

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Anna Mikulenková

VYBRANÉ METODY VÝUKY APLIKOVANÉ VE ZVOLENÝCH PRIMÁRNÍCH
ŠKOLÁCH NA NOVOJIČÍNSKU

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 14. 6. 2022

Anna Mikulenková

Poděkování

Děkuji Mgr. Tereze Buchtové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace a podněty v průběhu zpracování této diplomové práce. Děkuji také ředitelům a učitelům základních škol, kteří se podíleli na mém výzkumu.

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Vymezení základních pojmů.....	11
1.1 Vzdělávání	11
1.2 Vyučovací proces.....	11
1.3 Vyučovací metody	12
1.4 Aktivizační metody výuky.....	13
1.5 Výběr vyučovací metody	14
1.6 Základní vzdělávání.....	15
1.7 Okres Nový Jičín	17
1.8 Charakteristika jednotlivých škol	18
2 Myšlenkové mapy	24
2.1 Definice myšlenkových map	24
2.2 Vytváření myšlenkových map	25
2.3 Možnosti využití ve výuce.....	27
3 Projektová výuka.....	29
3.1 Definice projektové metody.....	29
3.2 Základní znaky projektové výuky.....	30
3.3 Typy projektů.....	31
3.4 Možnosti využití ve výuce.....	31
4 Diskusní metody.....	33
4.1 Rozhovor.....	33
4.2 Diskuse.....	34
4.3 Debata	34
4.4 Možnosti využití ve výuce.....	35
5 Didaktické hry.....	36

5.1	Definice didaktické hry.....	36
5.2	Možnosti využití ve výuce.....	36
6	Skupinová výuka.....	38
6.1	Skupinové vyučovací metody.....	38
6.2	Dělení do skupin.....	40
6.3	Role učitele při skupinové práci.....	40
6.4	Možnosti využití ve výuce.....	41
7	Klima třídy.....	42
7.1	Vývoj třídního kolektivu.....	42
7.2	Termín kázeň.....	44
7.3	Kázeňské prostředky.....	45
7.4	Autorita učitele.....	46
7.5	Pozitivní a negativní ovlivnění třídního klimatu.....	47
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	48
8	Zhodnocení stavu problematiky.....	49
9	Základní informace o výzkumu.....	50
9.1	Téma výzkumu.....	50
9.2	Předmět výzkumu.....	51
9.3	Cíle výzkumu.....	51
9.4	Výzkumné otázky.....	51
9.5	Předpoklad výzkumu.....	52
9.6	Metody výzkumu.....	52
9.7	Výběr výzkumného vzorku.....	53
9.8	Podmínky pro výzkum.....	53
9.9	Realizace výzkumu.....	53
9.10	Plán pro zpracování kvantitativních dat.....	54
9.11	Zjištěná data.....	54

9.12	Závěry.....	72
	Závěr	74
	Seznam použitých zkratk	75
	Seznam obrázků.....	76
	Seznam grafů	77
	Seznam tabulek.....	78
	Seznam literatury	79
	Seznam příloh	83

Úvod

Tématem diplomové práce jsou „Vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičínsku.“ V dnešní moderní době je již u žáků mladšího školního věku usilováno o rozvoj jejich osobnosti ve prospěch jich samotných i společnosti. Žák je vnímán jako spolutvůrce svého vzdělávání, s čímž v dnešní době pracují hlavně alternativní způsoby vzdělávání. Ovšem i v běžné škole, je možno se setkat s prvky alternativního vzdělávání. Záleží vždy na osobnosti učitele a jeho zkušenostech. Na co ovšem společnost klade čím dál tím větší důraz, je upouštění od frontální výuky, která je pro žáky nezajímavá a pro každodenní život méně přínosná. Je potřeba, aby dnešní učitelé byli schopni se aktivně seznamovat s novými metodami a snažili se je zařadit do své výuky. Myšleny jsou právě metody aktivizační, které napomáhají k rozvoji celé osobnosti žáka. Neusiluje se tedy již o prosté předávání vědomostí ze strany učitele k žákovi, ale naopak je zde kladen důraz na aktivitu žáků. Žák je při těchto metodách tvůrcem procesu učení a učitel je zde jen průvodcem na jeho cestě k novým poznatkům. Žáci jsou při nich nuceni vyvinout aktivitu, učí se spolupracovat, řešit problémy a v konečném důsledku mohou zlepšovat školní úspěšnost. Učitel, který umí s aktivizačními metodami pracovat, může z učení vytvořit zábavnou a zajímavou aktivitu nejen pro své žáky, ale také pro sebe. A jak je již dokázáno, pokud v nás činnost vyvolává libé pocity, je i příjem informací do mozku snadnější.

Jako začínající učitel jsem si při výkonu své praxe kladla otázku, jak to udělat jinak? Jak výuku ozvláštnit, aby byla zábavná pro děti, ale i pro mě osobně a zároveň abych dosáhla cíle vyučovací hodiny. Moc mi pomohlo, když jsem měla možnost vidět výuku u zkušenějších učitelů. Často zkušení učitelé, u kterých jsem si říkala, že musí učit jen „postaru“ zařazovali do své výuky aktivizační metody. Proto jsem si uvědomila, že aplikace těchto metod opravdu nezáleží na věku učitele, ale pouze na osobnosti a touze dělat svou práci tak, aby měla smysl nejen pro mě jako učitele, ale i pro mé žáky. Jelikož jsem si vždy myslela, že k učitelům na malých školách se nové metody dostávají až s odstupem, rozhodla jsem se na toto téma zpracovat diplomovou práci. Protože chci mít přehled o využití aktivizačních metod v místě svého budoucího působení, zaměřila jsem se na okres Nový Jičín.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části, na teoretickou a empirickou část. Teoretická část představuje vymezení základních pojmů týkajících se tématu práce. V empirické části bude představen průběh a výsledky výzkumného šetření.

Hlavním cílem teoretické části je popsat základní pojmy, které se váží k tématu. Tato část je rozdělena do sedmi kapitol. První kapitola se zabývá vymezením základních pojmů týkajících se tématu. Jedná se o pojmy vzdělávání, vyučovací proces, vyučovací metody, aktivizační metody výuky, výběr vyučovací metody, základní vzdělávání, okres Nový Jičín a charakteristika jednotlivých škol. Druhá kapitola se věnuje myšlenkovým mapám. Vymezuje pojem myšlenkové mapy a popisuje postup vytváření myšlenkových map. Dále uvádí možnosti využití této metody ve výuce. Třetí kapitola diplomové práce se zabývá projektovou výukou. Je zde definován tento pojem, uvedeny jsou základní znaky, typy projektů a v neposlední řadě možnosti využití této metody ve výuce. Čtvrtá kapitola se věnuje další aktivizační metodě a tou je metoda diskusní. V podkapitolách jsou dále rozpracovány vybrané typy této metody, jako je rozhovor, diskuse, debata a jak lze tyto metody využít v rámci výuky na prvním stupni. Pátá kapitola je věnována didaktickým hrám, jejich definici a možnostem uplatnění ve výuce. Šestá kapitola popisuje metodu skupinové výuky. V rámci této kapitoly je uveden způsob, jak lze žáky do skupin dělit, jakou roli zastává učitel, a jsou zde uvedeny i praktické příklady několika skupinových vyučovacích metod. Sedmá a zároveň poslední kapitola se věnuje třídnímu klimatu. Je zde popsán vývoj třídního kolektivu včetně pozic, které žák v rámci třídy zastupuje. Dále je krátce popsán termín kázně a kázeňských prostředků. Zařazen je i pojem autorita učitele, který s kázní souvisí a v poslední podkapitole je popsáno čím může být třídní klima ovlivněno.

Empirická část je věnována samotnému výzkumnému šetření. Zabývá se výzkumným šetřením, dotazníkem, dílčími otázkami a zjištěnými daty. Hlavním cílem diplomové práce v rámci empirické části je zjistit aktuální využití vybraných metod ve výuce a porozumět přínosu těchto metod pro vzdělávání na zvolených primárních školách. Dílčím cílem je analyzovat, zdali existuje rozdíl ve výskytu vybraných metod ve škole tvořené pouze prvním stupněm a školou plně organizovanou. Dále také zjistit, jestli je oblíbenost vybraných metod závislá na pohlaví žáků. Posledním cílem je porovnat četnost využití myšlenkových map ve výuce oproti metodě projektové výuky. Zkoumané jevy jsou popisovány výhradně z pohledu učitelů, nikoli samotných žáků. Ve výzkumném šetření není provedeno srovnání s názory žáků jednotlivých tříd. Obzvláště třetí cíl práce, může být tímto jevem značně ovlivněn. Předpokladem je, že výzkum ukáže, v jakém rozsahu jsou využívány vybrané metody na zvolených primárních školách. Dalším předpokladem je, že metody jsou využívány z větší části ve školách tvořených pouze prvním stupněm a že jejich oblíbenost převažuje u dívek. Posledním předpokladem je, že projektová metoda je na všech vybraných školách využívanější

než metoda myšlenkových map. Ke zjištění informací byl použit empirický výzkum, který byl cílený. Byl použit elektronický anonymní dotazník, který byl sestaven pro učitele zvolených základních škol. Byli osloveni učitelé základních škol malotřídních, kde výuka probíhá ve třídách s více ročníky, případně kde jsou jednotlivé ročníky vyučovány samostatně. Osloveni byli také učitelé prvního stupně plně organizovaných škol, tedy škol, kde je žákům umožněno absolvovat celou povinnou školní docházku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

Ke zpracování tématu je žádoucí vymezení základních pojmů, s kterými se v práci setkáme. V této kapitole jsou rozpracovány základní termíny, kterými jsou vzdělávání, vyučovací proces, vyučovací metody, aktivizační metody výuky, výběr vyučovací metody, základní vzdělávání, okres Nový Jičín a v poslední podkapitole je uvedena stručná charakteristika jednotlivých škol.

Použitá literatura pro zpracování přehledu pojmů se skládá převážně z pedagogického slovníku a publikací zabývajících se obecnou pedagogikou a didaktikou primární školy. Čerpáno bylo také z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, oficiálního webu Českého statistického úřadu a také z webových stránek jednotlivých základních škol.

1.1 Vzdělávání

Při vymezování pojmu vzdělávání je důležité si uvědomit, že v dnešní době není škola pro žáka jediným zdrojem informací. Tudíž i vzdělávání, jakožto proces, při němž je vzdělání získáváno nemusí být nutně spojeno s budovou školy. Didaktika primární školy vymezuje vzdělávání takto: „*Vzděláváním označujeme procesuální stránku, která vede k dosažení určité úrovně vzdělání. Vzdělávání je třeba chápat v dnešní společnosti jako celoživotní permanentní proces.*“ (Nelešovská, 2005, str. 14). Přičemž pojem vzdělání je v didaktice chápán jako uspořádání vědomostí, návyků, názorů, postojů, přesvědčení, dovedností, zájmů a potřeb, kterých bylo dosaženo cílevědomým výchovně-vzdělávacím procesem. (Nelešovská, 2005).

V literatuře bychom při hledání pojmu vzdělávání mohli také narazit na pojem edukace, který je často používán jako synonymum termínu vzdělávání. Tento pojem označuje situaci, které se účastní člověk, popřípadě zvíře, při níž probíhá edukační proces. Dochází tudíž k určitému učení a vyučování. Jako edukaci lze označit učení se vyjmenovaných slov, ale také výuku hry na klavír, případně výcvik služebních psů. (Průcha, 2013).

1.2 Vyučovací proces

V publikaci Didaktika primární školy je pojem vyučovací proces objasněn následovně: „*Vyučovací proces lze charakterizovat jako záměrné, cílevědomé, soustavné řízení učebních aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výukových cílů, tj. k osvojení vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření celé osobnosti žáka.*“ (Nelešovská, 2005, str. 54).

Jak je již definováno, při vyučovacím procesu není naší snahou pouhé navyšování žákových dovedností a vědomostí, ale také utváření jeho osobnosti, s čímž se pojí osvojování sociálních norem a hodnotových postojů. Jedná se tedy o jakousi organizační formu výchovně vzdělávací činnosti, která se vyznačuje řízeností, systematičností, cílevědomostí a plánovitostí.

Aby bylo dosaženo žádaných výsledků je zapotřebí, aby vyučovací proces plnil následující funkce:

- informativní, tudíž pouhé zprostředkování informací,
- formativní, pod tímto pojem je skryto rozvíjení osobnosti žáka,
- instrumentální, při naplňování této funkce dochází k tomu, že z vědomostí, které žák již nabyt se stávají nástroje pro další učební činnosti, v primární škole se jedná především o osvojení si dovedností číst, psát a počítat, což žák využívá i nadále v další učební činnosti, ale také po ukončení školy v běžném životě,
- integrující, čímž je myšleno spojení všech výše uvedených funkcí.

Vyučovací proces je procesem vzájemného působení tří nepostradatelných činitelů. Těmi jsou učitel, žák (žáci) a učivo (obsah). Každý z těchto činitelů v tomto procesu plní svou roli a mají mezi sebou vzájemné vztahy, ze kterých je možno vyvodit základní stránky vyučování. Stránka obsahová uvádí, co se bude vyučovat a je dána učivem. Stránka procesuální neboli dějová, vyjadřuje způsob vyučování a sděluje proces vzájemného působení mezi žáky a učitelem. Obsahuje činnost žáka (učení) a činnost učitele (vyučování), projevuje se ve výběru obsahu, volbě vyučovacích metod a dalších prostředků. Stránka formální je odrazem uspořádání vnějších podmínek vyučování (např. počet žáků, časová náročnost, materiální vybavení, ...). (Nelešovská, 2005).

1.3 Vyučovací metody

V pedagogickém slovníku jsou vyučovací metody definovány jako: „...*postup, cesta, způsob vyučování (řeč. methodos)*. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáky k dosažení stanovených cílů.“ (Maňák in Průcha, 2013, str. 355-356). Podobnou definici uvádí také obecná didaktika: „*Metodu výuky chápeme jako učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel-žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů. Metoda výuky je tedy model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů.*“ (Obst, 2017, str. 66). Z citovaných zdrojů je zjevné, že vyučovací metody jsou chápány jako činnost, na které se podílejí učitelé i žáci společně.

Z tohoto důvodu je potřeba, aby na ně bylo nahlíženo komplexněji a uvědomovat si, že nepůsobí osamoceně, ale je jedním z činitelů ovlivňujících průběh výuky.

Jednotlivé vyučovací metody se mohou navzájem prolínat a není možné mít univerzální metodu pro dané situace. Existuje mnoho klasifikací výukových metod. Dle Obsta (2017) lze didaktické metody klasifikovat na metody informačně receptivní (např. přednáška, výklad, instruktáž, rozhovor), metody problémové (např. problémový výklad, řízená diskuse, řešení problémových úloh) a metody výzkumné (např. experimentální a badatelská činnost). Vyučovací metody lze také klasifikovat podle obecně uznávaných kritérií *dle logických postupů při výuce (metody analytické, syntetické, genetické, ...), charakteru zdroje poznatků (metody slovní, názorné, praktické), míry vedení a samostatnosti žáků (metody heterodidaktické a autodidaktické), fází vyučovacího procesu (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, ...), obsahového a metodického zřetele (přírodovědného vyučování, technického vyučování, ...), metody z hlediska aktivity žáků ve vyučování (reproduktivní, problémové, badatelské,...)*. (Nelešovská, 2005, str. 152).

Při výuce malých dětí by neměla být opomenuta zejména skutečnost, že učení by měla být zábava. Je dokázáno, že dobrá nálada ovlivňuje funkci mozku, tudíž i ukládání informací. Proto je použití hry a zábavy ve výuce důležité. V Německu byl na toto téma proveden experiment, kdy žáci byli rozděleni na dvě skupiny a jejich úkolem bylo řešit matematické úkoly. Po určitém čase jedna skupina třídu opustila a měli možnost se odreagovat. Poté se vrátili zpět k druhé skupině, která celou dobu řešila úkoly. I přes časovou ztrátu, kterou první skupina měla, vyřešili žáci příklady rychleji než skupina, které nebylo umožněno jít se vydovádět. Zde je důkaz toho, že pozitivní emoce podporují učení a celkově i myšlení. (Thorbrietz, 2016).

1.4 Aktivizační metody výuky

Metody, kterými se tato diplomová práce zabývá lze zařadit do kategorie inovativních výukových metod, někdy také nazývaných jako aktivizační metody. Mimo myšlenkové mapy a projektovou výuku do této kategorie lze zařadit také didaktické hry, problémové metody, diskusní metody, situační výukové metody, metody inscenační, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, metody kritického myšlení a další. (Švec in Zormová, 2012).

Tyto metody jsou mnohými autory hodnoceny jako vysoce účinné. Autoři Pecina, Zormanová tvrdí, že *hlavní přínos užití inovativních výukových metod ve výuce je:*

1. *Možnost naplňování výchovně-vzdělávacích cílů všech úrovní (bráno podle Bloomovy taxonomie)*
2. *Osvojování vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými zásadami (zásada individuálního přístupu, zásada aktivity, zásada spojení teorie s praxí, zásada uvědomělosti, zásada soustavnosti)*
3. *Rozvoj logického myšlení, představivosti, aktivity, tvořivosti a samostatnosti*
4. *Rozvoj kooperace, komunikace, zodpovědnosti za vlastní práci i práci v kolektivu, rozvíjení schopnosti týmové práce*
5. *Možnost zvýšit zájem žáka o daný obor*
6. *Umožnění individualizace ve výuce*
7. *Nabídka optimálního rozvoje schopností všech žáků, jak žáků podprůměrných, tak nadaných, tak i žáků se specifickými poruchami učení. (Zormová, 2012, str.129).*

Tyto metody se vyznačují náročnou přípravou ze strany učitele na realizaci. Je vyžadováno materiální zajištění a postupná příprava žáků na tento způsob výuky. Žák by měl být v rámci celého tohoto procesu aktivní a učit se převážně samostatným objevováním informací, jejich vyhledáváním a zpracováním. Spolupracovat s ostatními žáky, učit se pracovat ve skupině, organizovat činnost a komunikovat s lidmi v týmu. V současné době se učitelé při aplikaci aktivizačních metod mohou setkávat s těmito překážkami: neukázněnost žáků, chybějící motivace k učení, nedostačující intelektová úroveň žáků a pedagogická přetíženost mnohými povinnostmi. (Zormová, 2012).

1.5 Výběr vyučovací metody

Současný učitel má nepřehledné množství výukových metod, kterými může žákům zprostředkovat učivo. Jednotlivé metody učitel ve své výuce střídá a mohou se i prolínat. Střídání výukových metod je důležité pro pestrost výuky a zabránění stereotypizaci činnosti. Nelze tedy metody volit náhodně. Obst (2017) uvádí několik faktorů, které ovlivňují výběr výukové metody. Řadí zde *„cíle a úkoly výuky; obsah a metody vědy a předmětu; učební možnosti žáků; zvláštnosti vnějších podmínek – prostředí třídy, školy; možnosti učitele – jeho zkušenosti, teoretická příprava. (Obst, 2017, str. 68).*

Podrobněji volbu výukových metod pojímá E. Marádová (in Bendl, 2008). Ta uvádí, že volba výukových metod se odvíjí od těchto znaků: „*typ a stupeň školy; zákonitosti výukového procesu a z nich plynoucí didaktické zásahy; vymezené cíle a úkoly výuky; obsah a metody daného oboru transformovaného do vyučovacího předmětu; organizační formy (uspořádání vnějších podmínek vyučování, počet žáků, čas, prostředí); učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady; psychosociální charakteristika žáků i třídy jako celku (klíma třídy, gender aj.); vnější podmínky výuky, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.; osobnost učitele a metodický vybavenost, zkušenosti.*“ (E. Marádová in Bendl, 2008, str. 192).

Všechny výše zmíněné faktory ovlivňující výběr, což by měl učitel mít neustále na paměti. Žádnou metodu výuky nelze označit za jednoznačně nevhodnou, každá metoda může být účinná, pokud učitel zná důvod jejího použití. Jak je již výše zmíněno měla by však vždy odpovídat učivu, stejně tak být vhodná pro danou skupinu žáků i samotného učitele. Učitel je nepostradatelným průvodcem v procesu učení. Je tedy zapotřebí aby volil takové metody, které v žácích probudí zájem, radost a aktivitu. Radost z procesu by neměli mít pouze žáci, ale také učitel, který díky tomu může pociťovat pocit úspěchu. Podstatné tedy je, aby učitel měl vytvořenou zásobu výukových metod, uměl je používat a také je uměl měnit v případě potřeby. (Obst, 2017)

1.6 Základní vzdělávání

V současné době je základní vzdělávání jedinou etapou vzdělávání, které je povinné pro každé dítě v České republice. Je realizováno v zařízeních základních škol, v nižších stupních víceletých gymnázií, případně základních škol speciálních. Základní vzdělávání dělíme na dva stupně. Oba tyto stupně lze absolvovat formou individuálního vzdělávání.

Mohli bychom se také setkat s pojmem vzdělávání primární. Primárním vzděláváním se rozumí vzdělávání, poskytováno dětem ve věku 6-14/15 let v základních školách po dobu devíti let. Hlavním cílem tohoto stupně vzdělání je získání základní gramotnosti, čímž se rozumí schopnost číst, psát a počítat. U všech žáků nastínit základy společenských a přírodních věd, včetně získání klíčových kompetencí pro uplatnění ve společnosti. (Svoboda in Valenta, 2015).

Cílem základního vzdělávání je, aby si žáci osvojili klíčové kompetence a poskytnutí základu pro všeobecné vzdělávání. Klíčovými kompetencemi se rozumí dovednosti, vědomosti, schopnosti, hodnoty a postoje důležité pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho uplatnění jako člena společnosti. Tvoří základ pro žákovo celoživotní učení a vstup do pracovního procesu. V rámci základního vzdělávání si žáci osvojují klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské, pracovní a nově i kompetence digitální. V kurikulárních dokumentech je přehledně vymezeno, jakými poznatky by žák měl disponovat na konci základního vzdělávání.

Dle Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se při vzdělávání usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
 - *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
 - *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
 - *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
 - *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
 - *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí přírodě;*
 - *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
 - *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturním a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;*
 - *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;*
 - *pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společenského a občanského života.*
- (RVP ZV, 2021, s. 8-9).

1.7 Okres Nový Jičín

Okres Nový Jičín je stejně jako dalších 75 okresů součástí Moravskoslezského kraje. Svou rozlohou jej řadíme mezi menší okresy České republiky. Administrativně je v současnosti členěn do 54 obcí, z toho je 9 měst. Počtem obyvatel jsou největší města Nový Jičín a Kopřivnice.

Novojičínsko je známo architektonickými památkami a příznivými podmínkami pro cestovní ruch. Ve městech Nový Jičín, Štramberk a Příbor byly historicky nejcennější části vyhlášeny památkovými rezervacemi. Dále ve městech Fulnek, Bílovec a Odry nalezneme městské památkové zóny. Město Nový Jičín, které je současně i okresním městem, má historické, zachovalé náměstí a nedaleko něj Žerotínský zámek a soubor dalších kulturních památek. Ve městě Štramberk nalezneme pod hradní věží Trúbou zachovalý urbanistický soubor rázovitých dřevěných chalup. Dalším z neméně známých měst je Příbor. Rodiště zakladatele psychoanalýzy Sigmunda Freuda. Ve městě je možné navštívit například jeho rodný dům, jehož součástí je i muzeum. Také jsou v okrese dvě národní kulturní památky, jimiž jsou rodný dům Františka Palackého v Hodslavicích a Bratrský sbor ve Fulneku, kde působil Jan Amos Komenský. Okres je spjat s dlouholetou výrobní tradicí, která je zachycena ve sbírkách technického muzea automobilové výroby v Kopřivnici, vagonářského muzea ve Studénce nebo expozice kloboučnické výroby v Novém Jičíně.

Základních škol v okrese Nový Jičín bychom našli okolo sedmdesáti. Řadíme zde základní školy plno organizované, základní školy jen s prvním stupněm a základní školy speciální. Z pohledu zřizovatele bychom našli školy státní, církevní i soukromé. (ČSU, 2021).

1.8 Charakteristika jednotlivých škol

V rámci svého výzkumu se zaměřujeme pouze na školy, které spadají do okresu Nový Jičín, který byl charakterizován v předchozí podkapitole. Konkrétně byly vybrány základní školy v obcích Bartošovice, Lichnov, Mořkov, Rybí, Studénka, Štramberk, Tichá a Trojanovice. Rádi bychom krátce charakterizovali jednotlivé školy.

Základní škola Bartošovice

Tato základní škola je jedinou základní školou v obci Bartošovice. Škola poskytuje plné základní vzdělávání. Představuje se jako progresivní škola, se zaměřením na ekologickou výuku. Své přednosti také vidí v mladé kolektivu učitelů a užíváním moderních výukových metod, pomocí nichž žáky připravuje do života. Prioritou při výuce je výchova k ekologickému způsobu myšlení; rozvoj výuky světových jazyků; podpora přírodních věd, přinášející rozvoj v oblasti techniky a také podpora hudebního i výtvarného umění. Žáci jsou vzdělávání v moderních prostorách jako jsou počítačové učebny, čítárny, hudebna a jednotlivé učebny jsou vybaveny interaktivní tabulí. Pedagogové zajišťují žákům kvalitní přípravu pro uplatnění na trhu práce za pomoci principu týmové spolupráce. Žáci mají možnost navštěvovat školní družinu; kroužky jako je konverzace v anglickém jazyce, sportovní hry, počítačové hry a psaní všemi deseti, vaření, výtvarný kroužek, technický kroužek, deskohraní, přírodovědný kroužek, kopanou a pro žáky druhého stupně na škole funguje i školní klub. Učitelé s žáky organizují i víkendové pobyty v okolí obce. V rámci mimoškolních organizací škola spolupracuje se společností Scolarest, díky které je žákům nabízen výběr ze tří jídel, které jsou sestavovány nutričními poradci, podle principů stravování dětí a mládeže. Dále také škola spolupracuje s Českým svazem ochránců přírody Bartošovice a Záchranou stanicí Bartošovice. Za podpory těchto organizací jsou realizovány ekovýchové programy. (Základní škola Bartošovice, 2020)

Základní škola a mateřská škola Lichnov

Základní škola v obci Lichnov má motivační název Škola v přírodě. Důraz je zde kladen na výuku přírodovědných předmětů, nikoli však na úkor předmětů humanitního zaměření. Jedná se o školu, kterou navštěvují žáci nejen z obce Lichnov, ale také z okolních obcí a měst – Veřovice, Bordovice, Vlčovice, Mniší, Tichá, Frenštát pod Radhoštěm a Kopřivnice. Škola má devět ročníků, které navštěvuje okolo dvou set žáků. Již od první třídy je zde vyučován anglický jazyk. Na prvním stupni se žáci běžně setkávají s předměty jako jsou český jazyk, matematika, informační technologie, prvouka, vlastivěda, přírodověda, hudební,

výtvarná, tělesná a pracovní výchova, člověk a svět práce. Na druhém stupni je výuka doplněna o druhý cizí jazyk (německý), občanskou výchovu, dějepis, fyziku, chemii, výchovu ke zdraví a předmět svět práce, který zahrnuje pěstitelské práce, chovatelství a přípravu pokrmů. Jako nepovinný předmět je od druhé třídy vyučováno náboženství. Celkem má škola sedmnáct učeben z toho sedm z nich je odborných. Jedná se o školní knihovnu, učebnu informační a komunikační techniky, laboratoře na výuky fyziky a chemie, speciální učebnu pro výuku přírodovědných předmětů, ateliér pro výuku výtvarné výchovy a cvičnou kuchyň. Mimo to každá kmenová třída je vybavena moderním nábytkem, didaktickou technikou a interaktivní tabulí. Škola svým žákům v odpoledních hodinách, mimo služby školní družiny, nabízí také řadu kroužků. Ve školním roce 2021/2022 byly nabízeny kroužky – Malí stavitelé; Malý kuchtík; Keramika; Volejbal; Just Dance; Koumák; Přípravný sbor; Svět zvířat; Anglická konverzace; Brepta; Cukrářské dobroty, Deskovky; Háčkování, Přírodovědný kroužek; Šachový kroužek a Basketbal. (Základní škola a Mateřská škola Lichnov, 2021).

Základní škola Mořkov

Obec Mořkov je středně velká vesnice v podhůří Beskyd. Základní školu v této obci mohou žáci navštěvovat od první do deváté třídy. Škola je navštěvována převážně žáky z obce Mořkov, z menší části poté žáky ze sousední obce Životice u Nového Jičína. V jednotlivých třídách je okolo dvaceti žáků na čemž si škola zakládá. Z kapacitních důvodu zde nejsou dublované třídy. Každý ročník, je tedy zastoupen pouze jednou třídou. Mimo devět kmenových tříd, dvou místností pro školní družinu, má škola počítačovou učebnu, pracovnu fyziky, chemie, přírodopisu, zeměpisu, dějepisu a cvičnou kuchyň. Odborné učebny jsou vybaveny veškerými didaktickými pomůckami. Na pozemku školy mohou žáci využívat v rámci jednotlivých předmětů učebnu v přírodě a školní naučnou stezku. Učebna v přírodě je často využívána, za pěkného počasí, při práci na přírodovědných projektech, pro přípravu na přírodovědné olympiády, ale také k aktivitám a relaxaci v rámci školní družiny nebo zájmových kroužků. Školní naučná stezka má dvanáct stanovišť, na kterých lze pozorovat přírodní děje a experimentovat. Žáci se zde učí poznávat druhy rostlin, keřů, stromů a péči o ně. Cílem je vést žáky k odpovědnosti, toleranci a ochraně přírody. Mimo povinné předměty si žáci od šesté třídy mohou dobrovolně navíc zvolit volitelné předměty. Učitelé vyučují etickou výchovu, biologické praktikum, svět práce, finanční matematiku a enviromentální praktika. (Základní škola Mořkov, 2022).

Základní škola Adolfa Záborského Rybí

Škola nese název po českém malíři, grafikovi a ilustrátorovi Adolfu Záborském, který se v obci Rybí narodil. Jedná se o malotřídní školu pro žáky prvního až pátého ročníku. Jednu třídu navštěvují společně žáci dvou ročníků, až na výjimku první třídy, která je vyučována samostatně. Společně jsou tedy vyučováni žáci druhého a čtvrtého ročníku. Druhou skupinu tvoří žáci třetího a pátého ročníku. Dle zkušeností místních učitelů a vedení školy spojení jednotlivých ročníků vede k větší samostatnosti, spolupráci a toleranci. Ve škole nechybí školní družina ani školní jídelna. Jednotlivé třídy jsou vybaveny moderními učebními pomůckami a počítačovou technikou. Pro žáky učitelé v odpoledních hodinách organizují kroužky jako je čtenářský klub, klub zábavné logiky a deskových her, klub cizího jazyka, hudebně dramatický kroužek a sportovní kroužek. Škola také spolupracuje se Základní uměleckou školou Zdeňka Buriana v Kopřivnici. Díky této spolupráci je žákům umožněna výuka hry na hudební nástroj přímo v prostorách školy, kde dojíždí jednotliví učitelé působící na základní umělecké škole. Škola si zakládá na tvůrčí atmosféře, kdy jsou do výuky zařazovány moderní formy a metody výuky rozvíjející tvořivé myšlení žáků, jejich znalostí a dovedností, které vedou k nejlepšímu zapojení jednotlivých žáků do života. V rámci projektu je škola zapojena do Pedagogické pomoci učitelům, která se zabývá rozvojem čtenářské, matematické a digitální gramotnosti. Zajímavostí na této škole je, že místo klasického zvonění je zde nainstalováno zvonění melodické. (Základní škola Adolfa Záborského Rybí, 2022).

Základní škola Františka kardinála Tomáška Studénka

František kardinál Tomášek byl katolický duchovní, teolog a pedagog. Ve městě Studénka se narodil a na jeho počest zde byla pojmenována základní škola. V současné době škola nabízí plné základní vzdělání, které zde probíhá podle školního vzdělávacího programu s názvem Klíč k dalšímu vzdělávání i k životu. Důraz je zde kladen na rozvoj čtenářství. V prvním ročníku se žáci učí číst genetickou metodou, a ve vyšších ročnících je při výuce českého jazyka využívána dílna čtení. Výuka anglického jazyka je realizována formou audiovizuálního kurzu již od prvního ročníku. Od třetí třídy je týdenní hodinová dotace z jedné vyučovací hodiny navýšena na tři vyučovací hodiny týdně. Od sedmého ročníku si žáci volí druhý cizí jazyk. Nabízena je volba mezi německým a ruským jazykem. Na podporu výuky cizích jazyků, je žákům umožněno každoročně zhlédnout anglické divadelní představení. Toto představení je připravováno studenty gymnázia Olgy Havlové ve středisku volného času v Ostravě. Škola má také oddělenou anglickou knihovnu a zajištěny vyučovací hodiny s rodilým mluvčím. Žákům druhého stupně je umožněn týdenní jazykový

a poznávací pobyt v Londýně nebo Berlíně. Při výuce matematiky je zde využívána metoda profesora Hejného. Metoda profesora Milana Hejného je založena na tvorbě plánu a prostředí, ve kterých žák pracuje a využívá své vlastní životní zkušenosti. Žáci prvního stupně po výuce mohou navštěvovat školní družinu, ve vyšších ročnících školní klub. Po výuce mají žáci možnost účastnit se kroužků jako je rybaření, sportovní hry, volejbal nebo divadelní kroužek. Škola mimo to působí i jako konzultační metodické centrum pro realizaci reformy školství v Moravskoslezském kraji. Líbivou tradicí je na škole každoroční škola v přírodě, na kterou jezdí společně žáci prvních a devátých ročníků. Smyslem je, aby každý prvňáček měl přidělen svého patrona z deváté třídy, který mu poté ulehčuje vstup do školy. Společně se mimo běžné školní dny tyto dvojice setkávají na celoškolských akcích jako je Halloween, Mikuláš, maskární bál nebo návštěva Dinoparku. (Základní škola Františka kardinála Tomáška Studénka, 2022).

Základní a mateřská škola Štramberk

Škola se nachází v historické budově, ve které probíhá výuka už od druhé poloviny šestnáctého století. Budova prošla první velkou rekonstrukcí v roce 1995 a od té doby, byla ještě několikrát rekonstruována a modernizována. Vzdělávají se zde žáci od prvního do devátého ročníku. Celkem se jedná přibližně o dvě stě šedesát žáků. Průměrně je ve třídě okolo šestadvaceti žáků. Školu mimo místní žáky navštěvují také žáci z města Kopřivnice. Převážně od šestého ročníku zde dojíždějí také žáci ze spádové školy v obci Ženklaava. Školní vzdělávací program nese motivační název Na cestě k sobě a druhým. Škola se zaměřuje na enviromentální výchovu, estetickou výchovu, práci s informacemi a rozvoj komunikačních dovedností včetně aktivní znalosti cizích jazyků. Žákům jsou nabízeny i hodiny konverzace v cizím jazyce v rámci volitelných předmětů. Od sedmého do devátého ročníku žáci mají možnost zúčastnit se poznávacích zájezdů do Anglie, Polska a Rakouska. Stejně jako v základní škole v obci Studénka i v této škole je matematika na prvním stupni vyučována podle metody profesora Hejného. Obdobně je i výuka anglického jazyka vyučována již od prvního ročníku. Výuka anglického jazyka je realizována metodou CLIL (content and language integrated learning; integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka). Žáci se také v tomto věku setkávají s informacemi o reáliích, životě a tradicích v některých anglicky mluvících zemích. Mimo deset kmenových tříd je v budově i několik specializovaných učeben. Pro výuku informační výchovy, fyziky, chemie, přírodopisu, jazyků, zeměpisu, pracovních činností včetně školního skleníku a pozemku. V nedávné době byla učebna informatiky vybavena 3D tiskárnou. Dále také byla zmodernizována žákovská knihovna a vybudována relaxační místnost pro žáky prvního stupně. Škola spolupracuje s Městskou knihovnou ve Štramberku,

Domem dětí a mládeže v Kopřivnici, Hasičským sborem ve Štramberku a soukromou základní uměleckou školou Mis music Kopřivnice. Tato spolupráce žákům umožňuje výuku hry na housle, klavír a zobcovou flétnu přímo v prostorách školy. (Základní a mateřská škola Štramberk, 2022).

Jubilejní základní škola prezidenta Masaryka a Mateřská škola Trojanovice

V základní škole v obci Trojanovice se vzdělává okolo sto šedesáti žáků. Celkově má škola devět tříd. Vzdělávání však poskytuje pouze do pátého ročníku. První, druhý, třetí a čtvrtý ročník je zde zdvojený. Vzdělávání je zde poskytováno žákům z Trojanovic, Kunčic pod Ondřejníkem a ojedinele i z Frenštátu pod Radhoštěm. Snahou ředitelky školy je neustálá modernizace prostorů školy, ale také materiálního vybavení tříd. V nedávné době, byla na škole vybudována nová počítačová učebna, která napomáhá k osvojování digitálních a informačních dovedností v rámci všech výukových předmětů. Jedna z kanceláří, byla také v nedávné době přestavěna na kmenovou třídu. V hlavní budově je sedm kmenových tříd. Další kmenové třídy jsou umístěny v přístavbě nad tělocvičnou. Škola dlouhodobě realizuje projektovou výuku, která je realizována v rámci všech ročníků. Jednotlivé třídy mají také po domluvě s třídním učitelem, možnost se zapojit do projektů celoškolského. Z volnočasových aktivit se žáci mohou zapojit do čtenářského klubu, badmintonu, miniházené, sportovního kroužku, sborečku, hravé angličtiny, šachového kroužku, jógy, kroužku logiky a deskových her a vědeckého kroužku. (Základní a mateřská škola Trojanovice, 2021).

Základní a mateřská škola Tichá

Škola poskytuje vzdělávání žáků do pátého ročníku, poté většina žáků navštěvuje základní školu v nedalekém městě Frenštát pod Radhoštěm. V budově školy je celkem pět kmenových tříd, které jsou vybaveny dataprojektorem, relaxačním koutkem a třídní knihovnou. K dispozici je také počítačová učebna, v níž mimo výuku informační výchovy probíhá výuka některých dalších předmětů, což vede k rozvoji digitální gramotnosti žáků. Prostorný venkovní areál poskytuje učitelům možnost ozvláštnit svou výuku a realizovat ji na pozemku školy. Této možnosti mnoho učitelů rádo využívá. V přístavbě školy je umístěna tělocvična a také jsou zde nově zrekonstruované prostory školní družiny. Pro podporu výuky anglického jazyka, který je vyučován od první třídy, vede v odpoledních hodinách třídní učitelka žáků první třídy kroužek angličtiny. Žákům čtvrté a páté třídy je nabízen čtenářský kroužek a kroužek šikovný počtář. Napříč všemi ročníky je nabízen kroužek věda nás baví a korfbal. Tento sport je na škole velmi oblíbený a žáci se v něm často účastní i utkání mezi

jinými školami, popřípadě mezi třídami. V rámci dlouhodobých projektů škola pořádá akce jako je soutěž o nejrychlejšího běžce školy, vánoční jarmark, soutěž ve skákání přes švihadlo, závody na koloběžkách. Také v rámci enviromentální výchovy jsou realizovány pravidelné besedy, sběrové akce a dílčí programy například při Dni Země. Škola spolupracuje s mimoškolními organizacemi jako je plavecká škola Laguna v Novém Jičíně, Centrum volného času Astra ve Frenštátě pod Radhoštěm a také s okolními školami. (Základní a mateřská škola Tichá, 2022).

2 Myšlenkové mapy

Jako první jsme zařadili metodu myšlenkových map, která je na školách využívána v závislosti na kreativitě dětí i učitelů. Je to jedna z metod, která slouží převážně jako podpora výuky a má široké využití. Je to nástroj vizualizace nabytých informací. Může být využívána při organizaci činností, třídění myšlenek, hledání nápadů, aktivním učení, strukturování poznámek a mnoha dalších činnostech. Ve školním prostředí jsou častým nástrojem pro motivaci, opakování učiva a celkové plánování činnosti. Myšlenkové mapy lze vhodně kombinovat i s jinými typy metod, jako je například projektová výuka. Používání myšlenkových map nemusí ovšem skončit ve škole. Pokud se jejich tvorbě věnujeme a pracujeme na osvojování si dovedností s nimi pracovat, mohou nám být užitečným pomocníkem v každodenním životě nás všech.

2.1 Definice myšlenkových map

Myšlenkové mapy bychom mohli definovat jako „...*grafické uspořádání slov, pojmů a obrázků, které umožňuje vyznačit či identifikovat závislosti a spojitosti, jež nejsou často na první pohled úplně patrné.*“ (Černý, 2014, str. 11).

S grafickým zaznamenáním myšlenek se poprvé setkáváme v šedesátých letech 20. století. Jedním ze zakladatelů myšlenkových map, jejichž cílem bylo zapisovat myšlenky způsobem, který odpovídá fungování lidského mozku, byl Tony Buzan. Každá mozková buňka má několik napojení na jinou buňku, což tvoří kontext. Spojení, která jsou používána nejčastěji jsou vnímána jako nejdůležitější. Na tomto principu je tedy zachycována struktura našich myšlenek. Ve středu papíru je pojem, který slouží jako základ našich asociací. Tyto asociace jsou zapisovány pomocí „větvi“. Po dokončení procesu asociací poté na papíře vzniká mapa, která připomíná nervové propojení v lidském mozku. Přínosem myšlenkových map je podpora paměti, rozvoj kreativity, napomáhají u řešení problémů, při plánování a obecně jsou ukazatelem systematického uvažování. (Černý, 2014).

Buzan, uvádí, že myšlenkové mapy nám *pomáhají utřídit informace a myšlenky, pamatovat si, soustředit se, být kreativní, chápat, používat svou představivost, dělat si poznámky, získat kontrolu, zůstat klidný a udržet si zájem.* (Buzan, 2014, str. 95).

2.2 Vytváření myšlenkových map

Pro přípravu na mapování se doporučuje rozcvíčit svůj mozek technikou brainstormingu. Tato metoda je dále popsána v podkapitole diskusních metod. Brainstorming napomáhá k otevření mysli nápadům a asociacím, potřebných ke kreativní tvorbě myšlenkových map. Existují určitá pravidla brainstormingu, mezi něž se řadí upřednostňování kvantity nad kvalitou, vyvarování se kritice nápadů (mohlo by způsobit blokaci proudění myšlenek), přijmout nepravděpodobné a zvláštní nápady, které mohou ve výsledku zobecnit řešení a v neposlední řadě se snažit o kombinaci a propracování myšlenek. Po dodržení těchto pravidel získáme množství pojmů k tématu (Plevová, 2012). Po nasbírání potřebných dat znázorníme slovem nebo obrázkem, případně kombinací obojího hlavní téma, které umístíme do středu pracovní plochy. Kolem hlavního tématu zaznamenáme pojmy. Dalším krokem bude označit pojmy spolu související stejnou barvou a tyto kategorie se pokusit pojmenovat slovem nadřazeným. Tento postup je vhodné používat za pomoci interaktivní tabule. Při práci na papír by mapa byla nepřehledná. (Simon, 2017).

Buzan ve své publikaci určené přímo dětem uvádí postup vhodný k opakování nebo uspořádání myšlenek. Používá zde nelinkovaný papír, který je položen na šířku, aby bylo možno psát, případně kreslit do všech stran. Při tvorbě jsou využívány barevné pastelky nebo fixy pro orientaci a celkově pozitivní naladění. Stejně jako v předchozím postupu je do středu papíru umístěno hlavní téma.



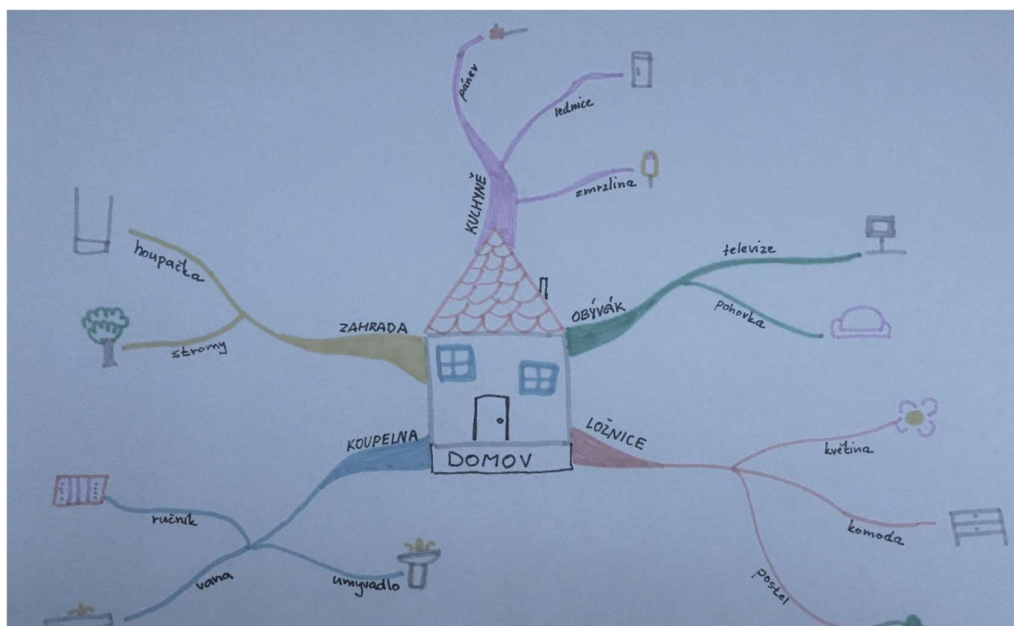
Obrázek 1 - Hlavní téma (vlastní zdroj podle Buzan, 2014)

Dále se pracuje s klíčovými větvemi, které jsou znázorněny vždy odlišnými barvami. Klíčové větve jsou popsány podél celé větve jedním slovem velkými písmeny. Klíčové větve nám představují důležité myšlenky. Může jich být více, je však zapotřebí dodržet jejich barevné odlišení.



Obrázek 2 - Klíčové větve (vlastní zdroj podle Buzan, 2014)

V dalším kroku vymýšlíme dílčí témata, které napojujeme na klíčové větve. Ke každému dílčímu tématu připojíme i obrázek, aby se nám lépe pamatovaly stěžejní informace o tématu. Takto zpracovaná myšlenková mapa nám může sloužit jako pomůcka pro zapamatování či následné opakování učiva. (Buzan, 2014).



Obrázek 3 - Dílčí témata (vlastní zdroj podle Buzan, 2014)

2.3 Možnosti využití ve výuce

Využívat myšlenkové mapy ve výuce je možné v rámci všech naukových předmětů. Mohou sloužit jako úvodní motivace, hodnocení nabytých poznatků nebo prostředek pro závěrečné shrnutí učiva. Metodu je také vhodné žáky naučit používat i v rámci samostudia, kde napomáhá specifikovat myšlení a pojmy převádět do grafické podoby, která umožňuje také řazení a uspořádávání. (Sitná, 2009).

U žáků používání myšlenkových map podporuje rozvoj klíčových kompetencí k učení, komunikačních, také personálních a sociálních klíčových kompetencí a klíčových kompetencí k řešení problémů. V případě využití ICT (Information and Communication Technologies) dochází také k osvojování kompetencí digitálních. V rámci kompetencí k učení žák nabývá dovednosti definovat hlavní myšlenku, chápat základní vztahy mezi myšlenkami a následně je seřadit. Metoda napomáhá také ke konstrukci kritického myšlení. V oblasti komunikačních kompetencí si žák osvojuje obratnost ve vhodném, přehledném a smysluplném grafickém vyjádření a také schopnost představit své myšlenkové postupy. V rámci personální a sociální kompetence se žák učí spolupráci, dovednosti si ve skupině práci rozdělit, prosadit případně přijmout návrh člena skupiny ve prospěch výsledku celé skupiny. Při nalézání odlišných druhů řešení a zvolení toho správného si žáci osvojují kompetenci k řešení problémů. (Sitná, 2009).

V obecné rovině mohou myšlenkové mapy a veškeré grafické znázorňování žáka rozvíjet v osobnostní oblasti. Může pomoci nich získávat dovednosti a schopnosti. Černá (2011) uvádí 7 tipů, jak myšlenkové mapy ve výuce používat. Prvním z tipů je schopnost žáků prezentovat výsledky své práce nebo představit nějaké téma. V této oblasti mívají žáci značná omezení. Dalším z tipů je zjišťování informací o nějakém tématu, které jsou poté zpracovány jako myšlenková mapa. Autorka popisuje že je třída rozdělena do skupin a je jim přiděleno téma, o kterém mají za úkol získat co nejvíce informací a poté je představit dalším žákům. Například téma evropská integrace, kdy se žáci mohou rozhodnout, jestli si jednotlivá podtémata rozdělí (kultura, vzdělávání, bezpečnost apod.) a každý člen skupiny zpracuje svou vlastní mapu nebo budou pracovat společně na jedné, u které budou nad obsahem diskutovat. Tato činnost podporuje kreativitu a iniciativu žáků. Ve školním prostředí, stejně jako v životě, jsou žáci vystavováni problémům, které je potřeba řešit. Žákům můžeme předložit problém přiměřený jejich znalostem a zájmům. Jejich úkolem je najít co nejvíce příčin problémů a poté navrhnout jeho řešení. O celém procesu opět lze diskutovat. Jako další tip je uveden již dříve zmíněný brainstorming. Na zvolené téma žáci asociují, čímž vzniká rychlá myšlenková mapa,

přinášející mnoho podnětů a nápadů k diskusi. Dále autorka uvádí využití myšlenkových map pro plánování činnosti. Žákům může činit značné obtíže organizace jejich času a jeho celkového naplánování. Může to být způsobeno nedostatkem zkušeností s plánováním vlastní činnosti. Při přípravě a realizaci projektu, můžeme myšlenkovou mapu využít místo plánu úkolů. Projekt rozdělíme na jednotlivé úrovně, ke kterým budou přiděleni žáci a ti budou mít vymezen dílčí úkol. Je také zvolen manažer, který dohlíží na plnění dílčích úkolů určitými žáky a pravidelně kontroluje, případně zasahuje do činnosti. Pro žáky je tato činnost inspirativní a buduje v nich zodpovědnost k práci vlastní i ostatních. Posledním tipem je zaznamenávání si zápisků pomocí myšlenkových map. Takto označené myšlenky pomáhají žákům si informace nejen zaznamenat, ale rovnou je třídit a chápat v souvislostech. Užitím myšlenkových map podle autorky dochází k rozvoji klíčových kompetencí, zejména k učení, řešení problémů a komunikaci. (Černá, 2011).

3 Projektová výuka

Projektová výuka je jedna z metod, která se ve vzdělávání objevuje již od 20. století. I přes to je řazena mezi často využívané metody výuky na prvním stupni. V dnešní době je možno tuto metodu oživit zařazením informačních technologií, se kterými se žáci často setkávají. Je to také skvělou příležitostí pro propojování učiva s každodenním životem. Především z oblasti vyhledávání informací, případně využívání technologií pro zobrazování výsledků projektů.

Při této metodě se setkáváme s kombinací různých metod výuky. Výuka probíhá především ve skupinách, kde každý žák má určitou funkci. Při plánování projektu je vhodné využívat metodu myšlenkových map, která byla zmíněna v předchozí kapitole. Tato metoda může být náročná na přípravu ze strany učitele, ale pokud je aplikována učitelem se zkušenostmi, žáci si osvojují učivo rychleji a zábavnější formou. V kapitole jsme vymezili základní definici, jaké typy projektů se z hlediska časové náročnosti rozlišují a jaké jsou možnosti zařazení této metody do výuky.

3.1 Definice projektové metody

Pokud se budeme snažit projektovou výuku definovat, setkáme se s nejednotným výkladem. Projekt lze považovat za metodu, jak jej vnímáme my v této práci, ale také jako organizační formu vyučování případně jako způsob zpracování obsahu vyučování nebo typ vzdělávací strategie. (Tomková, 2009). V pedagogickém slovníku bychom našli tuto definici: „*Vyučovací metoda, již jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním ...*“ (Maňák in Průcha, 2013, str. 226). Podle J. Kratochvílové je projektové vyučování založeno na projektové metodě, kterou definuje jako systém činností učitele a žáků, v němž dominantní jsou učební aktivity žáků a podporující rolí je poradenská činnost učitele, kdy celý proces je směřován ke společnému cíli, za využití různých dílčích metod a forem práce (Kratochvílová in Zormanová, 2012). Jiní autoři pojmají projektové vyučování jako organizační formu, která je složena z mnoha fází, využívající různé formy práce a výukové metody. Někteří autoři se soustředí na cíl či výstup projektové výuky a podle toho jej definují. Podle J. Valenty je projekt souhrn myšlenek seskupených okolo centra praktického vědění a zkušeností, směřujících k výchovně-vzdělávacímu cíli. (Grecmanová, Urbanovská in Zormanová, 2012).

Z dosud uvedených definic vyplývá, že projektová metoda je metodou, při níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování zadaných objektů, což mohou být kompletní úkoly případně problémy spojené s reálným životem. Jako charakteristický znak lze vytyčit cíl, který představuje určitý konkrétní výstup (výrobek, řešení problému atp.). Projekty často bývají využívány v mezipředmětových vztazích.

3.2 Základní znaky projektové výuky

Dle R. Čapka lze za projektovou metodu považovat pouze činnosti, které obsahují tyto znaky:

- za splnění úkolu žák přebírá zodpovědnost,
- v projektu jsou obsaženy výrazné mezipředmětové znaky,
- projekt je zaměřen na realitu,
- žák je tvůrcem úkolu (každý produkt skupiny bude odlišný v závislosti na zvoleném postupu),
- žáci mají volbu práce (mohou si určit jaké činnosti se budou ve skupině věnovat). (Čapek, 2015).

Coufalová ve své publikaci vymezuje několik základních znaků projektu. Projekt by měl reagovat na zájmy a potřeby žáků, měl by vycházet z aktuální situace i mimo školu. S čímž souvisí, že do projektu mohou být zapojeni i rodiče, případně i okolí školy. Projekt napomáhá k propojování mezipředmětových vztahů. Jedná se především o činnost žáků, která přináší hmatatelný produkt. Průběh a výsledek práce jsme schopni zaznamenávat pro následnou prezentaci aktivity mimo skupiny, které se na činnosti podílely (mimo třídu, školu). Je uskutečňován ve skupině, což má významný vliv na rozvoj osobnosti jednotlivých žáků a také narůstá účinnost procesu učení. Pomocí projektu je také umožňováno propojení prostředí školy s životem obce nebo vzdálenějšího okolí. (Coufalová, 2006).

3.3 Typy projektů

S ohledem na zvolené téma a cíl projektu lze rozlišit několik typů projektů například podle jejich časové náročnosti. Z hlediska času Maňák rozděluje projekt na *krátkodobý (dvě až několik hodin)*, *střednědobý (jeden až dva dny)*, *dlouhodobý (tzv. projektový týden)* a *mimořádně dlouhodobý (probíhající paralelně s běžnou výukou)*. (Maňák, 2003, s. 169). Naopak Kidlmannová podle stejného kritéria, tedy dle časové náročnosti, uvádí *projekt krátkodobý (jednodenní)*, *střednědobý (více dnů)* a *dlouhodobý (více dnů, měsíců)*. (Kidlmannová, 2013, s.23). Liší se tedy jen v posledním vymezení, kdy Kidlmannová skupiny sloučila. Tato autorka také dále vymezuje dělení například podle iniciátora projektu, účelu, organizačního hlediska nebo počtu účastníku.

3.4 Možnosti využití ve výuce

Projekt je metoda, která je učiteli prvního stupně hojně využívána. Tito učitelé mají v rámci organizace výuky větší možnosti využití projektu ve své výuce oproti učitelům druhého stupně. Učitel prvního stupně vyučuje v jedné třídě většinu předmětů, což mu umožňuje propojení jednotlivých výukových předmětů a zařazení souvislého projektu. Trvání projektu tedy záleží na plánu učitele, propracovanosti plánu či případně učivu, které si žáci osvojují. Můžeme mít projekt jednodenní, tedy projekt, který nahradí celodenní běžnou výuku. I projektový den je ovšem výukou. Jedná se tedy o nepřetržitý čas v trvání 4-6 vyučovacích hodin, s ohledem na věk žáků. Žáci mají v rámci tohoto času dostatek prostoru pro vlastní rozhodování, hledání, vyhodnocování chyby, práci s chybou a dotáhnutí své práce do žádaného cíle. Žáci mají také možnost získávat schopnost organizovat si svůj pracovní čas. Jednodenní projekty mohou figurovat ve výuce také jako zahájení pro projekt několikadenní. Po projektovém dni tedy nastupuje organizovaná práce na projektu, teď už v jednotlivých předmětech v rámci běžné výuky. Jako zakončení projektu je opět projekt jednodenní, kde jsou shrnuty veškeré nabyté poznatky a vyhodnocení produktu.

Jako téma pro projektovou výuku je možné využít učivo vzdělávacích oborů společenskovedních i přírodovědných. Díky projektové výuce dochází k propojování mezipředmětových vztahů a také k žádanému propojení učiva s životem. Díky tomu je u žáků vzbuzována pozornost a motivace k činnosti. Žáci jsou si vědomi, proč danou činnost dělají a k čemu by se jim mohla hodit v životě. Oblíbenými tématy bývá ovoce a zelenina, případně výživa, obezita a celkový vliv našeho stravování na zdravý životní styl. Za pomoci projektu se žáci učí zacházet prakticky s nabytými poznatky. Velké zastoupení má v projektu několik

témat z oblasti českého jazyka. Je to logické, protože žáci mají potřebu se naučit smysluplně používat řeč mluvenou i psanou. Učí se, jak zpracovávat text, klást otázky nebo vytvářet zápis. Mohou používat slohové útvary jako je popis a oznámení. A také se neustále setkávají s praktickým využíváním správného pravopisu. Získávají také schopnost prezentovat a diskutovat. Dalším předmětem, který je projektem hojně rozvíjen je celková digitální dovednost – práce s informacemi, vyhledávání, třídění. Příkladem projektu, ve kterém se propojuje mnoho předmětů je na první pohled běžné vysazování stromů na školní zahradě. Ovšem je nutné si uvědomit, že pro žáky, kteří s touto činností nemají žádné zkušenosti, je to něco nového. Pod vedením zkušeného a znalého učitele je v rámci tohoto projektu možno propojit témata pracovních činností, přírodopisu, chemie, matematiky a českého jazyka. V současné době je mnoho možností, kde si učitel může najít metodiky pro tvorbu projektu. Mnohé školy zveřejňují přímo příklady svých projektů na webových stránkách školy nebo jsou přímo publikace, které projekty shromažďují. (Kindlmannová, 2013).

Jak jsme již výše zmiňovali projektová výuka má mnoho přínosů pro vzdělávání. Je to nástroj ke zvyšování motivace žáka k učení. Buduje u žáka zodpovědnost ke své práci. Poskytuje příležitost pro propojení řešení problémů s běžným životem. Doplnuje běžnou výuku, rozvíjí vytrvalost, toleranci, sebevědomí a také sebedůvěru žáků a dává také možnost k tvořivé činnosti. (Bonsch in Maňák, 2003).

4 Diskusní metody

Jedná se o metodu, jejíž základem je komunikace mezi žákem a učitelem a žáky navzájem. Dochází při ní k vzájemné výměně názorů, argumentů, zkušeností, a nalézáme díky ní řešení problému. Souhrnem znaků diskuse je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny. Jedná se tedy o jakousi rozpravu, při níž dochází k výměně názorů, informací a zkušeností. (Pecina, in Zormanová, 2012).

4.1 Rozhovor

S rozhovorem se žáci setkávají jako s jednou z nejvyužívanějších metod v rámci školní výuky. Funguje na principu otázek a odpovědí, jejichž pomocí jsou objasňovány dané problémy a žák je veden k novým znalostem. Předpokladem je aktivní účast jak učitele, tak žáků. Z pohledu učitele je schopnost položit vhodnou otázku zcela zásadní. Vhodným vyjádřením je myšlena nejen jazyková správnost a srozumitelnost, ale také stručnost a variabilita. Učitel si musí také dávat pozor na to, aby jeho otázky nesměřovaly k jednoslovné odpovědi. Otázkami by mělo být pozorováno plnění určeného výukového cíle. Pokud učitel umí vhodně klást otázky, u žáka se při složitějších rozhovorech rozvíjí schopnost argumentace, rozhodování se nebo obhajování svého názoru. Překážkami v rozhovoru mohou být nastavená pravidla frontálního vyučování. Žák nedisponuje stejnými právy jako učitel. Není mu umožněno vzít si slovo kdykoliv, je nucen mluvit jen k určené osobě, v určitém časovém rozsahu, na vyhrazeném místě. Naopak učitel má právo žáka kdykoliv přerušit, což znamená že kdykoliv může převzít slovo a je mu umožněno si komunikačního partnera zvolit. Sám si také volí téma rozhovoru, délku své promluvy nebo je mu také na rozdíl od žáka umožněno vést rozhovor z jakéhokoliv místa. Moderní a novodobý učitel ovšem bere na vědomí, že při výuce je důležitá podporující komunikace, která je přátelská, nepovyšující se a je v ní kladen důraz na časovou rovnováhu mezi učitelem a třídou. I v dnešní době ovšem existují třídy, kde je striktní dodržování pravidel frontálního vyučování vyžadováno. V těchto případech je rozhovor ve třídě některými odborníky nazýván „výslechem.“ (Čapek, 2015).

4.2 Diskuse

Maňák jako definici diskuse uvádí: „*taková 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, 2003, s.108).

Pro učitele je vhodnou volbou, když potřebuje zjistit postoje žáků na dané téma. Tato metoda je pro učitele obtížná z hlediska vedení žáků, stanovení rozsahu, tématu a dohlížení na dodržování pravidel komunikace verbální i neverbální. Diskusi je možno použít ve všech ročnících i různě velkých skupinách žáků. Ideální počet žáků ve skupině je okolo šestnácti žáků. (Sitná, 2009).

Průvodcem diskuse bývá z počátku vždy učitel, poté tuto roli může převzít žák třídy, který má dobré komunikační schopnosti. Průvodce dohlíží na to, aby všichni účastníci diskuse dostali možnost se vyjádřit, dodržovali pravidla slušné komunikace, což znamená, aby si neskákali do řeči, slovně na sebe neútočili, mluvili věcně a srozumitelně. Na závěr diskuse průvodce ocení přínosné postřehy, shrne a zopakuje čeho skupina dosáhla. (Zormanová, 2012).

4.3 Debata

V publikaci Konec školní nudy je debata výstižně definována jako typ diskuse mezi více skupinami, které zastávají rozdílné názory na zvolené téma. Záměrem není upřednostnit názor jedné skupiny nad názorem skupiny odporující, ale pomocí zdvořilého a nestranného dialogu se dostat k jádru problému a nalézt společné názory pro vzájemné porozumění. (Gutmann in Siegllová, 2019).

Jak je již výše zmíněno, obdobně jako při diskusi, i při debatě dochází ke komunikaci mezi všemi členy skupiny. Rozdílem je, že žáci do debaty přicházejí s danými názory, které se poté snaží prosadit. Na rozdíl od Gutmanna podle Gošové při debatě žáci usilují o přesvědčení odpůrců o svém názoru na úkor vzájemnému porozumění. Při aplikaci této metody je složité zvolit takové téma, aby nám vznikly minimálně dvě rovnocenné skupiny. Z tohoto důvodu lze role přidělit před oficiální debatou. Poté probíhá příprava jednotlivých skupin, které si sesumírují své argumenty pro své postoje. (Gošová, 2011).

Na této metodě si žáci mohou vyzkoušet, jak lze manipulovat s fakty, jak lze využít nepozornosti a případné nedostatečné připravenosti oponentů. Tato metoda vyžaduje určitou

vyspělost žáků, z tohoto důvodu je využívána převážně až na středních školách v rámci mediální výchovy, kde se žáci učí kriticky zpracovávat složitější témata. (Sitná, 2009).

4.4 Možnosti využití ve výuce

Rozhovor lze zařadit k metodám, které jsou na prvním stupni využívány nejčastěji. Jeho cílem může být motivace. V úvodní části hodiny vzbudíme rozhovorem zájem o učivo, kterému se budeme v hlavní části hodiny věnovat. Cílem může být také vyvození nových znalostí, kdy učitel žáky podněcuje k přemýšlení a vybavení si již osvojených vědomostí. Pomocí otázek kladených učitelem jsou žáci poté schopni nalézt nová fakta. Rozhovor lze také využít k opakování případně procvičování učiva. Žákovi je umožněno pomocí otázek kladených učitelem si učivo systematicky řadit a prohlubovat. Pro učitele je rozhovor také vhodný nástroj k diagnostice zvládnutí rozsahu učiva u jednotlivých žáků. Je sledována především úroveň porozumění a dovednost aplikace učiva na příkladech. (Nelešovská, 2005).

Diskusi lze využít v úvodní části hodiny jako motivaci, v hlavní části může být využita jako zjišťující metoda znalostí, názorů nebo zkušeností s určitým tématem nebo také jako metoda napomáhající k pochopení nesouladu a rozmanitosti názorů na problémy či situace. Učitel tuto metodu může hodnotit na základě několika kritérií, jako je například zapojení se a celkový zájem o diskusi, dodržování pravidel diskuse, úroveň vyjadřování a další oblasti související s komunikací. U žáků je pomocí této metody rozvíjena především schopnost myšlení, komunikace, vyjadřování osobního názoru tolerance k názoru druhých a schopnost argumentace. Jsou tedy rozvíjeny klíčové kompetence k učení, komunikační, sociální a personální.

Debata je využívána při nejasných a sporných tématech, u kterých lze na problematiku nahlížet z více stran, neexistuje zde jednoznačné řešení. Je hojně využívána při mediální výchově, když se snažíme o podnícení hlubšího zamyšlení a rozvoj komunikace. Navozujeme tak žákům situaci odborných debatérů. Vyzkouší si tak sebe prezentaci před diváky. Cílem je podnícení kritického myšlení převážně ve vztahu k informacím v médiích. Z pohledu klíčových kompetencí jsou u žáků rozvíjeny kompetence k řešení problémů (např. schopnost využít znalostí k logickému vyvození příčin a následků). Dále kompetence komunikativní, personální a sociální, v rámci těchto kompetencí žáci získávají dovednost cíleně působit na své okolí (učí se například přesvědčovat své okolí o pravdivosti svých argumentů). (Sitná, 2009).

5 Didaktické hry

Z pohledu psychologie je hra hlavní činností dětí v předškolním věku. Je řazena k významným motivačním a socializačním činitelům. Děti jsou jednoduše schopny si udělat hru i z každodenních činností. V předškolním věku si často děti hrají „na něco“, čemuž říkáme hry námětové, za pomoci konstrukčních her dítě tvoří něco nového, rozvíjí tím svou představivost a mnohdy zdokonaluje svou jemnou motoriku. Pro rozvoj hrubé motoriky jsou vhodné hry pohybové. Ve školním věku mimo her konstrukčních a pohybových žáci začínají projevovat zájem také o hry soutěživé a společenské. (Petrová, 2018).

Obecně lze tedy hru vymezit jako „jednu ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že jde o svobodně volenou aktivitu, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“. (Maňák, 2003, s. 126).

5.1 Definice didaktické hry

Didaktická hra patří do kategorie her s pravidly stejně jako hry pohybové, které bývají nejčastěji využívány v hodinách tělesné výchovy. Hra s pravidly musí splňovat určité požadavky jako je jasný obsah, postup a pravidla činnosti. Didaktická hra je vždy podřízena didaktickému cíli a je organizována učitelem. Jedná se o činnost, u které jsou stanovena jasná pravidla, která umožňují projevení kreativity žáků. Spojuje tedy spontánní činnost s cílevědomou prací. Největší výhody jsou pozorovány v zábavné formě učení. Menší děti si ve škole, dalo by se říci, jen hrají a díky této činnosti si osvojují potřebné dovednosti. (Nelešovská, 2005).

Lze ji tedy definovat jako činnost dobrovolně volenou, při níž si žáci osvojují nebo upevňují učivo. Při této aktivitě je u žáků rozvíjeno myšlení a poznávací funkce. Nejčastěji je využívána k zapamatování, případně aplikaci učiva. (Zormanová 2012).

5.2 Možnosti využití ve výuce

V primární škole se hra zařazuje do všech částí hodiny – úvodní motivace, osvojování nového učiva pomocí hry, závěrečné opakování v závěru vyučovací hodiny. Je také využitelná v rámci všech vyučovacích předmětů. Specifickými druhy her, které učitelé nejen prvního stupně používají jsou hry seznamovací, hry na uvolnění a relaxaci, hry na soustředění, na rozvoj smyslového vnímání, paměti, prostorové orientace, rytmu, hry zaměřené na sociální rozvoj a spolupráci. Při didaktických hrách je u žáků rozvíjena schopnost rozumová, je upevňováno

učivo a dovednosti, které jsou v rámci her uplatňovány. Rozvíjeno je také smyslové vnímání, zvyšuje se motivace, protože učení přináší zábavu a radost, která je nepostradatelnou součástí procesu zapamatování. U didaktických her může být také rozvíjena spolupráce, sociální vztahy a komunikace. (Nelešovská, 2005).

Díky dnes již běžnému vybavení tříd počítači a dataprojektory jsou často využívány hry soutěživé, které navozují reálné situace televizních pořadů jako je Milionář, Riskuj, AZ kvíz a další. Mnoho učebnic je v současné době také vybaveno doplňujícími materiály, které obzvláště na prvním stupni zahrnují kvízy, hádanky, pexesa, skrývačky a různé další aktivity na zpestření vyučovací hodiny a udržení pozornosti žáků.

6 Skupinová výuka

V rámci aktivizujících metod je často využívána práce ve skupinách. Z tohoto pohledu se nejedná o metodu, ale o organizační formu. Skupinou označujeme dva a více žáků. Tato forma je často využívána, protože pro učitele má výhody, které se vztahují k možnosti volby tempa a postupu práce. Tato metoda posiluje společenské vztahy ve třídě a podílí se na rozvoji komunikace. Skupinová práce rozvíjí sociální integraci, která je podstatná pro budoucí život dětí. V životě se neobejdeme bez schopnosti komunikovat, navázat a udržovat sociální vztahy, spolupracovat, diskutovat, umění si obhájit svůj názor a tolerovat názory druhých. (Tláskalová, 2021).

6.1 Skupinové vyučovací metody

Metod skupinového vyučování je mnoho. Metody skupinového vyučování se mohou často překrývat s jinými typy metod nebo také mohou být jinými metodami doplňovány. Pro tuto práci byly zvoleny jen vybrané metody. Výběr nebyl nijak výhradně specifikován.

Brainstorming

Metoda brainstormingu stojí na pomezí mezi metodami diskusními a skupinovými vyučovacími metodami. Jelikož je často využívána i v úvodních částech projektové metody, případně při tvorbě myšlenkových map, zařadili jsme ji do skupinových vyučovacích metod. Jedná se o jednu z metod, která žákům napomáhá k hledání nápadů. Probíhá ve skupině, která je seznámena s problémem, kterým se skupina zabývá a hledají možná řešení. Je to velmi komunikativní metoda, při které se žáci učí vyjadřovat své myšlenky slovem. Při brainstormingu bychom se měli držet určitých pravidel. Každá myšlenka je správná. Zapisujeme všechny myšlenky, které nám žáci sdělí, bez jejich hodnocení. Myšlenky, které zdánlivě nemusí souviset s tématem mohou být zdrojem pro další nové asociace. V prvotní fázi jsou myšlenky zapisovány stručně, jejich vysvětlení nastává až v hodnotící fázi. Brainstorming probíhá v patnácti až dvaceti minutách, s ohledem na téma či počet žáků. Poté je brainstorming ukončen a nastává hodnotící fáze, při které zapsané pojmy rozdělíme do kategorií, vyřadíme pojmy s tématem nesouvisející a zvýrazníme pojmy, na které je vhodné upozornit pro další činnost. (Černý, 2014).

Snowballing

Při této metodě je očekávána alespoň částečná znalost tématu, na kterém budou žáci pracovat. Metoda spočívá v nabalování členů skupiny na sebe. Na úvod učitel představí cíl, téma a činnost, kterou po žácích bude vyžadovat. V prvotní fázi plní žáci zadaný úkol samostatně, záleží na učiteli, pokud připraví na výuku speciální materiál jako například pracovní list, soubor otázek, ukázkou textu z odborné literatury nebo zda budou žáci používat například učebnici. Po určitém čase se jednotlivci spojí do dvojic, které společně vykonávají další část činnosti. Rozšiřují své téma, vzájemně se doplňují a představují své názory. Když uplyne vymezený čas z dvojic se stávají čtveřice a poté mohou vnikat i skupiny po osmi žácích. Při větších skupinách je nutno aby byly ve skupině rozděleny role. Zkušenější žáci si je mohou rozdělit sami. Pokud s metodou teprve začínáme, role rozdělí učitel. Zvolen je zapisovatel, mluvčí, koordinátor, pozorovatel apod.. Každá role má vymezeny úkoly, které musí plnit. Hlavním úkolem mluvčího skupiny je na konci práce představit výsledky činnosti. Hodnocení probíhá na základě předem vymezených kritérií buď učitelem nebo pozorovatelem každé skupiny. (Čapek, 2015).

Hraní rolí

Jedná se o jednoduchou metodu, kdy na základě předem zadaného scénáře mají žáci za úkol ztvárnit určitou roli. Na žáka jsou zde kladeny nároky z oblasti komunikačních a sociálních dovedností. Žáci díky této metodě získají příležitost užít své nabyté vědomosti a dovednosti v konkrétních praktických situacích navozených učitelem. Metoda se skládá ze tří fází. V první fázi jsou žáci rozděleni do skupin a vyzváni k prostudování scénáře, případně situace, kterou jim učitel předpřipravil. V druhé části jsou žákům rozděleny role, poskytnut čas na přípravu a následovné předvedení role. V závěrečné fázi probíhá zhodnocení rolí. Každý žák objasní svůj přístup ke ztvárnění, pokusí se vyjádřit své pocity a zhodnotí náročnost. Pozorovatel, kterým může být člen jiné skupiny nebo učitel, hodnotí věrnost předvedené situace. Metoda je často využívána například při nácviku aktivního naslouchání, slušného chování nebo při demonstraci krizových situací. (Čapek, 2015).

Skládkové učení

V angličtině je tato metoda nazývána Jigsaw, což v překladu znamená skládanka. Při této metodě je využívána práce s textem a diskuse nad zadaným úkolem. Učivo je rozděleno na několik dílčích segmentů a postupným spojováním segmentů vzniká celistvá znalost. Na začátku činnosti jsou žáci rozděleni do tzv. domovských skupin, kde každý člen skupiny zastává určitou roli a plní dílčí úkol. V druhé části činnosti se zástupci jednotlivých rolí přemístí do expertní skupiny. V expertní skupině žáci diskutují nad řešením svého dílčího úkolu, který měli zadán v domovské skupině. Porovnávají svá řešení, radí se a v závěru je potřeba, aby každý expert byl ubezpečen o tom, že tématu dobře porozuměl. Expertní skupina se má za úkol dohodnout na způsobu, jak nejlépe předat své získané vědomosti členům své domovské skupiny. Dohodnout si také materiály, které by jim mohly být užitečné při předávání informací. Následně se každý expert vrací do své domovské skupiny, aby předal členům, své poznatky. (Čapek, 2015).

6.2 Dělení do skupin

Lze žáky do skupin dělit náhodně na základě losu, což děti vnímají jako spravedlivé dělení. I přes počáteční nespokojenost jsou schopny spolupracovat podle svých možností. Je ovšem důležité, aby bylo ve třídě vytvořeno bezpečné a vstřícné prostředí. Nemělo by se stávat, že žáci některého člena své skupiny odmítají. Práci v náhodných skupinách dochází k utužování kolektivu třídy a tréninku sociálních vztahů. Můžeme také sestavit skupiny na začátku školního roku ze stabilní skupiny kamarádů, což nám ušetří mnoho času během celého školního roku. Není ovšem pravidlem, že v této skupině budou žáci pracovat při každé skupinové práci. (Tláskalová, 2021).

6.3 Role učitele při skupinové práci

Úkolem učitele je důkladné promyšlení a naplánování skupinové práce s ohledem na její cíl. Přípravení dostatku pomůcek, uspořádání třídy a plán činnosti. V prvotní fázi výuky, nebo také někdy nazývanou jako úvodní, probíhá rozdělení do stanovených počtu skupin. Každá skupina si rozdělí role mezi své členy nebo role rozdělí učitel. Je důležité si před zahájením činnosti stanovit, případně zopakovat pravidla pro práci ve skupině. Jasně vymezit cíl a vysvětlit čemu se budeme věnovat, co je od žáků očekáváno a stanovíme jasný časový limit. V nadcházející části učitel působí jako podpora a průvodce a veškerá aktivita spočívá na činnosti žáků. Učitel také pozoruje zapojení jednotlivých členů skupiny,

aby mohl vyhodnotit funkčnost skupiny, popřípadě promyslet, jaké změny by měl učinit při další skupinové práci. V konečné fázi je potřeba nechat žákům dostatečný prostor pro prezentaci jejich výsledků činnosti a k projevení zpětné vazby ke spolupráci ve skupině. (Tláskalová, 2021).

6.4 Možnosti využití ve výuce

První zmiňovanou metodou skupinové vyučovací metody je brainstorming. Ten lze využít ve všech fázích vyučovacího procesu. V úvodní fázi můžeme zjišťovat znalosti, v průběhu výuky zjišťovat postoje k probíranému tématu a v závěrečné fázi hodiny jako metodu uspořádání nabytých znalostí. Metodou brainstormingu jsou rozvíjeny kompetence k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální.

Metodu sněhové koule je vhodné v rámci výuky zařadit v úvodní nebo hlavní části hodiny pro rozvoj znalostí, dovedností nebo také jako opakování. Při metodě sněhové koule žáci uplatňují různé myšlenkové metody a operace, využívají nabytých dovedností a zkušeností, učí se porozumět problému. Z hlediska kompetence k učení je zde rozvíjena dovednost individuálního učení, ponoření se do tématu, posuzování souvislostí a práce se studijními materiály. Jelikož se v rámci činnosti skupina rozrůstá je zde posilována také schopnost naslouchat druhým, vzájemně se učit, diskutovat o správnosti řešení nebo také umět prezentovat své postoje, argumentovat a vyjádřit závěr. Rozvíjena je také schopnost sdílet informace se členy týmu a snaha o vyvinutí úsilí pro úspěch celého týmu.

Nejčastěji je tato metoda zařazována do hlavní části vyučovací hodiny. Při této výuce je hlavním cílem rozvoj komunikace a sociálních dovedností. Žáci k dosažení tohoto cíle využívají hlavně již získaných zkušeností, názorů a postojů. Rozvíjeny jsou kompetence občanské – umění se vcítit do druhých lidí, budování úcty a respektu k druhým lidem. Dále je rozvíjena kompetence sociální a personální, kdy se žák ztotožňuje se zadanou rolí, učí se pracovat ve skupině nebo snaha o pochopení souvislostí při přehrávání různých rolí. V rámci výše uvedeného je nevyhnutelně rozvíjena i kompetence komunikativní. (Sitná, 2009).

7 Klima třídy

Je zřejmé, že aktivizační metody není možné začít využívat ze dne na den. Nejsnáze se tyto metody zavádějí v prvních třídách, kde žáci ještě nevědí, co od školy mají očekávat. Je pro ně tedy vše nové. Obtížnější je zavádění aktivizačních metod u žáků starších, kteří již mohou být ovlivněni předchozími zkušenostmi z předešlých let školní docházky. Na čem by učitel měl pracovat před tím, než začne zavádět aktivizační metody, ale také celkově při své práci je podpora svých žáků. Obzvláště třídní učitel by měl být ten kdo své žáky zná a ví co na koho platí, jaké jsou přednosti i nedostatky jednotlivých žáků. Mapování jednotlivých osobností, které má učitel ve třídě napomáhá také k tvorbě pozitivního třídního klimatu. Tento pojem bychom mohli definovat jako „...*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, kteří v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.*“ (R. Čapek, 2010, s. 13.). Pozitivní atmosféra je pro proces učení velmi důležitá. Jak jsme již zmiňovali v této práci, je dokázáno, že pokud se cítíme emočně dobře naladění je i naše mysl otevřena novým poznatkům. Z toho vyplývá, že je usnadněn proces učení.

7.1 Vývoj třídního kolektivu

Jako každá sociální skupina i třídní kolektiv nezůstává po celou školní docházku stejný. Mnohdy spolu žáci tráví většinu svého dne. A stejně jak se oni sami mění, i třídní kolektiv prochází vývojem. Dle R. Brauna probíhá vývoj kolektivu ve třech cyklech: *prekohezní stádium* (1. – 3. třída), *stádium prvotní koheze* (4. – 6. třída) a *kohezní stádium* (7. – 9. třída) (Braun in Hutyrová, 2019, str. 140).

V prekohezním stádiu, které začíná první třídou jsou ve skupině žáci, kteří již mají nějakou sociální zkušenost. Mnohdy se navzájem znají z mateřské školy. V současné době vlivem povinného předškolního roku v mateřské škole, se jen ojediněle učitelé setkávají s žákem, který by měl zkušenosti pouze z rodiny. Děti vnímají učitele jako významného dospělého. Učitel je tvůrcem dynamiky skupiny, utváří pravidla ve třídě, která jsou bez projevu nesouhlasu přijímána. Podstatné je také zmínit, že je potřeba, aby žáci věděli, proč jednotlivá pravidla ve třídě musí dodržovat, a jaké jsou sankce za jejich porušení. Obecně jsou pravidla třídy v počátcích školní docházky tvořena výhradně učitelem a až s rostoucím věkem žáků je přenesena tato zodpovědnost na žáky samotné. Nejlépe fungující pravidla jsou ta, na kterých se podílí celý kolektiv třídy. Což se poté osvědčuje i při jejich vymáhání, jelikož jsou tresty za jejich porušení vnímány spravedlivěji.

Po prekohezním stádiu nastává stádium prvotní koheze. Jedná se o žáky 4. – 6. třídy, v tomto období žáci získávají své místo v hierarchii třídy. Toto místo však není nijak ovlivňováno názorem učitele. Žáci se setkávají s prvotními pocity jednotnosti, soudržnosti a spolupráce. Učitel zde může být ohrožen kritikou ze strany některých žáků, kteří jsou schopni ovlivnit názory svých spolužáků. V tomto stádiu je důležité, aby učitel byl pro žáky průvodcem na cestě k poznání. A byl také otevřen k rovnocennému jednání, které je pro žáky v počátcích dospívání velmi důležité.

Posledním stádiem vývoje třídního klimatu je stádium kohezní, které je vymezeno 7. – 9. třídou. V tomto stádiu je velmi důležité, na jakém místě v rámci třídní hierarchie se žák umístil v předchozím stádiu. V této fázi je již zbytečné ze strany učitele, jakkoliv začít zasahovat, pokud nebylo s kolektivem pracováno již v předchozích stádiích.

Obecně by žák měl mít ze vztahů ve třídě užitek, učitel by měl zajistit, aby pro každého žáka byla třída lákavou sociální skupinou. V této skupině je poté příjemné klima, častější komunikace a zvyšuje se zájem o kontakt mezi žáky i mimo školu. Každého učitele by měly zajímat vztahy mezi dětmi, které má ve třídě. Lze využívat pouhé pozorování a rozhovor. Obratný pedagog aplikuje do své výuky také hry, které mu mohou vykreslit případné rizikové vztahy ve třídě. Vhodně zvolené hry lze zakomponovat do třídnických hodin, škol v přírodě nebo školních výletů. Pro odbornější diagnostiku existuje několik diagnostických nástrojů – Naše třída (MCI), dotazník sociální akceptace (DSA), dotazníky B-3 a B-4 mapující vztahy mezi dětmi ve třídě a další. Je nutno podotknout, že s těmito nástroji může pracovat výhradně zkušený a proškolený pracovník.

Rádi bychom ještě objasnili jednotlivé pozice v třídní hierarchii. Dle Brauna jsou čtyři pozice, na kterých se žák může umístit. Na pomyslné špičce pyramidy je pozici alfa. Tuto pozici obsazují přirození vůdci kolektivu, kteří určují rys třídního života. Ostatními žáky jsou většinou přijímáni pozitivně a s učiteli nemají žádné problémy. Pro učitele je dobré mít tyto žáky nakloněné na svou stranu, pro řešení případných problémů, které by mohly ve třídě nastat. Další pozicí je beta pozice, kde jsou žáci v pozici tzv. rádců a opor. Ostatní ve třídě je považují za chytré, inteligentní, mající předpoklad k rozvíjení možností řešení. Tito žáci ovšem nemají na třídu velký vliv. Většina třídy zastává pozici gama. Jedná se o ty žáky, kteří nevyžadují být středem pozornosti. Necháávají se spíše vést třídou a dobře se cítí ve skupině s menším počtem spolužáků. Na spodní části pomyslné pyramidy jsou žáci v pozici omega. Tito žáci jsou třídou

nepřijímání z různých důvodů. Jejich sociální dosah je mizivý a u spolužáků jsou tito žáci zřetelně odmítáni.

Na pozici žáka ve třídě mají vliv jak vnější, tak vnitřní faktory. Mezi vnější faktory lze zařadit dobu po jakou dítě ve třídě působí, jak je vnímáno učitelem, jaký je jeho zdravotní stav, jaké má rodinné zázemí nebo vnější vzhled. Z pohledu vnitřních faktorů je žákovo postavení ovlivněno jeho emoční inteligencí, sebevědomím, aktivitou a zapojením se do práce třídy, školní úspěšností, kreativitou, komunikativností a sociální zralostí a obecně schopností navazovat kontakt. (Hutyrová, 2019).

7.2 Termín kázeň

Aby učitel mohl žáky cokoli naučit je zapotřebí aby byla ve třídě dodržována určitá pravidla. S pravidly je často spojován pojem kázeň. Tento pojem je obtížně definovatelný i když každý rozumí jeho podstatě. Obtíž je také v tom, že pro každého může být projev kázně či nekázně odlišný. Přesněji tedy řečeno, jaké chování je již nepřijatelné, popřípadě porušující stanovená pravidla. (Čapek, 2014)

Ve školním prostředí je kázeň vědomé dodržování pokynů učitele, určitých norem chování a také dodržování školního řádu. Což úzce souvisí s cíli, které má kázeň plnit a tím je zajištění bezpečí pro žáky a učitele. Druhým cílem, jak již bylo naznačeno výše, je utváření prostředí, které podporuje učení. Kázeň ve třídě úzce souvisí i s metodami, které učitel ve výuce používá a samozřejmě s autoritou učitele, která bude blíže popsána v následující podkapitole. V mnohých třídách často i dnes převládá frontální výuka. Nutno podotknout, že i tato metoda samozřejmě má ve výuce svůj smysl a své výhody ovšem ne vždy je zcela vhodná. Při takto vedené výuce je po žácích vyžadován klid a plnění pokynů stanovených učitelem. Klid je důležitý z toho důvodu, aby žáci výklad dobře slyšeli. Tato metoda mnohým učitelům velmi vyhovuje, ovšem pro žáky je málo efektivní. Nebere ohled na individuální pozornost jednotlivých žáků, pozornost, která často u výkladu klesá a také rychlou unavitelnost žáků mladšího školního věku. Zde se dostáváme opět k termínu kázeň a také kázeňským prostředkům. Když učitel odmítá změnit dílčí aspekty vedení své výuky, musí mít nějaký prostředek k donucení žáků, aby dělali co je nebví. Logicky vzato, pokud učitel vede svou výuku způsobem, který žáky baví a jsou uspokojovány jejich přirozené potřeby, nepotřebuje kázeňské prostředky. Učitel by měl mít za cíl, aby pro něj kázeň nebylo jen mocenské vynucování pravidel, ale aby se žáci učili dodržovat pravidla i mezi sebou. Nejen tedy ve vztahu

k učiteli. Kdybychom se měli vrátit k tichu ve třídě, není nutno aby ve třídě bylo ticho, ale aby se žáci navzájem nerušili. Stejně tak bychom to mohli převést na pohyb po třídě, který je také mnohdy v tradičních třídách „omezován“. Pokud pohyb žáka po třídě neobtěžuje druhé není důvod, aby byl zakazován. Pojetí termínu kázně tímto způsobem učí žáky zodpovědnosti. (Hutyrová, 2019).

7.3 Kázeňské prostředky

V předchozí podkapitole jsme si vymezili pojem kázeň. Jak jsme již psali jde tedy o dodržování vymezených pravidel. Pokud se učitel dostane do situace, kdy je potřeba tyto pravidla vymáhat použije k tomu kázeňské prostředky. Mezi tradiční řadíme příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměnu.

Jednou z neúčinnějších výchovných metod je příklad. Tato metoda je založena na principu nápodoby. Dítě se nápodobou učí již od útlého dětství, bylo by tedy na škodu, aby jí nebylo využito i při školní činnosti. Je usilováno o to, aby příkladem bylo vyvoláno žádoucí chování, které je následně i upevněno. Vše probíhá za pomoci názornosti. Je však nutno mít na paměti, že metoda příkladu může fungovat i negativně.

Slovo je často používáno nejen ve škole ale i mimo ni. Tento kázeňský prostředek lze používat jako zákaz, rozkaz, výstrahu, napomenutí, vysvětlení, radu apod. Učitel by proto měl mít neustále na mysli, že slovo je v jeho praxi velmi nebezpečný nástroj. Slovem může povzbudit, ocenit, pochválit, ale také ublížit nebo demotivovat. Blíže je toto nebezpečí vysvětleno v rámci negativního ovlivnění třídního klimatu pod pojmem tzv. černá pedagogika.

Zaměstnání je již od počátků školství účinnou metodou. Hra s pravidly je prvním zaměstnáním, při kterém si žáci osvojují sociální dovednosti, čímž se zlepšují vztahy mezi žáky ve třídě. Zlepšování komunikačních a sociálních kompetencí žáků, by se mělo pozitivně odrazit i při formování kázně ve třídě. Jak se říká: „Kdo si hraje nezlobí“.

Dalším kázeňským prostředkem je dozor. Ten patří mezi povinnost učitele na rozdíl od ostatních kázeňských prostředků. Je aplikován především v době před začátkem vyučování, o přestávkách při doprovodu žáků do jídelny a doprovodu na školních akcích. Smyslem je kontrola dodržování školního řádů, tedy hlavně ochrana žáků. Učitel by se měl pokusit tuto činnost vnímat jako možnost účastnit se činnosti žáků, podílet se na jejich zájmech, popřípadě zde působit jako bezpečná osoba, která je otevřena spolupráci a pomoci. Dozor by neměl být vnímán jako nutná kontrola nad žáky.

Trest je ve škole často diskutovaným tématem. Jak již každý učitel ví, fyzické trestání je ve školním prostředí zcela nepřijatelné. Trest ovšem ve školní praxi funguje v mnoha podobách a jeho vnímání je velmi individuální. Účelem trestu ve škole je jednat v zájmu spravedlnosti, dosáhnout nápravy a také zdůraznit, že třída popřípadě škola (komunita) určitý čin nebo jednání neschvaluje. Pro žáka je trest přijatelný, pokud je obeznámen s důvodem trestu. S čímž se pojí vymezení pravidel ve třídě, školní řád a obecně pravidla chování, na kterých jsou žáci s učitelem dohodnuti. Trest je také lépe přijímán, pokud má žák možnost z emocí učitele vyzorovat, že se trest týká jevu nebo chování, a ne osoby žáka. Proto je důležité, aby učitel byl schopen přesně pojmenovat, za co je žák potrestán a proč. Větší účinek, než trest má odměna, která posiluje žádoucí chování a celkově jednání žáka.

Odměna je dle Čapka (2014) „*takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a spokojení některých potřeb*“ (Čapek, 2014, s. 38). Stejně jako předešlé kázeňské prostředky i odměna podporuje tvorbu třídního klimatu. Měla by fungovat jako protiklad k trestu. Odměnou by tedy mělo být žádoucí jednání posilováno a trestem naopak nežádoucí jednání potlačováno. V současné době je odměna často využívána ve školních třídách. Stejně jako trest i vnímání odměny je pro každého žáka značně individuální. Odměnou může být pouhý úsměv, zájem o žáka, pochvala ze strany učitele, ocenění dobře vykonané práce ostatními žáky třídy, pozitivní sebehodnocení nebo také materiální odměna, která však v žácích nevyvolává vnitřní motivaci. (Čapek, 2014).

7.4 Autorita učitele

Pedagog má být jako řidič, který sedí za volantem, nebo kormidelník, který je u kormidla a míří k určitému cíli. Přitom ale musí reagovat na to, že jednou fouká vítr zprava, podruhé zleva, někdy fouká proti nám, jindy ho zase máme v zádech. To vše znamená, že kdyby řidič pořád držel kormidlo tak jako kdyby chtěl směřovat přímou čarou k cíli, stal by se hříčkou v rukou náhodných vlivů (Bendl, 2011, str. 99).

Obecně lze pojem autorita rozdělit na autoritu formální a neformální. Formální autoritou se rozumí ta, která vzniká na základě funkce, kterou člověk zastává. Nebere ovšem zřetel na osobnostní vlastnosti jedince. Naopak neformální autorita je žáky přijímána přirozeně a vyplývá z hodnocení znalostí, činností, dovedností, chování a dalších vlastností učitele. Je ovšem nutno, aby autorita byla vnímána jako něco celistvého, protože autoritu má učitel jen jednu. Začínající učitel bude mít vždy na začátku své profese autoritu formální. Pokud učitel

ve svých hodinách žákům ukáže, že je schopný zaujmout, nachytat pro své žáky zajímavou činnost, vytvořit příjemnou pracovní atmosféru a podobně, získává od žáků náklonost a jeho na počátku formální autorita se přechyluje do autority neformální. Jednoduše lze říci, že pokud žáci z učitele cítí zápal pro výuku jsou sami snáze motivováni k procesu učení. A pokud je u žáků vyvolán zájem a podpořena vnitřní motivace, nemají čas na nekázeň, která je nejčastěji způsobována právě nudou. (Čapek, 2014)

7.5 Pozitivní a negativní ovlivnění třídního klimatu

Jak je již několikrát v této kapitole zmiňováno pro učení je nejdůležitější pozitivní atmosféra a příjemné citové rozpoložení žáků ve třídě. Nejen žáci ale hlavně učitel je ten, kdo může významně ovlivnit třídní klima. Pozitivní ovlivnění třídního klimatu je i významnou prevencí proti projevům nevhodného chování. Třídní klima pozitivně ovlivňují tzv. suportivní výukové metody. Dle Čapka (2010) zde řadíme svobodu, aktivitu, pozitivní přístup s čímž se pojí i schopnost uznat chybu a nalézt řešení. Dále také individualizaci, naslouchání žákům, zaměření výuky na realitu a spolupráci v rámci celého třídního kolektivu. Velký vliv na třídní klima má také komunikace ve třídě. Ta by měla být vždy, nestresující, vyvážená, přátelská, zajímavá, nepovýšená a rovná. Komunikací můžeme klima třídy ovlivnit i negativně. Někteří autoři nedospělou komunikaci vůči žákům nazývají tzv. černou pedagogikou. Tato komunikace zahrnuje sarkasmus a ironii, které obzvlášť malé děti, převážně na prvním stupni, nejsou ani schopny porozumět. Na druhou stranu žáci v období puberty může tento způsob komunikace poškodit. Dále je třídní klima negativně ovlivňováno zpochybňováním schopností žáků a ponižováním, samozřejmě nejhorší má tato komunikace dopady, pokud přichází ze strany učitele. Ovšem i mezi žáky, by učitel tuto formu nevhodné komunikace měl včas zastavit. Učitel by si také měl dávat pozor na nevhodné přístupy ke svým žákům. Jedním z nich je perfekcionalismus, který škodí nejen žákům, ale mnohdy i učiteli samotnému. Dále by si učitel měl dávat pozor na nadřazenost a obecně rozhodování o věcech třídy bez ohledu na názory svých žáků. Oba výše zmíněné přístupy mohou vést k přetěžování žáků. Na druhou stranu by učitel měl být schopen najít rovnováhu, aby na žáky nebyly kladeny nároky až moc nízké. Stejně tak by učitel neměl klást moc nízké nebo naopak moc vysoké nároky ani na sebe. (Čapek in Hutýrová, 2019).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

8 Zhodnocení stavu problematiky

Jako námět pro tento výzkumu jsme vycházeli ze současné literatury týkající se aktivizačních metod. Většinou to byly publikace psané formou metodik, příruček, doplněných o praktické příklady. První jsme se setkali s obsáhlou knihou od Roberta Čapka s názvem Moderní didaktika (2015). I když tato kniha byla vydána před více než pěti lety, je v ní uvedeno velké množství metod, které lze upravovat a aplikovat i v současné době. Dále nás zaujaly publikace s názvem Konec školní nudy (Sieglová, 2019) a 123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele (Tláskalová, 2021). V těchto dvou publikacích mimo praktický popis aktivizačních metod jsou zařazeny i kapitoly týkající se vztahu učitele a žáků, popřípadě spolupráce mezi učitelem a rodiči.

Po vyhodnocení našeho výzkumu jsme také dohledali jiné závěrečné práce týkající se tématu. Bylo obtížné nalézt práci, která by se zabývala stejnými aktivizačními metodami jako náš výzkum. Ve většině případů se jednalo o diplomové, popřípadě bakalářské práce, týkající se využití aktivizačních metod vztahujících se ke konkrétnímu předmětu. Pro porovnání našich výsledků byly záměrně vybrány dvě bakalářská práce z roku 2014 na téma Aktivizační a motivační metody a Aktivizační metody ve výuce matematiky. Využita byla také diplomová práce na téma Využití aktivizačních metod ve výuce čtení a psaní. Ve všech pracích, s kterými byl náš výzkum porovnáván byl využit výzkumný nástroj dotazník.

Dotazníky ve výše uvedených pracích, byly rozeslány na základní školy v Jihomoravském kraji s výjimkou dotazníku týkající se aktivizačních metody ve výuce matematika, ten byl cílený na školy v kraji Zlínském. Průměrně se výzkumu účastnilo okolo 60 učitelů. Jedná se ovšem o průměr celkového počtu dotazovaných v rámci všech tří prací, s kterými je náš výzkum porovnáván. Z porovnání vyplývá, že nejčastěji využívanou metodou v rámci výuky na prvním stupni jsou didaktické hry. Dalšími často využívanými aktivizačními metodami byly metody diskusí a práce ve skupině. Tyto výsledky bylo potvrzeno i v rámci našeho šetření, což potvrzují data uvedena níže.

9 Základní informace o výzkumu

V současné době se často ve školách na prvním stupni upouští od frontální výuky, která je nahrazována čím dál tím častěji aktivizujícími metodami. Účelem výzkumu bylo zjistit aktuální využití vybraných aktivizačních metod ve výuce na zvolených primárních školách v okrese Nový Jičín. A také zjistit, jaký mají tyto metody přínos pro vzdělávání žáků. Ze základního souboru, který čítá šedesát devět základních škol bylo záměrně vybráno dvanáct škol. Pro výzkum byly vybrány jak základní školy, které poskytují vzdělání jen od první do páté třídy, tak školy plně organizované, zajišťující kompletní školní docházku. Zástupci škol zajišťující kompletní povinnou školní docházku byly základní školy v obcích Lichnov, Štramberk, Veřovice, Mořkov, Bartošovice a Studénka. Základní školy v obcích Trojanovice, Tichá, Ženkla, Životice, Rybí a Lubina zastupují školy malotřídní. Kritériem pro záměrný výběr výzkumného vzorku, bylo rovnoměrné zastoupení obou typů škol. Čehož, ale nebylo dosaženo, protože výzkumu se nezúčastnily všechny oslovené školy. Data o základním souboru byla získána ze Statistické ročenky Moravskoslezského kraje pro rok 2021. Z tabulky Mateřské a základní školy podle okresů ve školním roce 2020/2021.

Z důvodu, že výzkum byl proveden na malém počtu respondentů, je naše zkoumání pedagogickým průzkumem. Tento pojem je definován jako „výzkum prováděný v omezeném rozsahu nebo jako pilotážní výzkum“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 185).

9.1 Téma výzkumu

Mnoho dnešních učitelů se snaží své vyučovací hodiny modernizovat a zařadit do nich činnosti, které jsou pro žáky zajímavé. K tomu jim pomáhají aktivizační metody, kterých je v dnešní době mnoho. Existuje také spousta publikací, které obsahují praktické návody, jak aktivizační metody aplikovat ve výuce. Mnohdy se jedná o metody, které lze využít ve většině předmětů. Je nutno podotknout, že aplikace těchto metod do výuky není žádnou novinkou. Mnohé metody byly používány již dříve, ovšem ne vždy na ně bylo tak poukazováno jako dnes. Tématem výzkumu jsou vybrané metody výuky aplikované v primárních školách. Snahou bylo zjistit, zdali vybrané metody jsou ve školách využívány.

9.2 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu jsou vybrané výukové metody. Snahou bylo vybrat metody, s kterými je možno se v dnešní době běžně setkat. Vybrána byla metoda myšlenkových map, projektová výuka, diskusní metody, didaktické hry a skupinová výuka. Dále je také zjišťován přínos těchto metod ve vzdělávání.

9.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit aktuální využití vybraných metod ve výuce a porozumět přínosu těchto metod pro vzdělávání na zvolených primárních školách.

Dílčím cílem je zjistit využití vybraných metod a jejich přínos. Dalším dílčím cílem je analyzovat, zdali existuje rozdíl ve výskytu vybraných metod ve škole tvořené pouze prvním stupněm a školou plně organizovanou. Následujícím dílčím cílem je zjistit, jestli je oblíbenost vybraných metod závislá na pohlaví žáků. Posledním dílčím cílem je porovnat četnost využití myšlenkových map ve výuce oproti metodě projektové výuky.

Zkoumané jevy jsou popisovány výhradně z pohledu učitelů, nikoli samotných žáků. V našem výzkumu nebylo provedeno srovnání s názory žáků jednotlivých tříd. Obzvláště třetí cíl naší práce může být tímto jevem značně ovlivněn.

9.4 Výzkumné otázky

1. Jaké je aktuální využití vybraných metod ve výuce a mají tyto metody přínos ve vzdělávání?
2. Existuje rozdíl ve výskytu vybraných metod ve škole tvořené pouze prvním stupněm a školou plně organizovanou?
3. Je oblíbenost vybraných metod závislá na pohlaví žáků?
4. Je metoda myšlenkových map využívanější oproti metodě projektového vyučování?

9.5 Předpoklad výzkumu

1. Předpokládáme, že aktuálně jsou vybrané metody využívány v 70 % vybraných škol.
2. Předpokládáme, že vybrané metody se vyskytují ve většině ve školách tvořených pouze prvním stupněm.
3. Předpokládáme, že z 70 % jsou vybrané metody oblíbenější u dívek.
4. Předpokládáme, že z 20 % je ve výuce využívána metoda projektového vyučování.

9.6 Metody výzkumu

Výzkumné šetření vychází z teoretické části diplomové práce. Pro zpracování empirické části diplomové práce, jsme využili výzkum kvantitativní, výzkumný nástroj dotazník. Dotazník je v pedagogickém výzkumu velmi využívanou metodou. Vymezuje se jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavor in Chráska, 2016, s. 158). Otázky mohou být z hlediska pohledu na věc rozděleny na dvě skupiny. Otázky vztahující se k vnitřním pohledům (citové stavy, postoje) a otázky, které se vztahují k pohledům vnějším (názory respondentů). Dotazník je souborem předem stylizovaných otázek, jež jsou za sebou systematicky řazeny. Respondent, myšleno dotazovaná osoba, své odpovědi písemně zaznamenává. Protože otázky v dotazníku nemusí být vždy otázkami, mohou být formulovány i jako pokyny, je možné se také setkat s pojmem položka. Položky lze dělit podle kritérií, jako například cíl položky (kontaktní, funkcionální, psychologická, filtrační a kontrolní položka), forma odpovědi a obsah položkou zjišťující. V našem výzkumu bylo pracováno převážně s položkami, které lze dělit z pohledu formy požadované odpovědi. Položky z tohoto pohledu jsou děleny na uzavřené a otevřené. V rámci našeho dotazníku převažují otázky uzavřené. Ty jsou charakteristické předložením daného počtu předpřipravených odpovědí. V rámci dotazníku byla však uvedena i možnost „jiné odpovědi“, která nám zajišťovala odpověď respondenta, i když mu nevyhovoval uvedený výběr. Výhodou dotazníku je anonymita, získání dat během krátkého intervalu, jasné výsledky a zabezpečení nestrannosti výzkumníka. Jako problém může nastat nekvalitní zpracování položek dotazníku. (Chráska, 2016).

K vytvoření dotazníku byl využit software pro správu průzkumu Formuláře Google. Díky tomuto softwaru byl sběr dat ulehčen, stejně jako následné zpracování dat. Software umožňuje výzkumníkovi jednoduché získání dat, s kterými může dále pracovat nebo lze pomocí softwaru získat už vyhotovené koláčové grafy. Pro naše výzkumné šetření byl využit souhrn dat, z kterých jsme poté zpracovali grafy pomocí softwaru Excel.

Dotazník byl anonymní, obsahoval však charakteristiku dotazovaných z pohledu školy, na které vyučují. Tento údaj byl potřebný pro přehlednost a také proto, že výzkum byl zaměřen jen na vybrané typy škol v okrese Nový Jičín.

Byl sestaven dotazník obsahující 11 položek. Dotazník se zaměřuje na využívání aktivizačních metod v rámci výuky na prvním stupni. V dotazníku převažují otázky uzavřené s jednou možností odpovědi, z důvodu jednoduchosti pro dotazované i následně pro výzkumníka. Otázka č. 6 je uzavřená s možností výběru více odpovědí. Při poslední otázce bylo využito možnosti otevřené odpovědi, z důvodu sdělení názoru učitelů na přínos aktivizačních metod v jejich výuce. Tato otázka byla vyhodnocena na základě společných znaků, které byly poté jednotně popsány.

9.7 Výběr výzkumného vzorku

Pro výzkum byli vybráni učitelé prvního stupně působící na základních školách v okrese Nový Jičín. Vyplnit dotazník mohli učitelé, případně osoby podílející se na vzdělávání ve vybraných ročnících prvního stupně. Vybrané školy, na kterých učitelé působí jsou uvedeny výše. Dotazník byl předložen v elektronické podobě. Jednalo se o školy v okrese Nový Jičín a zároveň o školy, které jsou buďto na vesnicích, nebo jsou jedinými školami v menších městech. Také mám s některými osobní zkušenost, a proto byly zahrnuty do tohoto výzkumného šetření.

9.8 Podmínky pro výzkum

Pro spolupráci na výzkumu bylo osloveno dvanáct škol. Zastoupeny byly rovným dílem školy plně organizované a školy tvořené pouze prvním stupněm. Na výzkumu se podílelo celkem devět škol, z toho čtyři jsou tvořeny pouze prvním stupněm a pět škol je plně organizovaných. Vedení vybraných škol bylo požádáno o spolupráci na výzkumu v rámci naší diplomové práce. Po elektronické domluvě byl dotazník zaslán na email vedení školy, které jej následně přeposlalo učitelům prvního stupně, případně dalším pedagogickým pracovníkům, kteří se podílejí na výuce.

9.9 Realizace výzkumu

Dotazník byl učitelům předložen v elektronické podobě, po obdržení odkazu od vedení školy. V prvním období probíhajícího šetření byla nízká návratnost, proto byly osloveny další školy. Výjimečně byli někteří učitelé osloveni přímo přes pracovní emailové adresy. Z předpokládaných šedesáti čtyř učitelů prvního stupně, dotazník vyplnilo padesát tři učitelů.

Návratnost dotazníku byla tedy 83 %. U zbylých 17 % nemáme zdůvodnění neúčasti na výzkumném šetření.

9.10 Plán pro zpracování kvantitativních dat

Sběr dat probíhal jeden kalendářní měsíc a poté byl dotazník uzavřen. Jednotlivé položky v dotazníku jsme vyhodnotili, prezentovali za pomoci koláčových grafů a tabulky. Jednotlivá data jsou uváděna v procentech.

9.11 Zjištěná data

Kapitola bude věnována vyhodnoceným datům. Data byla zpracována podle jednotlivých otázek v dotazníku. Ukázka vyplněného i nevyplněného dotazníku je uvedena v přílohách (viz příloha č. 1 a 2).

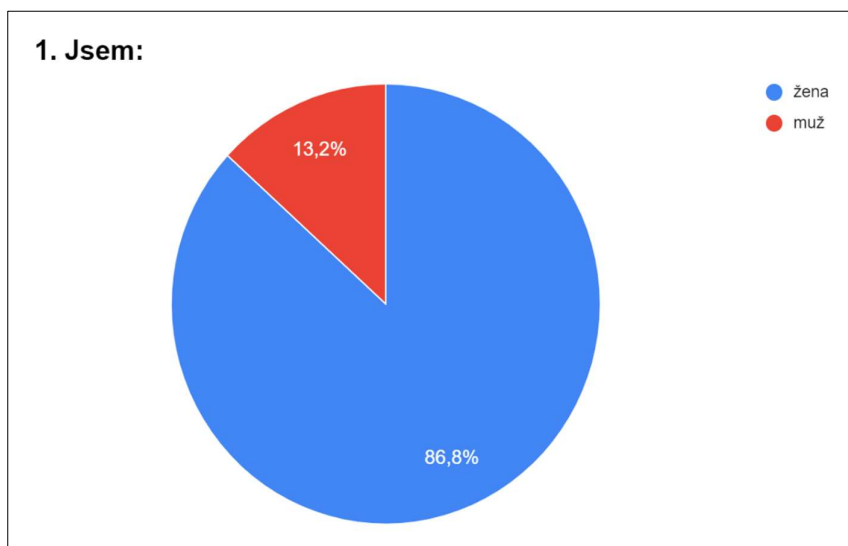
Položka č. 1 - Jsem:

- a) žena
- b) muž

Touto položkou bylo zjišťováno, jaké je zastoupení žen a mužů na vybraných školách, kteří se podíleli na výzkumném šetření.

Otázka č. 1	Počet	%
žena	46	86,8
muž	7	13,2

Tabulka 1 - Jsem:



Graf 1 - Jsem:

Položka měla v dotazníku dvě uzavřené možnosti. Z dat vyplývá, že na vybraných školách ve většině působí ženy. Přesněji jde o 86,8 % žen oproti 13,2 % mužů. Tato data jsou však nepřesná, protože nezahrnují všechny učitele na vybraných školách, ale pouze ty, kteří se účastnili výzkumného šetření.

Položka č. 2 – Působím na základní škole v obci:

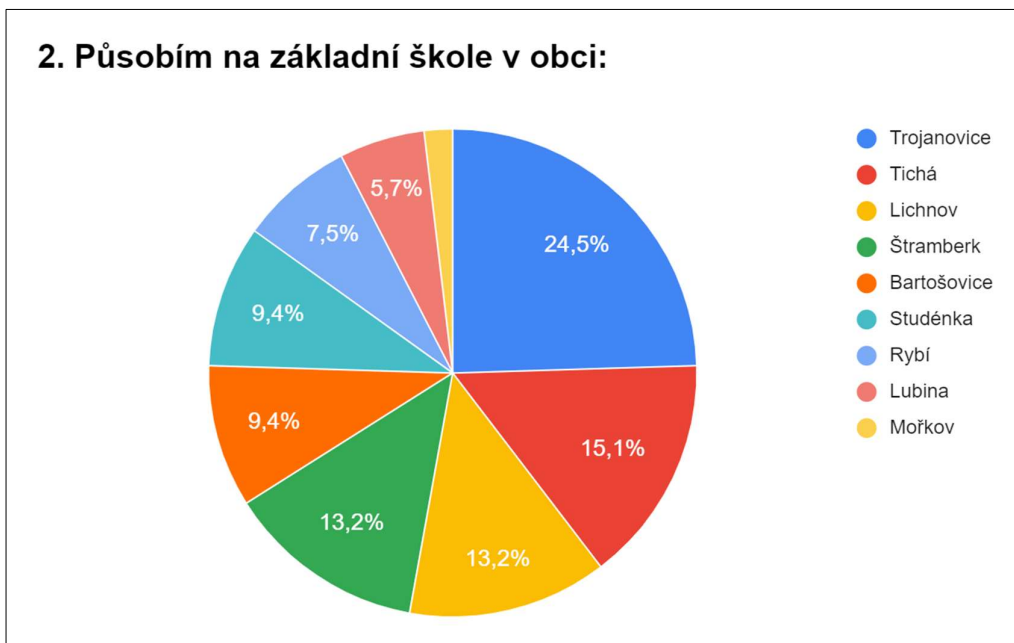
- | | |
|-----------------------------|----------------|
| a) Trojanovice | g) Lichnov |
| b) Tichá | h) Štramberk |
| c) Rybí | i) Bartošovice |
| d) Lubina | j) Studénka |
| e) Ženklava | k) Mořkov |
| f) Životice u Nového Jičína | l) Veřovice |

Druhá položka rozdělovala respondenty podle obcí, ve kterých se nachází základní škola, na které působí. Z dat je zřejmé, že učitelé působící na základních školách v obcích Ženklava, Životice u Nového Jičína a Veřovice se na výzkumu odmítli podílet. Ze základní školy v obci Mořkov se zúčastnil pouze jeden učitel. Barevné rozlišení obcí rozděluje školy na dvě skupiny podle možnosti délky vzdělávání. První část tabulky zastupují učitelé škol pouze s prvním stupněm a druhá část tabulky jsou školy plně organizované. Jejich celkový podíl je znázorněn dále v této práci.

Otázka č. 2	Počet	%
Trojanovice	13	24,5
Tichá	8	15,1
Rybí	4	7,5
Lubina	3	5,7
Ženklava	0	0
Životice u Nového Jičína	0	0

Lichnov	7	13,2
Štramberk	7	13,2
Bartošovice	5	9,4
Studénka	5	9,4
Mořkov	1	1,9
Veřovice	0	0

Tabulka 2 - Působím na základní škole v obci:



Graf 2 - Působím na základní škole v obci:

Jak je z grafu zřejmé, nejvíce učitelů se zapojilo ze základní školy v obci Trojanovice (24,5 %) a naopak nejméně respondentů zastává základní škola v obci Mořkov (1,9 %). Větší část respondentů zastávají zástupci základní školy v obci Tichá (15,1 %). Souhlasný podíl mají školy v obcích Lichnov a Štramberk (13,2 %). Se shodným počtem respondentů z jednotlivých škol jsou i základní školy v obci Bartošovice a Studénka (9,4 %). Menší podíl mají školy v obcích Rybí (7,5 %) a Lubina (5,7 %), což souvisí s celkovým počtem prvostupňových učitelů působících na těchto školách.

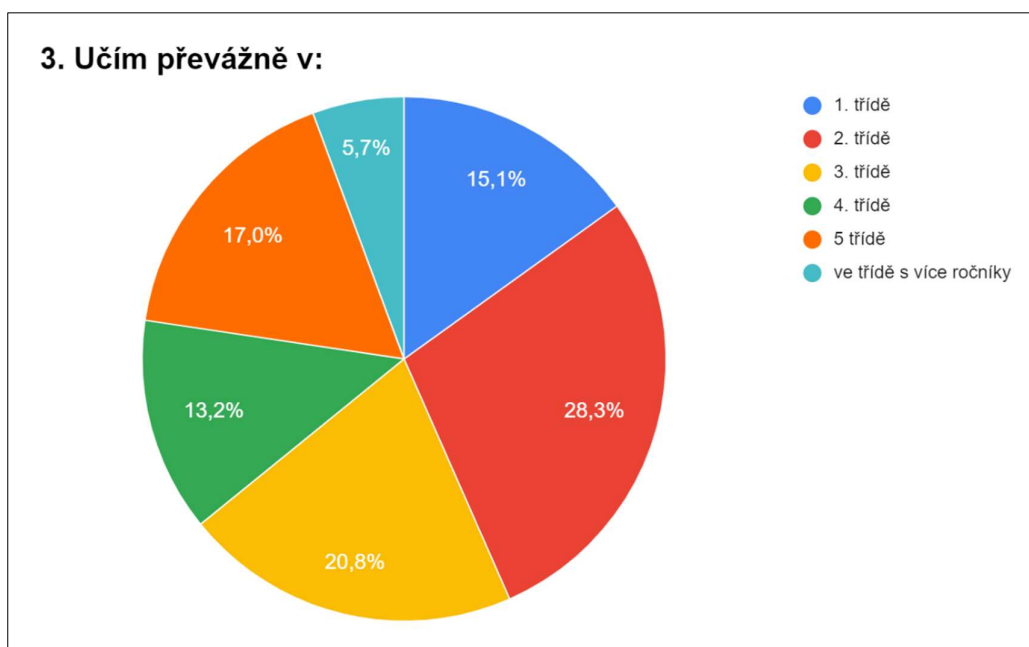
Položka č. 3 – Učím převážně v:

- a) 1. třídě
- b) 2. třídě
- c) 3. třídě
- d) 4. třídě
- e) 5. třídě
- f) ve třídě s více ročníky

Třetí položka zjišťovala, v kterých třídách základních škol zapojení respondenti působí nejčastěji.

Otázka č. 3	Počet	%
1. třídě	8	15,1
2. třídě	15	28,3
3. třídě	11	20,8
4. třídě	7	13,2
5. třídě	9	17,0
Třídě s více ročníky	3	5,7

Tabulka 3 - Učím převážně v:



Graf 3 - Učím převážně v:

V rámci našeho výzkumného šetření nejvíce respondentů působí ve druhé třídě. Přesněji se jedná o 28,3 % respondentů. Učitelé třetích tříd jsou zde zastoupeni v 20,8 %. Pátá, čtvrtá a první třída se od sebe liší vždy jedním respondentem. V rámci výzkumného vzorku je 17,0 % učitelů z páté třídy, 13,2 % působí ve třídě čtvrté a 15,1 % ve třídě první. Zastoupeni jsou i v 5,7 % učitelé vyučující třídu s více ročníky.

Položka č. 4 – Používám při své výuce aktivizační metody:

- a) ano
- b) ne

Položka číslo čtyři zjišťovala, zdali učitelé používají při své výuce aktivizační metody. Otázka byla uzavřená s možnostmi odpovědi ano nebo ne.

Otázka č. 4	Počet	%
ano	53	100
ne	0	0

Tabulka 4 - Používám při své výuce aktivizační metody



Graf 4 - Používám při své výuce aktivizační metody:

Z grafu je viditelné, že všech 53 respondentů zvolilo odpověď ano. Odpověď je zde tedy zastoupena ze 100 %. Což znamená, že učitelé do své výuky zařazují aktivizační metody výuky. Jednoznačně se tedy ukazuje, že učitelé mají zájem o využívání aktivizačních metod.

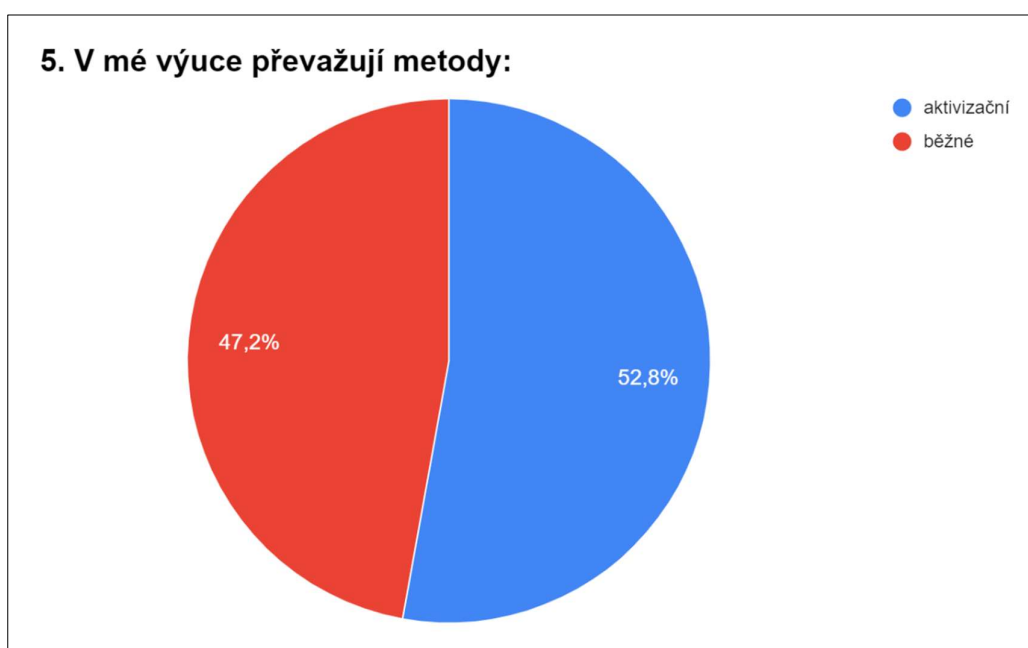
Položka č. 5–V mé výuce převažují metody:

- a) aktivizační
- b) běžné

Pátá položka měla za cíl zjistit, zdali učitelé ve výuce upřednostňují metody aktivizační nebo běžné. Opět byla možnost jen dvou odpovědí.

Otázka č. 5	Počet	%
aktivizační	28	52,8
běžné	25	47,2

Tabulka 5 - V mé výuce převažují metody:



Graf 5 - V mé výuce převažují metody:

Z grafu vyplývá, že zúčastnění učitelé upřednostňují metody aktivizační. Přesněji se tedy jedná o 52,8 % učitelů. Naopak u 47,2 % zúčastněných učitelů ve výuce převažují metody běžné. Rozdělení tedy není nijak výrazné a setkali jsme se při této otázce i s možností, kdy jedna z respondentek vnímá metody aktivizační jako běžné při své činnosti. Nemůžeme tedy vyloučit, že takto nesmyslelo více učitelů podílejících se na výzkumu. Tato položka mohla být uchopena subjektivně, podle smýšlení jednotlivých respondentů, a proto její výsledky nemusí být platné.

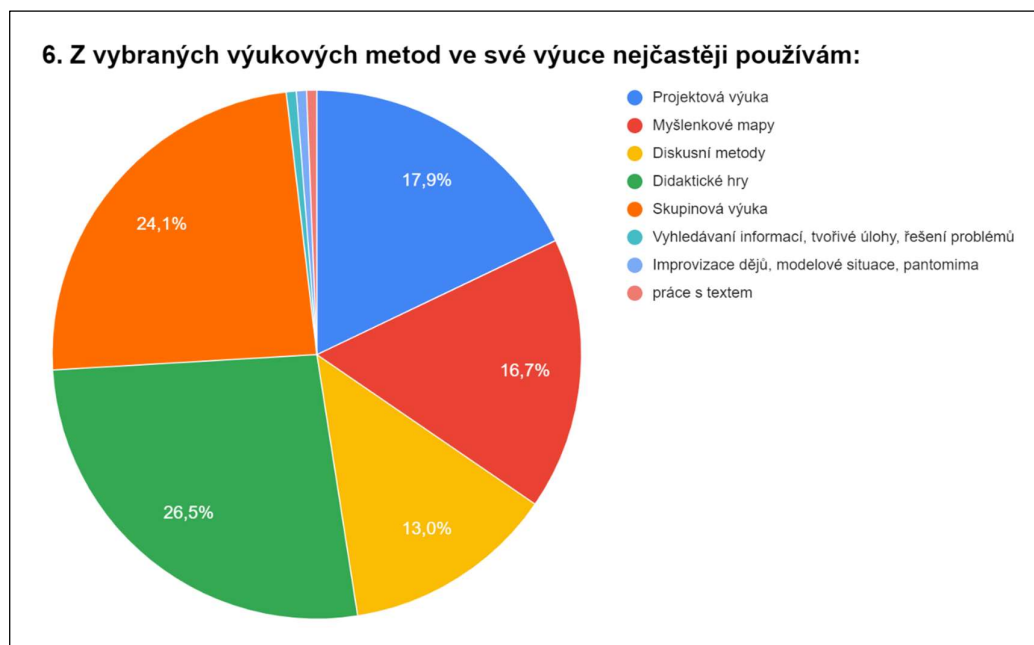
Položka č. 6–Z vybraných metod ve své výuce nejčastěji používám:

- a) projektovou výuku
- b) myšlenkové mapy
- c) diskusní metody
- d) didaktické hry
- e) skupinovou výuku
- f) žádnou z aktivizačních metod
- g) jiné

Šestá položka si kladla za cíl zjistit, které z vybraných aktivizačních metod učitelé na vybraných základních školách využívají nejčastěji. Položka měla možnost výběru z více odpovědí a také přidat odpověď vlastní. Na výběr byly tyto aktivizační metody: projektová výuka, myšlenkové mapy, diskusní metody, didaktické hry a skupinová výuka.

Otázka č. 6	Počet	%
projektová výuka	29	17,9
myšlenkové mapy	27	16,7
diskusní metody	21	13,0
didaktické hry	43	26,5
skupinová výuka	39	24,1
jiné	3	1,8

Tabulka 6 - Z vybraných metod ve své výuce nejčastěji používám:



Graf 6 - Z vybraných výukových metod ve své výuce nejčastěji používám:

Na grafu můžeme vidět, že na zvolených školách jsou nejvíce, přesněji tedy z 26,5 % využívány didaktické hry. Další velkou část zastupuje skupinová výuka, což činí 24,1 %. Dále projektová výuka je zastoupena z 17,9 % a metoda myšlenkových map je využívána v 16,7 %. Tyto dvě metody na sebe často navazují, což může být důvodem podobných výsledků v procentuálním zastoupení. Z 13,0 % jsou zastoupeny metody diskusní, což poukazuje na to, že i tyto metody dříve využívány převážně jen na druhém stupni, se v současné době mohou vyskytovat i v třídách prvního stupně. V 1,8 % byly zastoupeny metody, které učitelé uvedli jako další. Jednalo se o práci s textem, improvizaci, modelové situace, vyhledávání informací nebo problémové vyučování.

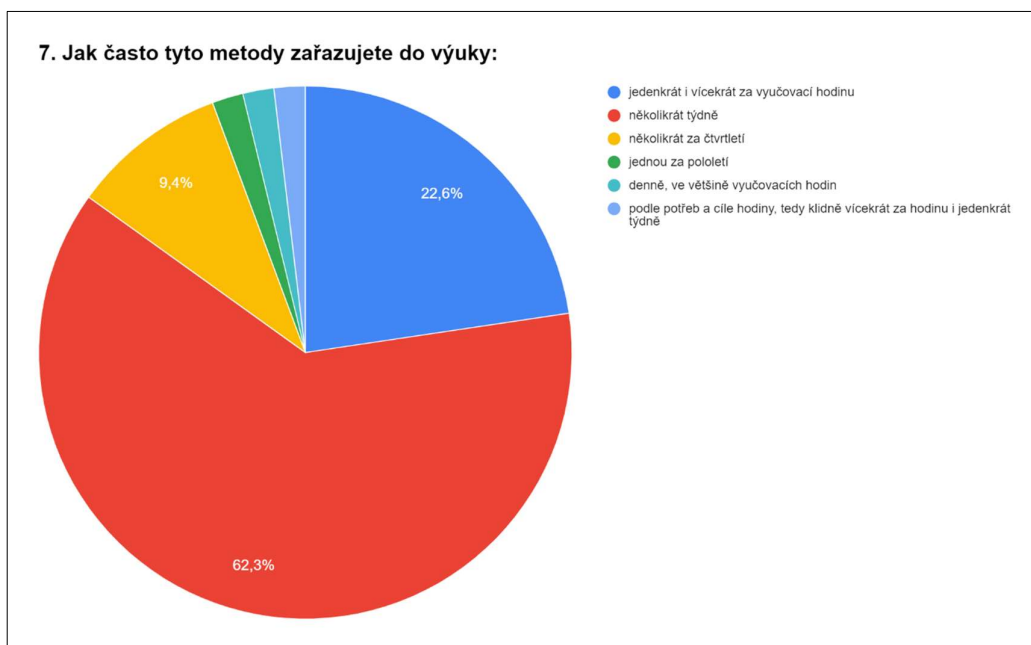
Položka č. 7 – Jak často tyto metody zařazujete do výuky:

- a) jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu
- b) několikrát týdně
- c) několikrát za čtvrtletí
- d) jednou za pololetí
- e) nezařazuji
- f) jiné

Sedmá položka zjišťovala, jak často metody, které byly vybrány u předešlé položky, jsou zařazovány do výuky. Stejně jako předchozí položka i položka číslo sedm měla na výběr z několika možností a možnost uvedení odpovědi vlastní. Pokud učitelé nevyhovovala žádná odpověď z výběru, nebo chtěl svou odpověď více dovysvětlit.

Otázka č. 7	Počet	%
jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu	12	22,6
několikrát týdně	33	62,3
několikrát za čtvrtletí	5	9,4
jednou za pololetí	1	1,9
nezařazuji	0	0
jiné	2	3,8

Tabulka 7 - Jak často tyto metody zařazujete do výuky



Graf 7 - Jak často tyto metody zařazujete do výuky?

Z grafu vyplývá, že učitelé aktivizační metody z 62,3 % zařazují několikrát týdně. Poté 22,6 % učitelů zařazuje aktivizační metody do výuky jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu. Jsme si vědomi, že toto procentuální zastoupení mohl ovlivnit organizační aspekt daných metod. Tedy, že ne všechny vybrané metody lze aplikovat do výuky opakovaně v rámci jedné vyučovací hodiny. Příkladem této metody, je didaktická hra, kterou lze zařazovat opakovaně, naopak časově náročnější metody, jako je například projektová výuka, lze zařadit do jedné vyučovací jednotky maximálně jednou. A naopak nám může, ale obsadit i víc jednotek výuky, a proto ji poté nezařazujeme tak často. Zbýlých 15,1 % bylo rozděleno mezi odpovědi několikrát za čtvrtletí a jiné. Jako odpověď jiné bylo uvedeno zařazení denně, ve všech vyučovacích hodinách a zařazení podle potřeby a cíle hodiny.

Položka č. 8 – Vede aplikace aktivizačních metod k rozvoji žáků?

- a) ano, často
- b) ano, občas
- c) zřídka
- d) nikdy

Osmá položka měla zjistit, jestli aplikované aktivizační metody zařazované učiteli do výuky vedou k rozvoji žáků. Na výběr měli respondenti ze čtyř možností. Ano, často; ano, občas; zřídka a nikdy.

Otázka č. 8	Počet	%
ano, často	30	56,6
ano, občas	19	35,8
zřídka	4	7,5
nikdy	0	0

Tabulka 8 - Vede aplikace aktivizačních metod k rozvoji žáků?



Graf 8 - Vede aplikace aktivizačních metod k rozvoji aktivity žáků?

Z grafu je patrné, že aplikace aktivizačních metody jednoznačně rozvíjí aktivitu žáka. Z 56,6 % bylo uvedeno ano, často, 35,8 % zastává opět ano, občas a zbylých 7,5 % odpovědí je možnost zřídka. Nikdo z respondentů však nezvolil možnost, že by aktivizační metody aktivitu u žáků nerozvíjely.

Položka č. 9 – Žáci reagují pozitivně na aktivizační metody

- a) ano
- b) ne

Položka číslo devět zjišťovala, zdali žáci reagují pozitivně na aktivizační metody, které učitel do výuky zařazuje. Na výběr měli respondenti ze dvou možností ano nebo ne.

Otázka č. 9	Počet	%
ano	53	0
ne	0	0

Tabulka 9 - Žáci reagují pozitivně na aktivizační metody



Graf 9 - Žáci reagují pozitivně na aktivizační metody:

Jak je jasné vidět na grafu, všichni respondenti souhlasí s tvrzením, že žáci pozitivně reagují na aktivizační metody, které jsou ve výuce aplikovány. Odpověď ano je zastoupena 100 %.

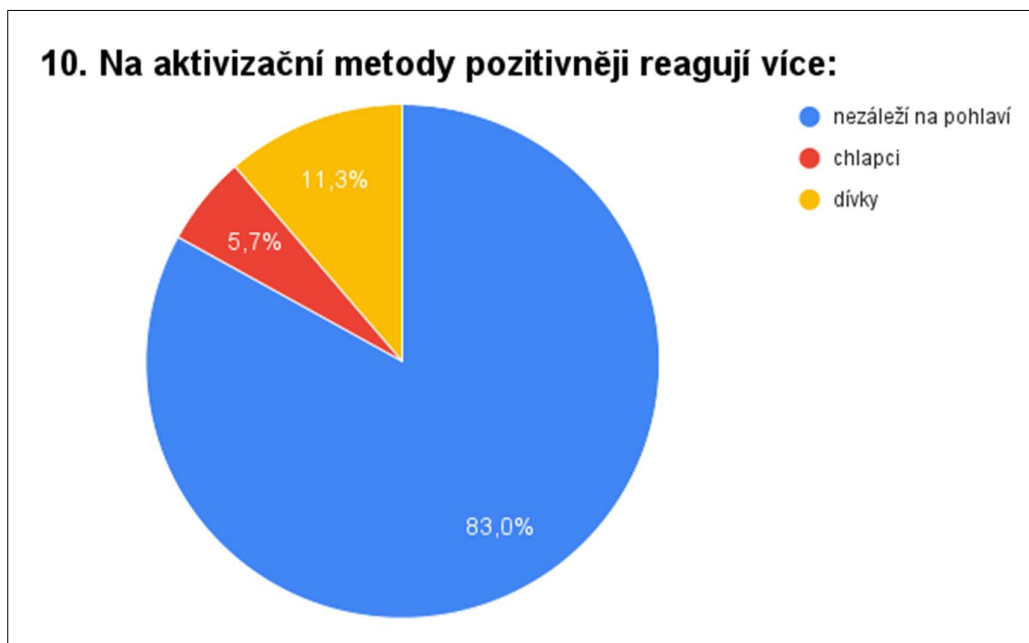
Položka č. 10 – Na aktivizační metody pozitivněji reagují více:

- a) chlapci
- b) dívky
- c) nezáleží na pohlaví

Předposlední položka měla za cíl získat odpověď na otázku, jestli na aktivizační metody pozitivněji reagují dívky, chlapci nebo v tomto ohledu pohlaví nehraje roli.

Otázka č. 10	Počet	%
nezáleží na pohlaví	44	83
dívky	6	11,3
chlapci	3	5,7

Tabulka 10 - Na aktivizující metody pozitivněji reagují více:



Graf 10 - Na aktivizační metody pozitivněji reagují více:

Z grafu vyplývá, že oblíbenost aktivizačních metod není závislá na pohlaví žáků, jak jsme si v úvodu našeho šetření mysleli. Přesně je tato odpověď zastoupena 83,0 %. Oblíbenost u dívek je z 11,3 % a zbylých 5,7 % je zastoupeno oblíbeností u chlapců. Tato položka byla však hodnocena pouze z pohledu učitelů nikoli samotných žáků. Jsme si vědomi, že tento fakt mohl data ovlivnit.

Položka č. 11 – Co vidíte jako přínos používání těchto metod ve výuce:

Poslední otázka měla odpovědět na přínos aktivizačních metod ve výuce. Otázka byla otevřená a učitelé zde nebyli omezeni počtem slov. Ze všech odpovědí jsme sestavili seznam nadřazených slov, která se v odpovědích nejčastěji opakovaly.

Nejčastější přínosy:

- a) propojení učiva s realitou
- b) lepší zapamatování učiva
- c) rozvoj myšlení, samostatnosti, tvořivosti
- d) učení je zábava
- e) rozvoj komunikace
- f) propojení mezipředmětových vazeb a vzdělávacích cílů
- g) aktivita dětí
- h) motivace, udržení pozornosti, lepší soustředění
- i) pomoc při výukových a výchovných obtížích, lepší poznání charakteru dítěte
- j) nástroj k diagnostice třídního klimatu
- k) naplňují nejen žáka, ale i učitele

Tyto odpovědi se objevovaly nejčastěji. Už nikoliv v tak častém zastoupení se vyskytly i odpovědi jako výuková relaxace, možnost diferenciací výuky, lepší spád hodiny nebo přínos něčeho nového do výuky a tím zapojení i žáků, kteří jsou při běžné výuce méně aktivní.

Zastoupení škol

Následující grafy již nejsou vyhodnocením našeho dotazníku, ale byly zde přidány pro vyhodnocení cílů naší práce.

První graf byl zpracován pro zobrazení podílu respondentů působících na vybraných typech škol.

Zastoupení škol	Počet	%
plně organizované školy	25	47,2
školy tvořené pouze prvním stupněm	28	52,8

Tabulka 11 - Zastoupení škol



Graf 11 - Zastoupení škol

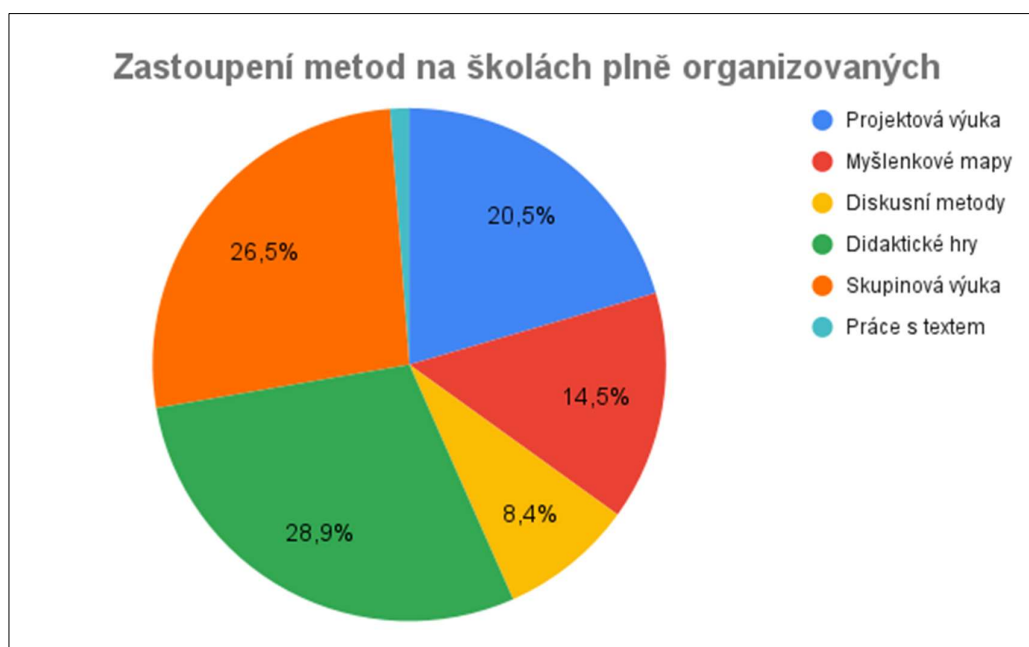
Tento graf nám ukazuje, že na výzkumu se podílely téměř rovnoměrně jak školy plně organizované, tak školy tvořené pouze prvním stupněm. Procentuálně jsou školy plně organizovány zastoupeny z 47,2 % a školy, na kterých je poskytováno vzdělání jen prvostupňové zastává 52,8 %. Získat data od učitelů působících na plně organizovaných školách bylo obtížnější. Což bychom mohli přičíst vytiženosti velkých škol.

Metody výuky na školách plně organizovaných

Následující graf zobrazuje metody, které jsou nejčastěji využívány učiteli na školách plně organizovaných.

Metody na školách plně organizovaných	Počet	%
projektová metoda	17	20,5
myšlenkové mapy	12	14,5
diskusní metody	7	8,4
didaktické hry	24	28,9
skupinová výuka	22	26,5
práce s textem	1	1,2

Tabulka 12 - Metody na školách plně organizovaných



Graf 12 - Zastoupení metod na školách plně organizovaných

Na školách plně organizovaných jsou nejvíce využívány didaktické hry (28,9 %) a skupinová výuka (26,5 %). Jako další z často využívaných metod je projektová výuka, ta je využívána u 20,5 % učitelů prvního stupně plně organizovaných škol. Z 14,5 % je využívána metoda myšlenkových map a z 8,4 % metody diskusní.

Metody výuky na školách tvořených pouze prvním stupněm

Následující graf zobrazuje metody, které jsou nejčastěji využívány učiteli na školách tvořených jen prvním stupněm základní školy.

Metody na školách tvořených pouze prvním stupněm	Počet	%
projektová metoda	12	15,2
myšlenkové mapy	15	19,0
diskusní metody	14	17,7
didaktické hry	19	24,1
skupinová výuka	17	21,5
jiné	2	2,6

Tabulka 13 - Metody na školách tvořených pouze prvním stupněm



Graf 13 - Zastoupení metod na školách tvořených pouze prvním stupněm

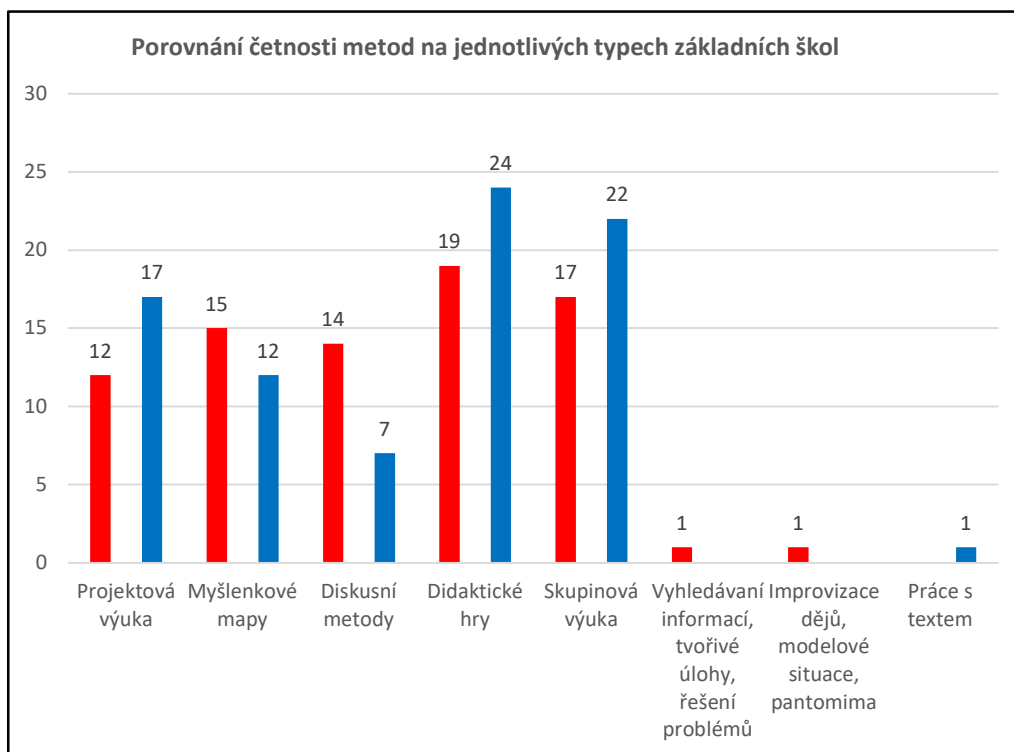
Jak je na grafu vidět, tak i na školách tvořených pouze prvním stupněm jsou nejčastěji využívanou metodou didaktické hry, zde je to 24,1 %. A metody skupinové výuky, které tvoří 21,5 %. Na rozdíl od předešlého grafu je další často využívanou metodou metoda myšlenkových map (19,0 %) a poté metoda diskusní (17,7 %). Jako překvapení pro nás bylo, že metoda projektové výuky na těchto školách zastává 15,2 %. Zbýlých 2,6 % zastupují jiné metody výuky.

Porovnání četnosti metod na jednotlivých typech základních škol

Následující graf sjednocuje dva předchozí grafy. Porovnává četnost jednotlivých metod, které jsou využívány na základních školách tvořených pouze prvním stupněm v porovnání využívaných metod na základních školách plně organizovaných.

Školy tvořené pouze prvním stupněm	Školy plně organizované	Počet	%	Počet	%
projektová metoda		12	15,2	17	20,5
myšlenkové mapy		15	19,0	12	14,5
diskusní metody		14	17,7	7	8,4
didaktické hry		19	24,1	24	28,9
skupinová výuka		17	21,5	22	26,5
jiné		2	2,6	1	1,2

Tabulka 14 - Porovnání četnosti metod na jednotlivých typech základních škol



Graf 14 - Porovnání četnosti metod na jednotlivých typech základních škol

Při porovnání předchozích dvou grafů je patrné, že na obou typech škol jsou nejčastěji využívány didaktické hry, což je typické pro nižší ročníky základní školy. A také skupinová výuka, která je také výrazně zastoupena na obou typech škol. Na třetí pozici, z hlediska četnosti odpovědí, se u škol plně organizovaných objevila metoda projektová. Ve školách tvořených pouze prvním stupněm tuto pozici obsadila metoda myšlenkových map. Metoda myšlenkových map obsadila u škol plně organizovaných až pozici předposlední. U škol tvořených pouze prvním stupněm předposlední pozici obsadily metody diskusní. Naopak u škol plně organizovaných diskusní metoda zastává poslední pozici. Ve školách tvořených pouze prvním stupněm je poslední pozice obsazena metodou projektovou. Výsledky pro nás byly překvapivé obzvlášť u škol tvořených pouze prvním stupněm. Výsledky však jsou ovlivněny nevyváženým poměrem respondentů zastupujících jednotlivé typy škol.

9.12 Závěry

Hlavním cílem diplomové práce v rámci empirické části bylo zjistit aktuální využití vybraných metod ve výuce a porozumět přínosu těchto metod pro vzdělávání na zvolených primárních školách. Pokusili jsme se zjistit jaké je zastoupení jednotlivých metod na vybraných typech základních škol. Dalším cílem bylo porovnat, četnost využití metody myšlenkových map a metody projektové výuky. Také jsme se pokusili zjistit, jestli je oblíbenost vybraných aktivizačních metod závislá na pohlaví žáků.

Na počátku našeho výzkumného šetření se vyskytly obavy o dostatečný počet respondentů. Ze základního souboru, který čítá šedesát devět základních škol bylo záměrně vybráno dvanáct škol v okrese Nový Jičín, na které byl dotazník rozeslán. Do výzkumu se zapojilo 54 učitelů z devíti oslovených škol. Učitelé tří oslovených škol se výzkumu nezúčastnili. Zastoupeny jsou ovšem obě skupiny škol. Dotazník byl anonymní. Jediným určujícím údajem je obec, v nichž se nachází škola, na které jednotliví respondenti působí. Zúčastnění učitelé odpověděli na všechny uvedené dotazy.

Při zpracovávání výsledků dotazníku jsme měli obtíže při vyhodnocení poslední otevřené otázky. V této otázce měli učitelé odpovědět na otázku jaký vidí přínos aktivizačních vzdělávacích metod pro jejich výuku. Většina učitelů odpovídala v rozsáhlých větách, ve kterých byl jasně přínos vysvětlen. Ovšem objevovaly se i odpovědi heslovité, případně jednoslovné. Jednoznačně lze však potvrdit, že učitelé základních škol ve zvoleném okrese aktivizační metody zařazují a pozorují přínos těchto metod pro vzdělávání svých žáků. Uzavřené otázky se ve většině případů jevily jako vyhovující. U dvou položek dotazníku byla

možnost doplnění vlastní odpovědi mimo výběr. Tuto možnost využilo pět respondentů a napsali odpověď vlastní. Žádný z dotazníků nebyl vyřazen z důvodu nedostatečných odpovědí. Chtěli bychom také podotknout že, zkoumané jevy jsou popisovány výhradně z pohledu učitelů, nikoli samotných žáků. V našem výzkumu nebylo provedeno srovnání s názory žáků jednotlivých tříd.

Před realizací výzkumného šetření bylo stanoveno několik předpokladů. Jedním z nich byl předpoklad, že aktuálně vybrané metody jsou využívány v 70 % vybraných škol. Předpoklad byl potvrzen, protože na všech vybraných školách jsou metody využívány. Předpoklad byl tedy překonán o 30 %.

Druhý předpoklad byl, že se vybrané metody vyskytují z větší části ve školách tvořených pouze prvním stupněm. Tento předpoklad nebylo možno potvrdit ani vyvrátit z důvodu nepřesného stanovení předpokladu. Předpoklad byl také ovlivněn nepoměrem mezi zúčastněnými učiteli, kteří působí na základní škole plně organizované a na základní škole tvořené pouze prvním stupněm. Co můžeme potvrdit je, že na školách tvořených pouze prvním stupněm jsou zastoupeny častěji metody diskusní a metoda myšlenkových map. Hodnoceno z pohledu četnosti vybrané odpovědi.

Dalším předpokladem bylo, že ze 70 % jsou vybrané metody oblíbenější u dívek. Ukázalo se, že pohlaví žáků nemá vliv na oblíbenost aplikovaných aktivizačních metod. Zastoupení dívek bylo pouhých 11,3 %. Tento předpoklad nebyl potvrzen. I přes nepotvrzení tohoto předpokladu, je výsledek přínosný.

Jako posledním stanoveným předpokladem bylo, že z 20 % je ve výuce využívána metoda projektového vyučování. Předpoklad byl potvrzen, i když zastoupení metody je 17,9 %. Z výsledků výzkumného šetření, ale vyplývá, že projektová metoda se řadí na třetí místo mezi nejpoužívanější vybrané metody. Druhé místo obsadila skupinová výuka (24,1 %), a jako nejvíce využívanou metodou na základních školách v okrese Nový Jičín jsou didaktické hry (26,5 %).

Lze říct, že hlavní cíl práce a jeho dílčí cíle byly naplněny. Získali jsme povědomí o aktuálním využití vybraných aktivizačních metod ve výuce. Také již víme, jaký je pozorován jejich přínos pro vzdělávání na vybraných základních školách. Zjistili jsme, které metody jsou na vybraných školách využívány nejčastěji a že oblíbenost těchto metod nesouvisí s pohlavím žáků.

Závěr

Tato diplomová práce je na téma „Vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičínsku.“ Hlavní cílem práce bylo popsat základní pojmy, které se vážou k tématu a získat přehled o aktuálním využití vybraných metod ve výuce. Také bylo cílem porozumět přínosu těchto metod pro vzdělávání na zvolených primárních školách. Dílčím cílem bylo analyzovat, zdali existuje rozdíl ve výskytu vybraných metod ve škole tvořené pouze prvním stupněm a školou plně organizovanou. Dále zjistit, jestli je oblíbenost vybraných metod závislá na pohlaví žáků. Posledním stanoveným cílem, bylo porovnat četnost využití myšlenkových map ve výuce oproti metodě projektové výuky. Jako výzkumná metoda byl využit dotazník. Pro výzkumné šetření bylo osloveno dvanáct základních škol. Šest škol plně organizovaných a šest základních škol, na kterých je umožněno vzdělávání jen do páté třídy. Z oslovených škol se do výzkumného šetření zapojilo devět základních škol v okrese Nový Jičín. Na výzkumu se podílelo celkem padesát tři pedagogů. Učitelé působící na plně organizované škole se zúčastnili v počtu pětadvaceti respondentů a zbylých osmadvacet respondentů zastupují učitelé škol tvořených pouze prvním stupněm.

Z výsledků vyhodnocených dotazníků bylo zjištěno, že vybrané metody jsou ve výuce značně využívány. Tento fakt není nijak ovlivněn typem školy. Tedy zdali se jedná o školu plně organizovanou nebo školu tvořenou pouze prvním stupněm. Stejně tak jako nehraje roli třída, ve které jsou aktivizační metody aplikovány. Mezi nejčastěji užívanými metodami byly didaktické hry a skupinová výuka. Tento fakt může být ovlivněn tím, že tyto dvě metody se dají používat napříč všemi ročníky. Tedy nejsou nijak omezeny věkem, ani vědomostmi žáků.

Výzkum vyvrátil předpoklad, že existuje rozdíl v oblíbenosti aktivizačních metod v závislosti na pohlaví žáků. Z dat vyplývá, že pohlaví žáků zde nehraje roli. Rozhodující je zájem o učební látku, a hlavně způsob, jakým učitel metodu představí. Také celkové vyvolání zájmu k jakékoliv činnosti, který může učitel v žácích probudit.

Přínosem této diplomové práce je především získání mnohých informací a vědomostí, které mi budou přínosem pro mou budoucí učitelskou praxi. Za pomoci odborné literatury, jsem získala přehled o aktivizačních metodách, které lze ve výuce využívat. Aktivizační metody ve výuce nejsou pro mnohé učitele ničím novým, z čehož mám radost. Je to i důkazem toho, že učitelé mají zájem nové metody do své výuky zařazovat a snažit se o atraktivní výuku. Tento přístup prospívá nejen žáků, ale také učitelům.

Seznam použitých zkratk

Apod. – a podobně

ČSU – Český statistický úřad

ICT – Information and Communication Technologies

Např. – například

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tzv. – tak zvaný

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Hlavní téma (vlastní zdroj podle Buzan, 2014)	25
Obrázek 2 - Klíčové větve (vlastní zdroj podle Buzan, 2014)	26
Obrázek 3 - Dílčí témata (vlastní zdroj podle Buzan, 2014)	26

Seznam grafů

Graf 1 - Jsem:.....	54
Graf 2 - Působím na základní škole v obci:.....	56
Graf 3 - Učím převážně v:.....	57
Graf 4 - Používám při své výuce aktivizační metody:.....	58
Graf 5 - V mé výuce převažují metody:.....	59
Graf 6 - Z vybraných výukových metod ve své výuce nejčastěji používám:.....	61
Graf 7 - Jak často tyto metody zařazujete do výuky?.....	63
Graf 8 - Vede aplikace aktivizačních metod k rozvoji aktivity žáků?.....	64
Graf 9 - Žáci reagují pozitivně na aktivizační metody:.....	65
Graf 10 - Na aktivizační metody pozitivněji reagují více:.....	66
Graf 11 - Zastoupení škol.....	68
Graf 12 - Zastoupení metod na školách plně organizovaných.....	69
Graf 13 - Zastoupení metod na školách tvořených pouze prvním stupněm.....	70
Graf 14 - Porovnání četnosti metod na jednotlivých typech základních škol.....	71

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Jsem:	54
Tabulka 2 - Působím na základní škole v obci:	55
Tabulka 3 - Učím převážně v:	57
Tabulka 4 - Používám při své výuce aktivizační metody	58
Tabulka 5 - V mé výuce převažují metody:.....	59
Tabulka 6 - Z vybraných metod ve své výuce nejčastěji používám:	60
Tabulka 7 - Jak často tyto metody zařazujete do výuky	62
Tabulka 8 - Vede aplikace aktivizačních metod k rozvoji žáků?	64
Tabulka 9 - Žáci reagují pozitivně na aktivizační metody.....	65
Tabulka 10 - Na aktivizující metody pozitivněji reagují více:	66
Tabulka 11 - Zastoupení škol	68
Tabulka 12 - Metody na školách plně organizovaných	69
Tabulka 13 - Metody na školách tvořených pouze prvním stupněm.....	70
Tabulka 14 - Porovnání četnosti metod na jednotlivých typech základních škol.....	71

Seznam literatury

- ALJASER, Afaf M. The Effectiveness of Electronic Mind Maps in Developing Academic Achievement and the Attitude towards Learning English among Primary School Students. *International Education Studies*, 2017, 10.12: 80-95.
- BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BUZAN, Tony a Jo Godfrey WOOD. *Myšlenkové mapy pro děti: efektivní učení*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0263-0.
- COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČERNÁ, Monika. 7 tipů, jak použít myšlenkové mapy. *Metodický portál: Články* [online]. 29. 08. 2011, [cit. 2022-03-15]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/13181/7-TIPU,-JAK-POUZIT-MYSLENKOVE-MAPY.html>. ISSN 1802-4785.
- ČERNÝ, Michal a Dagmar CHYTKOVÁ. *Myšlenkové mapy pro studenty: učte se efektivně a nastartujte svou kariéru*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0267-8.
- GOŠOVÁ, Věra, 2011. Diskusní metoda. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Diskusni_metoda

- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, [1998]. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-20-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-736-7040-2.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- Charakteristika okresu Nový Jičín, Český statistický úřad, [online], [cit. 2022-03-18]. Dostupné z https://www.czso.cz/csu/xt/charakteristika_okresu_novy_jici
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- Jak používat Formuláře Google – Počítač – Návod Editory Dokumentů*. Google Help [online]. Copyright © 2022 [cit. 31.03.2022]. Dostupné z: <https://support.google.com/docs/answer/6281888?hl=cs&co=GENIE.Platform%3DDesktop#zippy=>
- JOSEF MAŇÁK, PhDr. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. 2011, [cit. 2022-03-22]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>. ISSN 1802-4785.
- KINDLMANNOVÁ, Jana, ed. *Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2013. ISBN 978-80-905502-0-9.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
- KROČOVÁ, Michaela. *Aktivizační metody ve výuce matematiky*. Brno, 2014. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Jan Šťáva, CSc.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Štefan ŠVEC. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2005, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. ISBN 80-731-5102-2.

- MAŇÁSKOVÁ, Aneta. Aktivizační a motivační výukové metody. Zlín, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Institut mezioborových studií Brno, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- NOVOTNÁ, Nikola. Využití aktivizačních metod ve výuce čtení a psaní. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PETROVÁ, Alena a Irena PLEVOVÁ, 2018. *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie* [online]. 1. Ostrava: Ostravská univerzita [cit. 2022-03-20]. ISBN 978-80-7599-078-5. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/vybrane-kapitoly-z-vyvojove-psychologie.pdf>
- PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. 2012. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3247-2
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SIMON, Martin. *Myšlenkové mapy jako podpora při výuce*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ing. Martin Dosedla, Ph.D.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- Statistická ročenka Moravskoslezského kraje - 2021, Český statistický úřad, [online], [cit. 2022-06-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/20-vzdelavani-p0xjxh9xte>

- THORBRIETZ, Petra. *Soustřed' se! jak podpořit koncentraci dětí*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.
- TLÁSKALOVÁ, Andrea. *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3335-2.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VZRALA, Jakub. *Základní škola Bartošovice: Základní škola Bartošovice okres Nový Jičín* [online]. 2020 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://zsbartosovice.cz/>
- Základní a mateřská škola Štramberk* [online]. 2022 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.zsstramberk.cz/>
- Základní a mateřská škola Trojanovice* [online]. 2022 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://zstrojanovice.cz/>
- Základní škola a mateřská škola Lichnov* [online]. 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <http://www.zslichnov.cz/>
- Základní škola a Mateřská škola Tichá* [online]. 2022 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.zsticha.cz/>
- Základní škola Adolfa Záborského Rybí* [online]. 2022 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.zsrybi.cz/>
- Základní škola Františka kardinála Tomáška Studénka* [online]. 2022 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.zsstudenka.cz/>
- Základní škola Mořkov* [online]. 2022 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.zsmorkov.cz/>
- ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody aktivizující. *Metodický portál: Články* [online]. 01. 02. 2012, [cit. 2022-03-18]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html>. ISSN 1802-4785.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha číslo 1: Ukázka nevyplněného dotazníku

Příloha číslo 2: Ukázka vyplněného dotazník

Vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičínsku

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

ráda bych vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí diplomové práce na téma: Vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičínsku. Časová náročnost tohoto dotazníku je přibližně 5 minut. Účast na tomto dotazníku je dobrovolná a anonymní, proto Vás žádám o co nejpresnější a pravdivé vyplnění.

Předem děkuji za vaši ochotu a čas tento dotazník vyplnit.

Anna Mikušenková, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika

**Povinné pole*

1. Jsem: *

Označte jen jednu elipsu.

- žena
 muž

2. Působím na základní škole v obci: *

Označte jen jednu elipsu.

- Lubina
 Rybí
 Tichá
 Trojanovice
 Ženklava
 Životice u Nového Jičína
 Bartošovice
 Lichnov
 Mořkov
 Studénka
 Štramberk
 Věrovice

3. Učím převážně v: *

Označte jen jednu elipsu.

1. třídě
 2. třídě
 3. třídě
 4. třídě
 5. třídě
 ve třídě s více ročníky

4. Používám při své výuce aktivizující metody: *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne

5. V mé výuce převažují metody: *

Označte jen jednu elipsu.

- aktivizující
 běžné

6. Z vybraných výukových metod ve své výuce nejčastěji používám: *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- projektovou výuku
- myšlenkové mapy
- diskusní metody
- didaktické hry
- skupinovou výuku
- žádnou z aktivizačních metod

Jiné: _____

7. Jak často tyto metody zařazujete do výuky: *

Označte jen jednu elipsu.

- jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu
- několikrát týdně
- několikrát za čtvrtletí
- jednou za pololetí
- nezařazují
- Jiné: _____

8. Vede aplikace aktivizačních metod k rozvoji aktivity žáků? *

Označte jen jednu elipsu.

- ano, často
- ano, občas
- zřídka
- nikdy

9. Žáci reagují pozitivně na aktivizační metody: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- ne

10. Na aktivizační metody pozitivněji reagují více: *

Označte jen jednu elipsu.

- chlápci
- dívky
- nezáleží na pohlaví

11. Co vidíte jako přínos používání těchto metod ve výuce: *

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičinsku

Vážené paní učitelky, vážený pání učitelé,

ráda bych vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí diplomové práce na téma: Vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičinsku. Časová náročnost tohoto dotazníku je přibližně 5 minut. Účast na tomto dotazníku je dobrovolná a anonymní, proto Vás žádám o co nejpečlivější a pravdivé vyplnění.

Předem děkuji za vaši ochotu a čas tento dotazník vyplnit.

Anna Mikulénková, studentka Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika

1. Jsem: *

- žena
 muž

2. Působím na základní škole v obci: *

- Lubina
 Rybí
 Tichá
 Trojanovice
 Zenklava
 Zvěstice u Nového Jičina
 Bartošovice
 Lichnov
 Mořkov
 Studénka
 Štramberk
 Vefovice

3. Učím převážně v: *

1. třída
 2. třída
 3. třída
 4. třída
 5. třída
 ve třídě s více ročníky

4. Používám při své výuce aktivizační metody: *

- Ano
 Ne

5. V mé výuce převažují metody: *

- aktivizující
 běžné

6. Z vybraných výukových metod ve své výuce nejčastěji používám: *

- projektovou výuku
 myšlenkové mapy
 diskusní metody
 didaktické hry
 skupinovou výuku
 Žádnou z aktivizačních metod
 Jiná: _____

7. Jak často tyto metody zařazujete do výuky: *

- jedenkrát i vícekrát za vyučovací hodinu
 několikrát týdně
 několikrát za čtvrtletí
 jednou za pololetí
 nezařazují
 Jiná: _____

8. Vede aplikace aktivizačních metod k rozvoji aktivity žáků? *

- ano, často
 ano, občas
 zřídka
 nikdy

9. Žáci reagují pozitivně na aktivizační metody: *

- ano
 ne

10. Na aktivizační metody pozitivněji reagují více: *

- chlapci
 dívky
 nezáleží na pohlaví

11. Co vidíte jako přínos používání těchto metod ve výuce: *

Žáci mají větší prostor pro vlastní úsudek, mohou srovnávat své vědomosti a nové nabyté znalosti, snadněji si učivo osvojují a následně pamatují, učení je "baví", má jako učitelé tato forma výuky více napříuje, přijde mi pestrá, osobně mě obohacuje, poznávám tím i charaktery dětí, snaže se s nimi pak pracuje při výukových nebo výchovných potížích

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Mikulenková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Tereza Buchtová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičínsku
Název v angličtině:	Selected teaching methods aplicated in selected primary schools in the Nový Jičín region
Anotace práce:	Tématem diplomové práce jsou vybrané metody výuky aplikované ve zvolených primárních školách na Novojičínsku. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zabývá obecnými pojmy, dále pojmy myšlenkové mapy, projektová výuka, diskusní metoda, didaktické hry, skupinová výuka a klima třídy. Empirická část se zabývá výzkumem, který zjišťuje aktuální využití vybraných metod ve výuce na nižším stupni základních škol na Novojičínsku.
Klíčová slova:	Vzdělávání, vyučovací proces, vyučovací metody, aktivizující metody vzdělávání, základní vzdělávání, okres Nový Jičín, myšlenkové mapy, projektová výuka, diskusní metody, didaktické hry, skupinová výuka, klima třídy.
Anotace v angličtině:	The topic of my theses is Selected Teaching Methods Aplicated in Selected Primary Schools in the Nový Jičín Region. It is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part concerns general terms, mind map, project teaching, discussion methods, didactic games, group teaching and class climate. Empirical part is focused on research of current usage of selected methods and their application in primary schools in the Nový Jičín region.

Klíčová slova v angličtině:	educated, teaching process, teaching methods, activation teaching methods, primary education, Nový Jičín region, mind map, project teaching, discussion methods, didactic games, group teaching, class climate.
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1: Ukázka nevyplněného dotazníku Příloha č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	český jazyk