš, pomůže ti paní učitelka v tom, aby si tomu lépe porozuměl? Jak?

Ester: Jako při vysvětlování nám pomáhá i třeba při písémkách.

Jaké využíváte pomůcky během hodiny? Učebnice, sešity, tabule....

Ester: Dataprojektor + interaktivní tabule, mapy, atlasy a někdy učebnice

Jste ve specializované třídě na daný předmět?

Ester: Dvě na informatiku, dvě jazykovky, chemie + biologie + fyzika a tam chodíme no. S mikroskopem jsme v hodině nepracovali a pracovala jsem s tím až na biologický olympiádě.

Je vaše učitelka oblíbená/neoblíbená? Proč?

Oblast vnímání spolupráce učitele a dalších odborníků ve třídě

Máte ve třídě, kromě paní učitelky ještě například asistenta?

Ester: Ano máme. Je většinou u jednoho žáka, a pak na matice a na fyzice je ještě u dalšího spolužáka. A většinou pracuje jenom s nimi my se totiž navzájem moc nemusíme. Ona nemá ráda nás, my nemáme rádi jí. Je zvláštní.

Funguje spolupráce mezi ním a učitelem?

Ester: Normálně nevíme o žádném problému s panem učitelem

Vyskytl se u vás ve třídě někdy problém, který neřešila jen vaše paní učitelka, ale i výchovný poradce nebo jiný učitel?

Ester: Jako míváme konflikty mezi holkami ve třídě, ale to jsou takové blbosti, protože holky řeší všechno. My to třeba řekneme panu učiteli, aby o tom věděl, ale nepotřebujeme, aby to řešil on, vyřešíme si to sami.

Proběhl u vás ve škole někdy projektový den/hodina? – den/hodina, kdy bylo propojeno více předmětů najednou?

Ester: Měli jsme finanční gramotnost a vztahy ve třídě. To mě baví, protože je to zajímavý, něco jsme se dozvěděli a je to takový zpestření.

Učili tě například někdy dvě paní učitelky v jedné hodině?

Ester: Ne

Zaznamenala si někdy, že to, co jste probírali v jedné hodině např. jste zároveň probírali i v jiných hodinách jiných předmětů?

Ester: Někdy míváme propojení mezi předměty, že to bereme na fyzice a zároveň na chemii, a to pak třeba překvapíme paní učitelku tím, že víme, protože jsme to dělali už předchozí hodinu. Ale je to dobrý no

Míváte ve škole den otevřených dveří? Chodí se na vás dívat do školy rodiče? Můžou se rodiče zapojit do vyučování?

Ester: No odpoledne je třeba program – někdo je v laborkách s virtuální realitou tam něco dělali, ale normálně v hodině to neděláme což je škoda podle mě.

Oblast sebehodnocení žáka a jeho práce ve škole

Myslíš si, že ve škole podáváš 100% výkon? Jestli ne proč si myslíš, že to tak je?

Ester: Jak kdy

Ovlivňuje tvoji práci ve škole to, jak máš učitele rád nerad?

Ester: Určitě hodně – když mi vadí učitelka nebaví mě ani ten předmět. A když třeba něčemu nerozumím v tom předmětu tak se jí zeptám a ona mi řekne no tak to prostě je a nevysvětlí mi to.

Ester: Jako mám ráda, když si to mám z čeho opsat do sešitu, ale zároveň potřebuju i to procvičování.

Kdy tě to ve škole nejvíc baví?

Ester: Když to rychle utíká, když je zajímavý učivo ve všech předmětech. Nebo když mi všechno vyjde v matice.

Kdy ve škole víš, co se máš učit, čemu se máš učit? Nastane ve škole někdy situace, že si řekneš „aha, tak proto se to učím“ – kdy?

Kdy rozumíš ve škole všemu a následná písemka pro tebe není problém?

Ester: Když napíšu dobře test

Jak ve škole poznáš, že si se dobře naučil, co tě donutí k tomu se učit?

Ester: Když dostanu dobrou známku z testu