

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

NÁZEV PRÁCE (*Aktivizační metody ve výuce angličtiny*)

Bakalářská diplomová práce

Studijní program: Andragogika – Sociologie

Autor: Vojtěch Fremr

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

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „*Aktivizační metody ve výuce angličtiny*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne.
.....

Podpis:

Tímto bych chtěl poděkovat paní prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. za pomoc při řešení některých aspektů bakalářské práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Vojtěch Fremr</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	<i>Andragogika – Sociologie</i>
Studijní program obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Aktivizační metody ve výuce angličtiny
Anotace práce:	Bakalářská práce si klade za cíl vymezit, zda a jaké aktivizační metody používají lektori angličtiny ve výukových kurzech. Dále se zaměřuje na popis toho, jak se lektori angličtiny dozvěděli o aktivizačních metodách a srovnává klady a zápory spojené s používáním a implementací aktivizačních metod. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou uvedeny a vysvětleny důležité pojmy, jako aktivizační výuka, klasifikace aktivizačních metod, implementace aktivizačních metod do výuky a klady a zápory aktivizačních metod. Empirická část práce je založena na dotazníkovém šetření, které reprezentuje názor lektorů angličtiny ve výukových kurzech.
Klíčová slova:	Aktivizační metody, jazykové vzdělávání, výukové metody
Title of Thesis:	Activation methods in English education
Annotation:	The aim of the bachelor thesis is to determine whether and which activation methods are used by English teachers in their courses. It also focuses on describing how English lecturers have learned about activation methods and compares the pros and cons associated with the use and implementation of activation methods. The thesis is divided into

	<p>theoretical and empirical sections. In the theoretical part, important concepts such as activation teaching, classification of activation methods, implementation of activation methods in teaching and pros and cons of activation methods are introduced and explained. The empirical part of the thesis is based on a questionnaire survey which represents the opinion of English language teachers in teaching courses.</p>
Keywords:	Activation methods, language education, teaching methods
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č.1: Dotazník
Počet literatury a zdrojů:	36
Rozsah práce:	56 s. (71 138 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	9
1 Vymezení klasické a aktivizační výuky	10
1.1 Vymezení pojmu výuková metoda	10
1.2 Klasická výuka.....	11
1.3 Aktivizační výuka	13
1.4 Rozdíly mezi klasickou a aktivizační výukou	15
2 Aktivizační metody a jejich klasifikace	16
2.1 Diskusní metody	17
2.2 Heuristické metody.....	19
2.3 Situační metody	21
2.4 Inscenační metody	23
2.5 Didaktické hry	24
3 Klady a zápory aktivizačních metod.....	26
3.1 Klady aktivizačních metod	26
3.2 Zápory aktivizačních metod.....	27
4 Zavádění aktivizačních metod do výuky	28
4.1 Kritéria volby metod výuky	28
4.2 Překážky při zavádění aktivizačních metod do výuky	29
Empirická část.....	31
5 Charakteristika výzkumného šetření	32
5.1 Cíle výzkumného šetření	32
5.2 Výzkumné otázky	32
5.3 Výzkumný soubor.....	32
5.4 Výzkumná metoda.....	33
5.5 Předvýzkum.....	34
6 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření	35
7 Vyhodnocení a shrnutí dat	46
8 Diskuse.....	48
Závěr	49

Literatura a zdroje.....	50
Seznam grafů	53
Seznam tabulek.....	53
Seznam příloh	53
Přílohy.....	53

Úvod

Moderní svět prochází neustálým rozvojem, kde význam osvojení angličtiny jako klíčového nástroje komunikace v důsledku globalizace neustále narůstá. Tento dynamický trend se stává stále výraznějším prvkem v našich profesních i osobních životech, formující naše schopnosti úspěšného působení jak v pracovním, tak i v soukromém kontextu. S postupným rozvojem světa tak nabývá na významu intenzivnější a inovativní přístup k výuce angličtiny. Trend s sebou přináší i otázky týkající se toho, zda, které aktivizační metody lektori angličtiny uplatňují ve svých výukových kurzech.

Bakalářská práce se tak odvíjí od zmíněné problematiky a snaží se vymezit, zda a jaké konkrétní aktivizační metody jsou v praxi upřednostňovány lektory angličtiny ve výukových kurzech. Dále se zaměřuje na popis toho, jak se lektori angličtiny dozvídají o aktivizačních metodách a provádí srovnání kladů a záporů spojených s jejich používáním a implementací do výuky.

Teoretická část práce poskytuje pevný základ pro pochopení problematiky aktivizačních metod ve výuce angličtiny. Věnuje se klíčovým pojmům, jako je aktivizační výuka a její srovnání s transmisivní výukou, klasifikace aktivizačních metod, proces implementace těchto metod do výuky a systematické zhodnocení jejich pozitivních a negativních aspektů. Tato část slouží jako teoretický rámec pro následnou empirickou část práce.

Empirická část využívá dotazníkové šetření, které reflektuje pohled lektorů angličtiny ve výukových kurzech v Plzeňském kraji na téma aktivizačních metod. Získaná data umožňují náměty k diskusi, která má přispět k lepšímu pochopení využívání aktivizačních metod ve výuce angličtiny. Otázky dotazníku jsou navrženy tak, aby reflektovaly poznatky uvedené v teoretické části a následně jsou na jejich základě vyhodnocovány.

Teoretická část

1 Vymezení klasické a aktivizační výuky

Stěžejním tématem práce jsou aktivizační metody. Jejich porozumění vyžaduje znalost pojmů a konceptů v oblasti výukových metod a typů výuky. V následující kapitole proto bude věnována pozornost srovnání tradičního přístupu k výuce s moderní aktivizační metodikou.

1.1 Vymezení pojmu výuková metoda

Pro pochopení aktivizačních metod je nejdříve nutné vymezit pojem „metoda“, slovo vychází z řeckého „methodos“, což lze přeložit jako cestu k něčemu, nebo jako postup k určitému cíli. Metodu lze chápat jako klíčový prostředek k dosahování stanovených cílů v rámci jakékoli uvědomělé činnosti (Vališová a Kasíková, 2010).

V kontextu didaktiky, se pojem "vyučovací metoda" vztahuje k specifickému uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů). Tato metoda má za cíl rozvíjet vzdělávací profil žáka v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli. Jejím záměrem je systematicky usměrňovat vzdělávací proces a efektivně přispívat k dosažení stanovených vzdělávacích a výchovných cílů (Skalková, 2007).

V tomto se Maňák mírně odlišuje od Vališové, Kasíkové a Skalkové, když dále rozlišuje mezi vyučovací a výukovou metodou: „Výukovou metodu lze vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů“ (J. Maňák, 2003, s. 23). V této definici Maňák zahrnuje činnost učitele i žáků. Zatím co pod pojmem vyučovací metoda označuje pouze výukové aktivity učitele, neboli způsob, jakým učitel předává informace svým žákům, jak strukturuje výklad a interaguje se studenty (J. Maňák, 2011). Tento typ výuky je typický pro tradiční výukové modely, jako je klasická výuka.

V textu budu pracovat s definicemi, které uvádí Maňák. Zabývat se budu především výukovými metodami, jelikož aktivizační metody jsou postaveny na činnosti lektorů i studentů zároveň.

1.2 Klasická výuka

Klasická výuka, často označovaná též jako transmisivní nebo tradiční výuka, představuje rámec vzdělávacích metod, který má historické kořeny sahající až do antického Řecka a v průběhu času prošel různými transformacemi (Vališová a Kasíková, 2010). U klasických výukových metod se vyučující soustředí primárně na plnění učebních osnov a obsahu výuky, přičemž individuální potřeby žáků zůstávají v pozadí. Autoři (Pecina a Zormanová, 2009) zdůrazňují, že učitel v tomto pojetí výuky nemá dostatek času věnovat se specifickým potřebám, motivacím a potížím žáků. Namísto aktivního zapojení studentů a facilitace jejich vlastního konstruktivního učení učitel prezentuje hotové znalosti a dovednosti, čímž žáci zaujímají pasivní roli příjemců informací (Kalhous a Obst, 2002). V kontextu výše zmíněného přístupu k tradiční výuce, lze identifikovat klasifikaci klasických výukových metod podle J. Maňáka a V. Švece (2003).

Metody slovní:

- Tyto metody zahrnují vyprávění, vysvětlování, přednášky, práci s textem a rozhovory

Metody názorně-demonstrační:

- Tato kategorie zahrnuje předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáže.

Metody dovednostně-praktické:

- Mezi ně patří napodobování, manipulování, vytváření dovedností a produkční metody.

Důležité je zmínit, že tyto metody se dají využít i inovativním pojetí výuky, klíčová je schopnost lektora s metodami a studenty pracovat.

Okoň (1966) identifikuje několik znaků tradičního vyučování. Prvním je soustředěnost na učební osnovy a obsah výuky, což vede k opomenutí individuálních potřeb a schopností žáků. Druhým znakem je dominance metody výkladu oproti jiným výukovým metodám, kde učitel předává hotové znalosti žákům. Třetím charakteristickým rysem je snadný vznik nečekaných potíží při výuce, například vlivem chvilkové indispozice učitele či nepozornosti žáků.

Dalším výrazným rysem tradičního vyučování je nemožnost přizpůsobení rychlosti učení všem žákům ve třídě. Učitel uplatňuje jednotné tempo, obvykle orientované na průměrné nebo slabší žáky. S tím jsou spojené obtíže při kontrole vědomostí, jelikož učitel není schopen správně diagnostikovat míru porozumění učiva u žáků. Kritiku tradiční výuky shrnuje Skalková, která konstatuje, že tradiční výuka založená na osvojování sumy hotových vědomostí a dovedností není v moderní době dostačující, neboť zde chybí příprava na řešení životních problémů (Skalková, 1971, cit. Zormanová, 2012, str. 23).

Navzdory této kritice je tradiční výuka v současnosti stále relevantní a přinášející strukturovaný přístup k prezentaci informací. Pecina a Zormanová (2009) zdůrazňují, že tradiční výuka má své opodstatnění v situacích, kdy je potřeba zprostředkovat složité a těžce pochopitelné látky, abstraktní učivo nebo pravidla, zejména v jazykové výuce. V současnosti bývá často používána současně s aktivizační výukou.

1.3 Aktivizační výuka

Na úvod je klíčové jasně definovat, co přesně znamená termín "aktivita žáků". J. Maňák (1998) konceptualizuje aktivitu jako intenzivní činnost, která vychází jednak z vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek a životních potřeb, ale také z uvědomělého úsilí.

Samotnou aktivizační výuku definují Felder a Brent (2009) jako jakoukoli činnost spojenou s kurzem, kterou jsou všichni studenti během výukového bloku vyzváni provádět, kromě pouhého sledování, poslouchání nebo pořizování poznámek. Podobný koncept se objevuje i ve formulaci Švarcové (2005), podle které aktivizační výuka klade důraz zásadně na aktivní zapojení studentů a jejich vlastní participaci v učebním procesu. Tento přístup k výuce se věnuje interaktivitě a podněcuje studenty k osobní aktivitě. V rámci aktivní výuky jsou implementovány různé strategie a metody, jako jsou diskuse, skupinové aktivity, praktická cvičení, řešení problémových situací, simulace a další pedagogické postupy. Tyto metody jsou navrženy tak, aby podporovaly kritické myšlení, aktivní spolupráci a praktickou aplikaci nabytých znalostí do reálných situací (Švarcová, 2005).

Podle Zormanové (2012) se v rámci aktivizační výuky stává student aktivním tvůrcem a zprostředkovatelem výukového procesu. Spolupracuje s ostatními studenty a rozvíjí dovednosti týmové práce a kooperace. Podobné poznatky prezentuje i Siegllová (2019), která dále zdůrazňuje, že aktivizační výuka napomáhá transformaci pasivních znalostí studenta a podněcuje jeho zájem o nová témata, motivuje ho k aktivní účasti ve výuce.

Sieglová (2019) dále popisuje roli učitele v rámci aktivizační výuky, která připomíná postavu mediátora výukového procesu. Učitel se snaží projevit zájem a podporovat zvědavost studentů. Jeho úlohou je směřovat studenty, navádět je k cílům výuky, a zároveň podněcovat diskusi a reflektivní otázky.

Jak však píše Maňák: „Aktivita žáků sama o sobě není cílem edukace, poněvadž by mohlo jít jen o aktivitu vnější nebo zdánlivou, která nepřispívá k dosažení vyššího stupně osobnostního rozvoje. Aktivizace žáků v edukačním procesu znamená zaměření na rozvoj osobnosti, na růst kompetencí, na dosahování stále vyššího obzoru. Aktivita není finálním výsledkem edukace, ale prostředkem k trvalému růstu a nezbytným procesem zdokonalování osobnosti.“ (Maňák, 2011).

1.4 Rozdíly mezi klasickou a aktivizační výukou

Z předchozích kapitol vyplývá, že mezi aktivizační a klasickou výukou existují rozdíly. V obou pojetí výuky je specifická role studenta. V klasickém modelu zaujímá student pozici pasivního příjemce informací, zatímco v aktivizačním modelu se stává aktivním účastníkem výukového procesu. Rovněž se liší role učitele, který v aktivizační výuce přebírá funkci mediátora, na rozdíl od klasického pojetí, kde autoritativně předává informace studentům (Kotrba, Lacina, 2011).

S uvedeným souvisí i výukové metody, používané v obou modelech. Klasická výuka preferuje tradiční metody, jako jsou vyprávění, vysvětlování a přednášky. Naopak aktivizační výuka se opírá o interaktivní metody, mezi které patří diskuse, heuristické metody, inscenace a didaktické hry (Maňák a Švec, 2003).

Daniel W. M. Chan a kolektiv (2023) zdůrazňují, že rozdílné uspořádání třídy je dalším významným aspektem. Klasický model často předpokládá frontální uspořádání lavic, zatímco aktivizační výuka vyžaduje komplexnější a flexibilnější rozpoložení nábytku pro podporu interakce mezi žáky a učitelem. Dále je patrný rozdíl v přístupu ke kurikulu. Klasická výuka často dodržuje striktní kurikulum a zaměřuje se především na teoretické znalosti. Naopak aktivizační výuka klade větší důraz na individuální potřeby a rozvoj studenta prostřednictvím flexibilního kurikula, které může lépe odpovídat aktuálním potřebám a zájmům.

V kapitole jsme vymezili definice a koncepty týkající se výukových metod a rozdílů mezi tradiční a aktivizační výukou. Dozvěděli jsme se, že klasická výuka zdůrazňuje pasivní roli studentů a dominantní postavení učitele, zatímco aktivizační výuka klade důraz na aktivní participaci

studentů a roli lektora jako mediátora výuky. Na závěr je třeba zmínit, že při užití termínů "žák/student" a "lektor/učitel" se snažím zachovat adekvátní jazykovou šíři. Termíny "žák" či "student" v bakalářské práci označují aktivní účastníky vzdělávacího procesu, kteří se angažují v osvojování nových znalostí, dovedností a kompetencí. Naopak termíny "lektor" či "učitel" představují ty, kteří mají za úkol předávat informace, vést výuku a podporovat rozvoj žáků/studentů.

2 Aktivizační metody a jejich klasifikace

Rozmanitost aktivizačních metod je rozsáhlá a zahrnuje širokou škálu přístupů, v kapitole proto bude popsána klasifikace metod a možnosti jejich využití ve výuce.

Aktivizační metody se v pracích některých autorů popisují jako alternativní nebo inovativní výukové metody. Avšak Maňák a Švec (2003) upozorňují na to, že se jedná v zásadě o synonyma, jelikož všechny tyto termíny označují implementaci moderních metod a technik do tradiční výuky.

Aktivizační metody mohou být vnímány jako strategie či postupy, jenž se často zakládají na principu řešení problémových situací či úkolů žáků (Pecina, Zormanová, 2009) a které vedou k efektivnímu zainteresování žáků a podněcují jejich aktivní účast v procesu učení za účelem dosažení výchovně vzdělávacích cílů (Jankovcová a kol., 1988). Tyto metody mohou zahrnovat různé formy interakce, diskusí, praktických cvičení či skupinové práce, přičemž hlavním cílem je podporovat kritické myšlení, samostatnost a tvořivost žáků (Lokšová 2002). Zormanová (2017) dodává, že aktivizační metody výuky mají za úkol posilovat motivaci studentů k učení a podporovat individuální rozvoj. Tím zdůrazňuje účel aktivizačních metod výuky, které nejen slouží jako nástroje pro efektivní a interaktivní vzdělávání, ale také přispívají k rozvoji klíčových kognitivních dovedností u studentů.

Přestože existuje bohatá různorodost kategorizací aktivizačních metod, rozhodl jsem se zaměřit pouze na klasifikaci Maňáka a Švece (2003) především kvůli omezenému rozsahu práce a obecnému uznání jejich klasifikace v diskurzu. Autoři rozlišují mezi diskusními, heuristickými, situačními, inscenačními metodami a didaktickými hrami. Podrobnějšímu popisu těchto metod se budu věnovat v následujících podkapitolách.

2.1 Diskusní metody

Diskuse v pedagogickém prostředí představuje efektivní metodu komunikace, která umožňuje vzájemnou výměnu názorů, argumentů a zkušeností mezi učitelem a studenty či mezi samotnými studenty (Pecina, 2008). Podobný pohled na diskusi prezentují Maňák a Švec (2003), kteří zdůrazňují její ideální využití při objevování nových poznatků a zkušeností, zejména v kontextu hodnotových postojů, kde podporuje formování a obhajobu vlastních názorů. Dále uvádějí, že exceluje v situacích, kde se objevují rozmanité názory na jevy, fakta a problémy. Sikorová a kol. (2007) navíc naznačují, že diskusní metody mohou sloužit k zakotvení a pevnějšímu zvládnutí probíraných témat za účelem prohloubení znalostí. Na druhou stranu Maňák a Švec (2003) nedoporučují využívat diskusi v tématech, kde existují objektivně nesporná fakta, a není tedy příliš prostoru pro formování alternativních hypotéz.

Hlavním cílem diskuse je nejenom podnítit úvahy nad učební látkou, ale také rozvíjet komunikační dovednosti, schopnost vyjadřování vlastních názorů, argumentace a toleranci vůči odlišným postojům. (Zormanová, 2012). Jak Maňák a Švec, tak Kotrba s Lacinou (2007) diskusi rozlišují v několika variantách.

Některé z nich jsou například:

- a) Diskuse ve spojení s přednáškou – cílem této diskuse může být vzbuzení motivace u studentů před začátkem výkladu, dále také může sloužit lektorovi jako nástroj pro zpětnou vazbu (Kotrba, Lacina, 2007). Obdobnou možnost popisují i Maňák a Švec (2003), kteří navrhují využití diskuse k rozvedení dílčího problému zmíněného ve výkladu lektora.
- b) Diskuse na základě tezí – cílem této varianty je vést diskusi na základě tezí, s kterými se studenti seznámí během samostudia (Maňák a Švec, 2003).
- c) Panelová diskuse – tato varianta počítá s účastí žáků a pozvaných odborníků na dané téma. Odborníci vyjádří svá stanoviska pomocí prezentace, po níž následuje diskuse. Studentům přináší odborný pohled na téma (Maňák a Švec, 2003).
- d) Phillips 66 – je metoda se strukturovaným přístupem ke skupinové diskusi, kde šestičlenné skupiny diskutují po dobu šesti minut na konkrétní téma. Po každém kole si skupina zvolí mluvčího, který prezentuje výsledek a diskutuje s ostatními mluvčími (Ouroda, 2000).

Kvalitní diskuse se vyznačuje jasným zaměřením na cíl a minimálním množstvím neuspořádaných a nerelevantních nápadů. Důležité je při tom dbát na charakter diskuse, tudíž udržovat konverzaci a nechat účastníky v případě zájmu projevit názor. (Maňák a Švec, 2003)

Úspěch diskuse je výrazně ovlivněn efektivním řízením, přičemž klíčovým prvkem je připravený plán. Tento plán by měl obsahovat strukturu diskuse, zahrnující úvodní část, odhadované časy pro jednotlivá vystoupení, anticipované závěry a rezervní otázky pro případné vyčerpání nebo přerušování diskuse. Rovněž důležité je klidné, avšak výrazné zahájení diskuse, aby každý účastník porozuměl tématu a cílům diskuse (Maňák a Švec, 2003). V průběhu

je pak důležité, aby moderátor aktivně podporoval účast těch, kteří se mohou váhat vyjádřit a případně omezil čas přespříliš aktivním studentům, kteří nenechávají prostor ostatním (Zormanová, 2012). Moderátor diskuse by měl nechat mluvit především účastníky diskuse a nestrhávat pozornost na sebe přílišným zapojováním se do diskuse. Čím více bude mluvit moderátor, tím méně budou mluvit účastníci.

2.2 Heuristické metody

Heuristika (z řeckého "heuréka" - "objevil jsem", "nalezl jsem") je vědní disciplína zaměřená na zkoumání forem lidského myšlení. Zároveň se jedná o souhrn technik a postupů, které slouží k řešení problémů. Tento moderní termín odráží fundamentální rys lidské přirozenosti, a to schopnost poznávat, odhalovat a objevovat relevantní prvky v daném prostředí (Maňák a Švec, 2003). V historické perspektivě můžeme identifikovat objevování jako inherentní učební postup, v němž mladý jedinec aktivně podniká kroky k pochopení okolních jevů a osvojení si nezbytných znalostí a dovedností, které mu umožňují uspokojit vlastní potřeby (Maňák a Švec, 2003).

Heuristické metody, zakládající se na uvedených principech, prokazují silnou motivaci a významný přínos pro studenty při osvojování klíčových dovedností. Avšak v rámci omezených časových možností nemohou plně substituovat všechny ostatní vyučovací metody (Maňák a Švec, 2003). Autoři popisují hned několik metod založených na heuristických principech.

a) Metoda samostatného objevování

Tato metoda systematicky podporuje základní principy heuristických postupů, a to tím, že aktivně motivuje studenty směrem k samostatnému porozumění a získání odborných dovedností v daném tématu. Metoda se zaměřuje na specifické činnosti, včetně formulace hypotéz, aplikace techniky

řešení rozporů a systematického kladení relevantních otázek. (Maňák a Švec, 2003)

b) Metoda řešení problému (problémová metoda)

Metoda řešení problémů, známá jako problémová výuka, zdůrazňuje aktivní přístup k učení skrze experimentaci a učení se z chyb. Tato strategie klade důraz na schopnost žáků identifikovat reálné problémy, porozumět jejich podstatě a analyzovat jejich strukturu. (Maňák a Švec, 2003)

Důraz je kladen na porozumění problémovým situacím, včetně faktorů, které problém vyvolávají. Studenti jsou vedeni k proniknutí do struktury problému, identifikaci známých i neznámých prvků a chápání spojovacích vazeb (Maňák a Švec, 2003). Zormanová (2014) zdůrazňuje význam objevování a badatelské činnosti, které lze podnítit omezením sdělování některých poznatků studentům, dále vyzdvihává důležitost role lektora jakožto rádce a partnera ve vzdělávacím procesu. Tímto způsobem mají studenti příležitost získat poznatky prostřednictvím vlastního úsilí a práce. Nicméně je klíčové zajistit organizovanost studentů a směřovat je tak, aby dosáhli stanovených výukových cílů. Průběh řešení problému popisují Maňák a Švec (2003) následovně:

1. Identifikace problému – rozpoznání existujícího problému či nedostatku.
2. Analýza problematické situace – podrobné zkoumání a porozumění souvislostem a faktorům spojeným s problémem.
3. Vytváření hypotéz – formulace možných vysvětlení nebo řešení problému na základě analýzy.
4. Verifikace hypotéz – testování a ověřování platnosti navržených hypotéz prostřednictvím důkladného zkoumání a experimentů.

5. Návrat k dřívějším fázím – pokud verifikace neposkytne uspokojivé výsledky, opakování jednotlivých fází s přepracováním analýzy a hypotéz.

Podobný model popisuje i Kožuchová (1995), která nabízí komplexnější řešení a rozlišuje proces na: Přípravnou fázi, naznačení ideálního řešení, sběr informací, návrh řešení, zhodnocení návrhu, realizace návrhu a hodnocení a systematizace získaných poznatků.

2.3 Situační metody

Situační metody jsou zaměřené na výuku a řešení problémů prostřednictvím reálných a komplexních situací. Jejich vznik je spojován s Harvardskou obchodní školou, kde byla tato metoda aplikována již od dvacátých let 20. století v oblasti právních disciplín a ekonomických oborů (Pecina, 2008). Tyto metody podporují rozvoj analytických schopností a kritického myšlení studentů tím, že je konfrontují s autentickými a obtížnými situacemi, které vyžadují aktivní angažovanost a rozhodování (Maňák a Švec, 2003). Fáze řešení těchto situací jsou podle Maňáka a Švece (2003, s. 119-120) následující:

- a) Volba tématu – u volby je nezbytné, aby téma odpovídalo stanoveným cílům výuky a zároveň reflektovalo připravenost studentů.
- b) Seznámení s materiály – při této fázi je klíčové, aby žáci měli přístup k nezbytným faktům nezbytným pro úspěšné řešení. Problémové situace, podle Kotrby a Laciny (2011, s. 142), bývají studentům prezentovány ve formě textových, auditivních a video ukázek, včetně počítačové podpory. Tato forma prezentace je zaměřena na to, aby studenty uvedla do dané problémové situace a poskytla jim veškeré potřebné informace.
- c) Vlastní studium případu – v této fázi je žádoucí, aby lektor studenty uvedl do dané problematiky, poskytl pokyny a vytyčil sledované cíle.

- d) Návrhy řešení, diskuse – ve finální fázi následuje sdílení řešení studentů, evaluace těchto řešení a diskuse mezi studenty a lektorem.

V rámci situačních metod není hlavním cílem nalézt definitivní řešení konkrétních problémových situací, ale spíše naučit studenty správný metodický postup řešení těchto situací. Klíčové pro použití situačních metod je, aby problém byl definován tak, aby nabízel minimálně dvě možná řešení, kde nelze bez hloubkové analýzy jednoznačně rozhodnout, která z těchto variant je správná. Pro situační metody tedy nejsou vhodné problémy s jednoznačným správným řešením, kde by bylo možné dosáhnout optimální varianty pomocí pevně stanoveného postupu nebo matematické metody (Borák, 1969). Maňák a Švec (2003) dále uvádějí, že řešení problému vyžaduje od studentů nejen kognitivní úsilí, ale také promyšlené jednání. Zormanová a Pecina (2009) navíc konstatují, že situační metody významně přispívají k rozvoji kritického myšlení a schopnostem argumentace, diskuse a obhajoby vlastních názorů.

U situačních metod můžeme nedefinovat několik variant, jednou z nich je *metoda rozboru situace*, která je původním situačním přístupem k řešení problémů. Charakterizuje ji detailní individuální studium písemných materiálů, následované diskusí pod vedením lektora. Klíčovým prvkem je důraz na logické usuzování, samostatné myšlení, analýzu situace a hledání možných variant s cílem vybrat optimální řešení (Zormanová, 2014). Mezi další populární metody se řadí *metoda incidentu*. Začíná krátkou ústní rozpravou o problému mezi studenty, avšak pro úplné řešení problému je nezbytné klást dotazy vedoucímu skupiny. Studenti mají omezený časový rámec, po jehož uplynutí není možné pokračovat ve vyptávání se vedoucího. Po ukončení časového úseku studenti formulují podstatu případu a diskutují o závěrech s vedoucím. Cílem této metody je posílit dovednosti ve třídění informací a orientaci v nejasných situacích (Maňák a Švec, 2003).

2.4 Inscenační metody

Kořeny inscenačních metod sahají až do starého Říma, kde se využívaly ke školení rétorů (Pecina, 2008). Jsou založeny na sociálním učení v modelových situacích, kde účastníci vzdělávacího procesu přebírají roli aktivních účastníků v předváděných situacích (M. Bratská, 1992). Maňák a Švec (2003) tyto metody popisují jako simulace událostí s hraním rolí a řešením problémů, zahrnující předvádění lidských typů a zobrazování reálných životních situací v podání studentů, kteří spontánně ztělesňují přidělenou roli. Na to navazuje Zormanová (2012), která vyzdvihuje užitečnost inscenačních metod při upevňování osvojeného učiva a vysvětlování příčin lidského jednání a metody dále rozvíjí schopnost vcítění do perspektivy druhého jedince prostřednictvím vlastního jednání a prožívání.

Maňák a Švec (2003, s. 123) člení průběh inscenace do několika fází:

1. Příprava inscenace – příprava zahrnuje definování a zdůvodnění cíle, konkrétní obsah s rozdělením do scén, vytvoření časového plánu s harmonogramem zkoušek a přípravy, a určení rolí pro herce s přiřazením úkolů.
2. Realizace inscenace – zde je klíčové motivovat a zapojit co nejvíce účastníků, nabídnout jim různorodé role a úkoly. Poskytnout pokyny pro aktéry a zakomponovat nácvik inscenace.
3. Hodnocení inscenace – hodnocení obsahuje konstruktivní kritiku a zdůraznění pozitivních aspektů inscenace a individuálních výkonů. Může také probíhat ve formě diskuse.

U inscenačních metod můžeme rozlišit dvě varianty, *strukturovaná inscenace* často následuje promyšlený děj, využívá připravený scénář a provádí se v jedné větší skupině účastníků. Na druhou stranu *nestrukturovaná inscenace* se zabývá případem bez detailního scénáře. Je vhodná pro žáky s předchozími zkušenostmi se strukturovanými inscenacemi (Maňák a Švec, 2003).

2.5 Didaktické hry

Definice didaktických her se u mnoha autorů liší, někteří autoři za didaktické hry považují všechny simulace skutečnosti s edukačním záměrem. Maňák a Švec (2003, s. 127) specifikují didaktické hry jako: „takovou seberealizační aktivitu jedince nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“ S podobnou definicí pracuje i Zormanová (2012), která dodává, že didaktické hry vedou k osvojení nebo upevnění učební látky a současně aktivizují a rozvíjejí myšlení i poznávací funkce žáků.

Didaktické hry ve své podstatě zahrnují veliké množství různorodých aktivit, H. Meyer (v Maňák a Švec, 2003, s. 128) rozděluje didaktické hry následovně:

- a) Interakční hry – mezi interakční hry patří svobodné hry s různými hračkami, stavebnicemi a simulacemi činností, sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry a také učební hry.
- b) Simulační hry – zahrnují hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, a využívání loutek a maňásků.
- c) Scénické hry – tyto hry rozlišují mezi hráči a diváky, využíváním jeviště, rekvizit a speciálního oblečení.

Alternativní kategorizaci nabízí i Jankovcová (1988), která rozlišuje didaktické hry na základě čtyř hledisek. Prvním je doba trvání, rozlišující mezi krátkodobými a dlouhodobými hrami. Dále se zaměřuje na místo konání, zahrnující třídy, klubovny, přírodu a hřiště a následně převládající činnosti a hodnocení.

Práce s didaktickými hrami kladou na lektora výzvy a zodpovědnosti. Jak zdůrazňují Maňák a Švec (2003), velmi náročnou částí přípravy této metody je didaktizace her a samotná příprava a integrace do výuky. Při přípravě didaktických her je nezbytné postupovat opatrně a uvážlivě. Pecina a Zormanová (2009) zdůrazňují, že nedostatečně připravená hra bez jasné stanovených pravidel může vést k chaotickým situacím a negativně ovlivnit snahu o dosažení výukových cílů.

Pro úspěšnou přípravu a integraci didaktických her lze postupovat podle metodiky, kterou popsali autoři Pecina a Zormanová (2009) následovně:

- 1) Vymezení cíle hry a objasnění volbu konkrétní hry
- 2) Diagnostika připravenosti studentů
- 3) Upřesnění pravidel
- 4) Vymezení úlohy vedoucího
- 5) Stanovení způsobu hodnocení
- 6) Příprava pomůcek a materiálu
- 7) Určení časového limitu

Podobný postup doporučují i Maňák a Švec (2003), kteří do přípravy zařazují i zajištění vhodného místa a promyšlení případných modifikací hry.

Zjistili jsme, že systematické rozdělení a definování aktivizačních metod ve vzdělávání je klíčové pro efektivní využití těchto metod v praxi. Identifikovali jsme různé kategorie aktivizačních metod a ukázali, že správné pochopení a

aplikace těchto metod může podstatně zvýšit interaktivitu a participaci studentů ve vzdělávacím procesu.

3 Klady a zápory aktivizačních metod

V této kapitole se zaměříme na popis kladů a záporů aktivizačních metod ve výuce, pro poskytnutí uceleného pohledu na všechny aspekty používání aktivizačních metod ve výuce.

3.1 Klady aktivizačních metod

Hlavním kladem aktivizačních metod je rozhodně motivace studentů pomocí jejich aktivního zapojení do vyučovacího procesu (Sieglová, 2019). Pecina a Zormanová (2009) pak podrobněji rozpracovávají pozitivní aspekty těchto metod a jak mohou pozitivně ovlivnit naplnění vzdělávacích cílů ve výuce. Uvádějí hned několik způsobů:

1. Naplňování výchovně-vzdělávacích cílů – aktivizační metody umožňují efektivní dosahování výchovně-vzdělávacích cílů na různých úrovních podle Bloomovy taxonomie, což zahrnuje nejenom přenos znalostí, ale i vyšší mentální procesy, jako je analýza a hodnocení.
2. Tyto metody jsou ideální pro osvojování znalostí, dovedností a postojů, přizpůsobují se moderním didaktickým zásadám.
3. Studenti aktivně rozvíjejí logické myšlení a představivost, což posiluje jejich kognitivní schopnosti.
4. Důraz na kooperaci, komunikaci a zodpovědnost podporuje rozvoj sociálních dovedností a týmové práce.
5. Použití aktivizačních metod pozitivně ovlivňuje sociální aspekty žáků, zvyšuje jejich sebevědomí a vnímání vlastních schopností.
6. Propojení učiva s praktickými a zajímavými aktivitami podporuje zájem žáků o daný obor, což zvyšuje motivaci a angažovanost.

7. Flexibilita a adaptace aktivizačních metod umožňují individualizaci výuky a diferenciaci podle potřeb žáků.
8. Aktivizační metody jsou vhodné pro široké spektrum žáků, od podprůměrných po nadané, a umožňují individuální rozvoj i pro ty s specifickými poruchami učení.

3.2 Zápory aktivizačních metod

Aktivizační metody ve výuce jsou převážně zmiňovány za přínos k rozvoji dovedností a zapojení studentů, avšak současně mohou přinášet i řadu nevýhod a výzev, které je třeba pečlivě zvažovat (Kotrba, Lacina, 2011).

Jednou z klíčových překážek je hlučnost studentů, což může komplikovat proces aktivní účasti a efektivního zapojení do výuky. K tomu přistupuje i různá intelektová úroveň studentů, která může redukovat efektivitu aktivizačních metod (Pecina, Zormanová, 2009). To rozvádí Červenková (2013) a zdůrazňuje, že náročnost a obtížnost aktivizačních metod může být problematická pro studenty, pokud nejsou adekvátně přizpůsobeny jejich schopnostem a potřebám. Nevhodné nasazení aktivizačních metod může vést ke ztrátě motivace studentů a k problémovému chování během výuky.

Dalším významným aspektem je též zátěž lektorů, kteří jsou přetíženi mnoha povinnostmi a často čelí nedostatku času a materiálních zdrojů, což komplikuje implementaci aktivizačních metod v praxi (Pecina, Zormanová, 2009). Červenková (2013) zdůrazňuje velkou časovou náročnost přípravy a realizace těchto metod, což může být limitující v rámci vyučovacího procesu.

Z hlediska osnov a výukových cílů mohou být aktivizační metody nevhodné, pokud učivo vyžaduje především znalosti nebo reprodukci informací, které aktivizační metody nedokáží efektivně zprostředkovat (Červenková, 2013).

Dozvěděli jsme se, že aktivizační metody ve výuce přinášejí řadu výhod, jako je podpora aktivního zapojení studentů, rozvoj dovedností a sociálních kompetencí. Nicméně, s sebou nesou také určité nevýhody, jako je časová náročnost a obtížná realizace.

4 Zavádění aktivizačních metod do výuky

V této části práce se zaměříme na proces zavádění aktivizačních metod do výuky. Nejprve bude upřena pozornost na kritéria volby metod výuky, abychom lépe porozuměli, jakým způsobem vybírat ty správné metody pro daný výukový kontext. Poté se budeme zabývat překážkami, které mohou nastat při implementaci aktivizačních metod do výuky.

4.1 Kritéria volby metod výuky

Kritérií pro volbu výukových metod lze nalézt několik, Kotrba a Lacina (2011) popisují volbu dle náročnosti přípravy, náročnosti průběhu výuky, řazení do kategorií a účelu a cíle použití. Maňák a Švec (2003) pracují s komplexnějšími kategoriemi, jako jsou *zákonitosti výukového procesu* (logické, psychologické a didaktické), *cíle a úkoly výuky* týkající se práce, interakce a jazyka, a *obsah a metody daného oboru*. Při volbě vhodných metod je dále nezbytné zohlednit *úroveň rozvoje studentů* a jejich připravenost na určité metody, stejně jako *zvláštnosti třídy a žáků*, jako je věková skladba a formální a neformální vztahy v kolektivu. V neposlední řadě je důležité se zaměřit na *vnější podmínky*, včetně geografického a sociokulturního prostředí, hlučnosti a technického vybavení školy. Důležité je ještě vzít v potaz *osobnost učitele* a jeho metodickou vybavenost, pedagogické dovednosti a zkušenosti. V souladu s Grecmanovou a Urbanovskou (2007) lze dodat, že kromě uvedených kategorií je klíčovým faktorem i celkové klima ve škole, které může ovlivnit výběr a úspěšnost vhodných výukových metod.

4.2 Překážky při zavádění aktivizačních metod do výuky

Při zavádění aktivizačních metod do výuky se můžeme setkat s mnoha problémy a nástrahami. Prostorové možnosti třídy, organizační formy výuky a přístup učitele k výuce jsou faktory, které mohou bránit efektivní implementaci aktivizačních metod (Červenková, 2013). Kotrba a Lacina (2011) dále poukazují na psychologické bariéry u lektorů, nedostatek zkušeností a odpor k novým didaktickým přístupům jako běžný problém, který může vést k odmítání inovací.

Skeptický postoj kolegů a nedostatečná podpora vedení vzdělávací instituce může ztěžovat uplatňování moderních výukových přístupů a ovlivnit motivaci učitelů (Kotrba a Lacina, 2007).

Dále je třeba zmínit, že studenti se mohou zdráhat přijímat nové a neznámé přístupy a mohou je vnímat jako méně náročné či dokonce oddechové formy výuky (Kotrba a Lacina, 2007). V důsledku toho může lektor čelit výzvě přesvědčit o užitečnosti a přínosu těchto metod, které mohou působit odlišně oproti tradičním formám výuky. Rodiče představují další důležitý aspekt v procesu zavádění aktivizačních metod. Zkušenost z obvyklého postupu výuky, se kterým pracovali předešlé generace, může vyvolávat nedůvěru rodičů v efektivitu práce lektora při využívání aktivizačních metod (Pecina a Zormanová, 2009). Červenková (2013) dále poukazuje na skutečnost, že pro některé rodiče může být obtížné pochopit, že efektivní osvojování učiva lze dosáhnout i prostřednictvím alternativních přístupů, nikoliv pouze tradičního mechanického procvičování či memorování. V důsledku toho je získání podpory rodičů pro aktivizační metody klíčovým úkolem pro učitele.

Také je nutné brát v úvahu atmosféru v kolektivu a celkové klima třídy, což může ovlivnit úspěšnost implementace aktivizačních metod. Ne v každém kolektivu lze realizovat jakoukoli aktivizační metodu, a to zejména kvůli

situaci vztahů mezi spolužáky, napjaté atmosféře nebo vztahu mezi třídou a lektorem (Červenková, 2013), s tím souhlasí Kotrba a Lacina (2007) a doplňují, že studenti mohou chápat výuku s aktivizačními metodami jako čas odreagování, což může vést k nedostatečné přípravě a zapojení se do výukového procesu.

Zjistili jsme, že volba vhodných aktivizačních metod pro výuku vyžaduje zohlednění několika klíčových kritérií, včetně náročnosti přípravy, cílů výuky, úrovně studentů a vnějších podmínek. Také jsme se dozvěděli, že zavádění těchto metod může narazit na řadu překážek, jako jsou nedostatečné prostory, odpor učitelů či studentů, nedostatečná podpora vedení školy a nedůvěra rodičů.

Empirická část

5 Charakteristika výzkumného šetření

Empirická část této práce vychází z teoretického základu, který byl do velké části postaven na definici aktivizačních metod od Maňáka a Švece (2003). Metoda výzkumu spočívá v použití dotazníku, který byl lektorům angličtiny distribuován elektronicky.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je vymezit používání aktivizačních metod lektory angličtiny. Dílčí cíle se zaměřují na srovnání výhod a nevýhod spojených s těmito metodami ve výukových kurzech a popis toho, jak se lektori dozvídají o aktivizačních metodách.

5.2 Výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tři klíčové otázky, které směřují k hlavnímu cíli vymezení používání aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech.

1. Jaké aktivizační metody jsou využívány lektory angličtiny ve výukových kurzech?
2. Jak se lektori angličtiny dozvěděli o aktivizačních metodách?
3. Jaké jsou výhody a nevýhody aktivizačních metod z pohledu lektorů při výukových kurzech?

5.3 Výzkumný soubor

Základní skupinu respondentů tvoří lektori výukových kurzů angličtiny v Plzeňském kraji. Volba této lokality byla záměrná, s ohledem na známost některých lektorů a pracovníků dotazovaných institucí, což mělo přispět k jejich vyšší participaci.

Dotazník byl distribuován mezi 108 lektorů, odpovědi byly získány od 53 respondentů, což představuje návratnost 49 %. Návratnost je nad moje očekávání, u elektronického dotazníku se totiž podle Průchy (2014) může pohybovat i okolo 10 %.

5.4 Výzkumná metoda

Jako výzkumný nástroj jsem pro svůj výzkum zvolil elektronické dotazníkové šetření, které Reichel (2009) popisuje jako: „způsob kladení otázek a získávání odpovědí“. Hlavními důvody jsou především možnost sběru většího množství dat (Gavora, 2010), nízká časová a finanční náročnost a dostupnost k respondentům (Průcha, 2014).

Respondenty jsem oslovil emailovou žádostí o participaci ve výzkumu, v případě institucí jsem se obracel přímo na ně s žádostí o rozeslání dotazníku lektorům. V žádosti jsem postupoval na doporučení Chrásky (2007), začal jsem tím, že jsem se představil a seznámil respondenty nebo instituce s cílem svého výzkumu a zdůraznil jsem význam jejich odpovědí pro můj výzkum, dále jsem je ujistil o anonymitě dotazníku.

Při designu dotazníku jsem vycházel z Gavory (2010), který rozděluje dotazník na vstupní a dotazovací část, ve vstupní části dochází k oslovení respondentů a představení problematiky. V úvodní části dotazování jsem začal odlehčující filtrační otázkou, která předcházela stěžejním otázkám výzkumu, ve kterých jsem se zaměřil na míru využívání jednotlivých aktivizačních metod a výhody a nevýhody z pohledu lektorů. Otázky byly koncipovány pomocí škál, které umožňují respondentům specifičtěji vyjádřit své názory a postoje. Dotazník jsem na doporučení Švece (2009) zakončil faktografickými otázkami (viz příloha č.1). Data byla následně vyhodnocena na základě popisné statistiky.

5.5 Předvýzkum

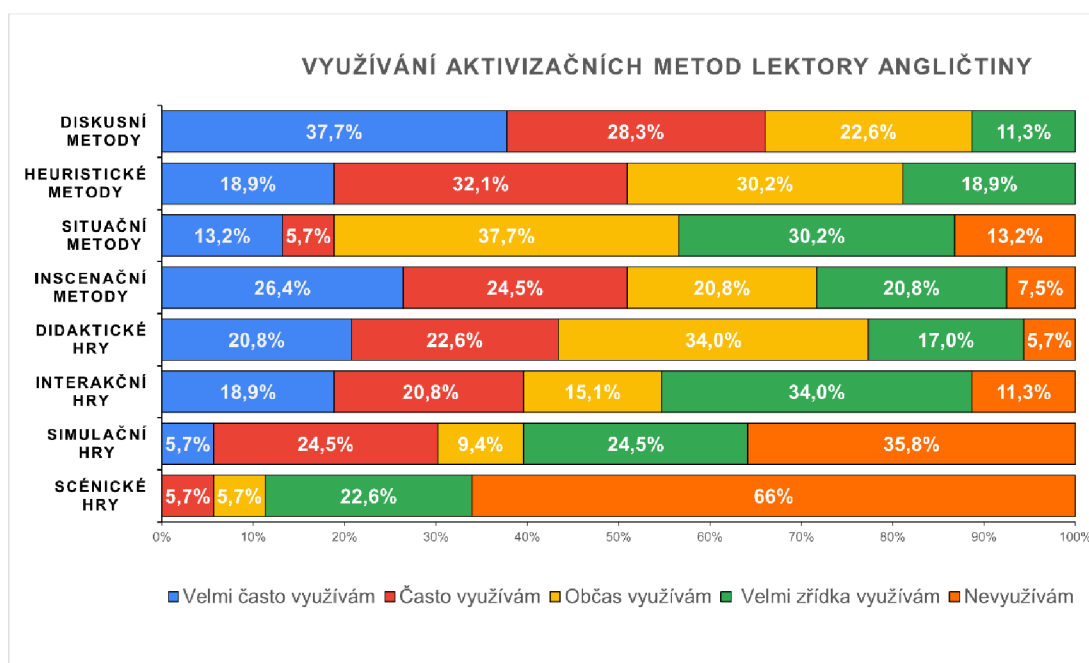
V rámci předvýzkumu byla provedena pilotáž, kterou Chráska (2016) popisuje jako úvodní sondu do zkoumané problematiky, která má dát představu o časové náročnosti a prověřit, zda byly správně navrženy otázky v dotazníku. Pilotáž probíhala u dvou lektorů angličtiny pro ověření srozumitelnosti otázek, pro lepší představu potřebného času k vyplnění dotazníku jsem se obrátil dále na 3 blízké osoby. Na základě předvýzkumu jsem dodal kam? krátký popis jednotlivých aktivizačních metod, které lektorům nebyly zcela jasné. U některých metod jsem přidal i jejich krátké definice. Z výzkumu Mackové (2021) plyne, že někteří lektoři netuší, co se pod pojmem „aktivizační metody“ skrývá, i když je aktivně využívají ve své výuce.

6 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

Otázka č.1: Používáte při výukových kurzech angličtiny aktivizační metody?

První otázka byla koncipována s úmyslem uvolnit atmosféru mezi respondenty a zároveň plnila roli možného filtru pro lektory, kteří neintegrují aktivizační metody do své výuky. Ze 53 lektorů se nepodařilo nalézt žádného, který by v rámci výuky nevyužíval aktivizační metody. K tomuto výsledku zřejmě přispěla i přiložená definice aktivizačních metod od Průchy (1988). Tato definice byla zahrnuta s ohledem na výsledky předvýzkumu, který odhalil, že lektori často nemají jasno v tom, co termín "aktivizační metody" přesně zahrnuje, i když zkoumané metody mohou nevědomky používat ve své výuce (Macková, 2021). Potenciální respondenti, kteří by uváděli, že nepoužívají aktivizační metody, by byli nasměrováni k faktografickým otázkám umístěným na konci dotazníku. Respondenti, kteří naopak potvrdili využívání aktivizačních metod, pokračovali v dotazníku k další otázce.

Otázka č.2: Jak často využíváte ve výukových kurzech angličtiny uvedené aktivizační metody?



Graf č.1: *Využívání konkrétních aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech*

Otázka byla rozdělena na několik dílčích, kde byli respondenti dotazováni na fakt, jak často využívají konkrétní aktivizační metody ve výuce angličtiny. Z grafu č.1 můžeme vypožorovat, že zcela nejvíce jsou lektory využívány ve výuce diskusní metody u kterých 37,7 % respondentů uvádí, že diskusní metody používají velmi často, 28,3 % respondentů je používá často a 22,6 % občas, oproti pouhým 11,3 % lektorů, kteří metody využívají velice zřídka. Osobně jsem předpokládal, že diskusní metody budou nejčastěji využívanými aktivizačními metodami. Domnívám se, že to lze vysvětlit jejich nízkou náročností na přípravu a realizaci při implementování do jazykové výuky. Významným faktorem zřejmě také je míra zapojení studentů, která představuje účinný prostředek pro procvičování nového jazyka.

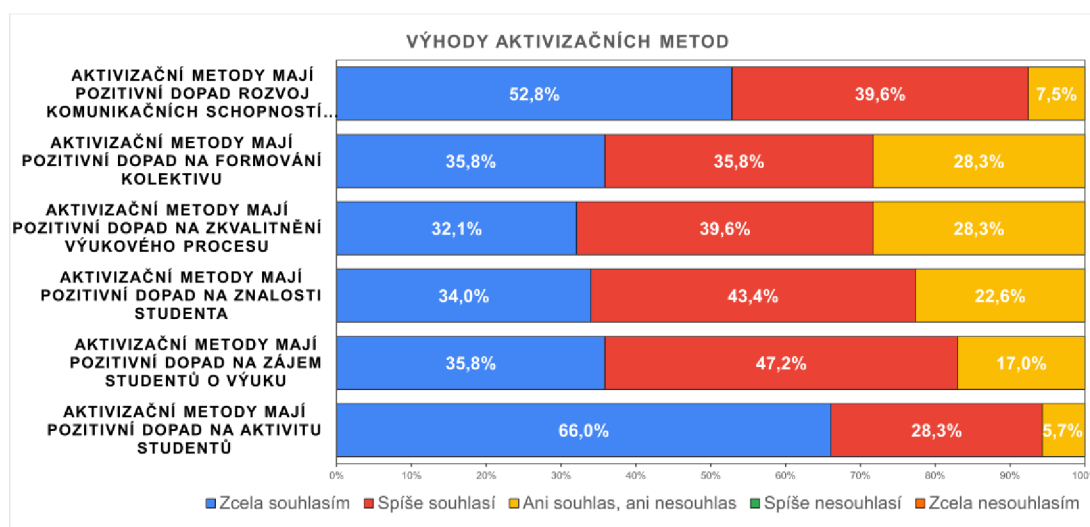
Spolu s heuristickými metodami jsou jediné, u kterých všichni lektoři vyznačili, že je alespoň v nějaké míře používají. Nicméně heuristické metody jsou výrazně méně často využívány, pouze 18,9 % respondentů je uvádí jako velmi často používané, oproti metodám diskusním, ovšem 32,1 % respondentů uvedlo, že metody využívají často, což z nich i přes tento veliký rozdíl dělá jedny z nejpoužívanějších metod. Osobně jsem předpokládal, že využívání těchto metod bude podstatně nižší, než jak ukazuje výzkum. Vysoká míra využívání těchto metod nejspíš bude způsobena vysokou flexibilitou těchto metod a možností aplikace při individuálním učení.

Situační metody jsou podle očekávání velmi zřídka využívány, velmi často je používá pouze 13,2 % lektorů a často pouze 5,7 %. Naopak 30,2 % lektorů uvádí, že je využívají velmi zřídka a 13,2 %, že je nevyžívají ve své výuce vůbec. Už definice těchto metod indikuje, že jejich využití ve výuce jazyků je velmi omezené, osobně si nemyslím, že situační metody nabízejí pro výuku angličtiny něco, co nelze nahradit diskusními metodami.

Inscenační metody je možné interpretovat jako nejpoužívanější za diskusními. Celkem 26,4 % lektorů uvedlo, že inscenační metody používají velmi často a 24,5 % často, avšak zhruba 20,8 % lektorů uvádí, že je ve výuce využívají velmi zřídka a 7,5 % je nevyžívá vůbec. Tento výsledek může být zapříčiněn tím, že s rostoucí jazykovou úrovní studentů je použití těchto metod mnohem méně přínosné než při nižších znalostech jazyka, jelikož hlavní přínos těchto metod je při simulaci modelových situací, například při objednávání v restauraci a s přibývajícím jazykovou úrovní jsou tyto simulace pro běžné studenty méně přínosné, než například diskuse na vybrané téma.

Pokud jde o využívání didaktických her ve výuce angličtiny, 20,8 % lektorů informovalo, že je využívá velmi často, zatímco 22,6 % uvádí, že je používá často. Oproti 17 % lektorů co metody využívají velmi zřídka a 5,7 % co metody nevyžívají vůbec. Důležité je však rozlišit mezi různými kategoriemi didaktických her, které popisují Maňák a Švec (2003). Můžeme pozorovat, že ve výuce angličtiny jsou mezi lektory zdaleka nejvyužívanější interakční hry, které do výuky implementuje velice často 18,9 % a často 20,8 % lektorů. V porovnání s ostatními využívanými metodami je podíl respondentů, kteří odpověděli, že interaktivní metody využívají občas, zcela nejmenší (s výjimkou simulačních a scénických her). Očekával bych, že zde bude opět důvodem jazyková úroveň studentů. Jelikož hry mají větší přínos pro mladší studenty s nižšími jazykovými schopnostmi (Kostikova, 2017), a jejich efektivní využití může být náročnější pro starší a jazykově pokročilejší studenty, pokud má být dosaženo stanovených didaktických cílů. Pokud se blíže podíváme na simulační hry, můžeme pozorovat, že jejich využití je nanejvýš příležitostné, jelikož pouhých 5,7 % lektorů je implementuje velmi často a 24,5 % často. Naopak celých 35,8 % lektorů tuto metodu vůbec nevyžívá. Scénické hry jsou ještě méně frekventovaným nástrojem, kde pouze 5,7 % lektorů je využívá často. Oproti tomu 22,6 % jich využívá tuto metodu velmi zřídka a výrazná část, tedy 66 % lektorů, je vůbec nevyžívá.

Otázka č.3: Jaký je váš postoj k následujícím tvrzením týkajících se výhod aktivizačních metod ve výuce angličtiny?

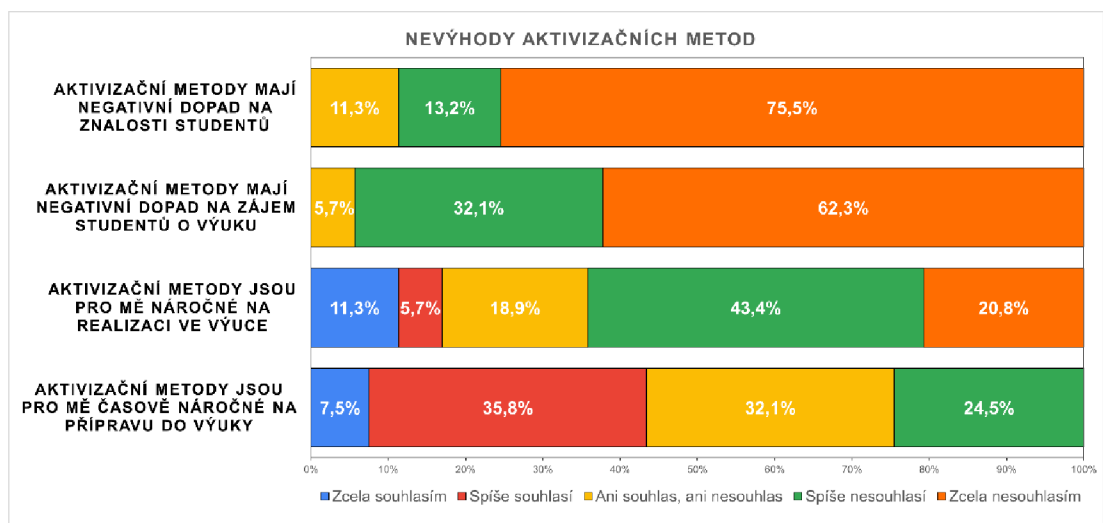


Graf 2: *Vnímané výhody aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech*

Z teoretické části jednoznačně vyplývá, že výhody i nevýhody aktivizačních metod byly již podrobně rozebrány mnoha autory. Právě z tohoto důvodu jsem respondenty požádal, aby nejen vyznačili, které výhody a nevýhody se na ně vztahují, ale také aby vyjádřili, v jaké míře s nimi souhlasí či nesouhlasí. Z výzkumu je zřejmé, že většina dotazovaných lektorů vyjádřila souhlas s pozitivními přínosy aktivizačních metod do jejich výuky, u žádného z tvrzení nikdo z respondentů nevyznačil, že by s uvedenými přínosy aktivizačních metod nesouhlasil v jakékoli míře. U tvrzení „aktivizační metody mají pozitivní dopad na rozvoj komunikačních schopností studenta“ odpovědělo 52,8 % lektorů, že zcela souhlasí a 39,6 %, že souhlasí, oproti pouhým 7,5 % dotazovaných, kteří nevyjádřili ani souhlas, ani nesouhlas. Osobně jsem překvapen, že míra souhlasu s tímto tvrzením nebyla vyšší, jelikož rozvoj komunikačních dovedností je jedním z klíčových prvků diskusních a inscenačních metod, které lektori využívali nejčastěji.

Pokud se zaměříme na výrok "aktivizační metody mají pozitivní dopad na formování kolektivu", lze pozorovat, že míra souhlasu je výrazně nižší, což se odráží i v názorech na pozitivní vliv na zkvalitnění výukového procesu, dopad na znalosti studenta a vliv na zájem studentů o výuku. Toto může být způsobeno tím, že některé aktivizační metody, jako například práce v menších skupinách, mohou vyžadovat čas na vytvoření a posílení kolektivní dynamiky. Pokud jde o tvrzení o zkvalitnění výukového procesu, nízký souhlas může být spojen s negativními zkušenostmi lektorů při implementaci těchto metod, jak se dozvíme v následujícím vyhodnocení nevýhod.

Otázka č.4: Jaký je váš postoj k následujícím tvrzením týkajících se nevýhod aktivizačních metod ve výuce angličtiny?



Graf 3: Vnímané nevýhody aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech

U prvního výroku: „aktivizační metody mají negativní dopad na znalosti studentů“ uvedlo 75,5 % lektorů, že s tvrzením zcela nesouhlasí a 13,2 % lektorů, že spíše nesouhlasí, výrok byl zakomponován do dotazníku na základě Červenkové (2013), která píše, že špatná implementace aktivizačních metod může mít negativní následky na motivaci a znalosti studentů.

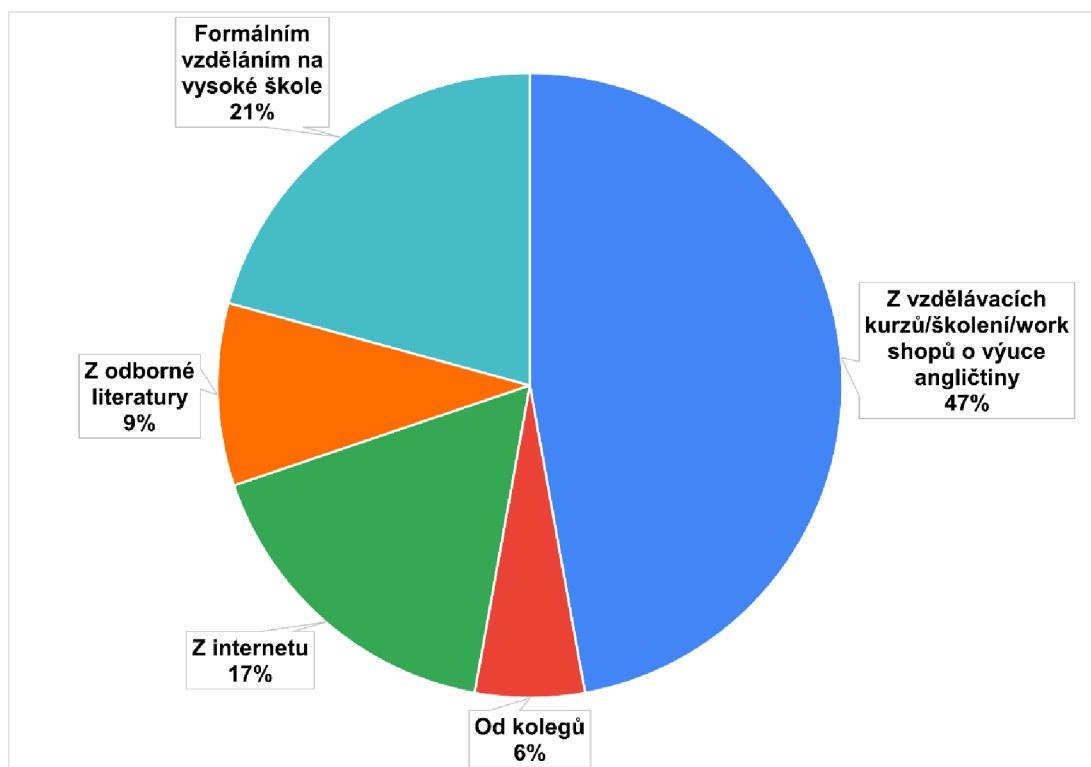
metod může mít negativní následky na motivaci a znalosti studentů.

Na základě těchto výsledků můžeme předpokládat, že metody jsou lektory implementovány úspěšně. K tomuto tvrzení se váže i výrok: „aktivizační metody mají negativní dopad na zájem studentů o výuku“, kde z dotazovaných uvedlo 62,3 %, že zcela nesouhlasí a 32,1 %, že spíše nesouhlasí.

Když se však zaměříme na výrok „aktivizační metody jsou pro mě náročné na realizaci ve výuce“, můžeme pozorovat, že 11,3 % lektorů odpovědělo zcela souhlasím a 5,7 % spíše souhlasím. V tomto případě jsem očekával míru souhlasu o něco vyšší, jelikož se lektoři mohou potýkat ve výuce při zavádění aktivizačních metod s kázeňskými problémy, jelikož studenti mohou výuku považovat za odpočinkovou a méně náročnější aktivitu (Kotrba a Lacina, 2007). Důvodů nízké míry souhlasu může být hned několik, například vyšší věk účastníků výukového procesu, nižší počet studentů ve výukovém kurzu, či množství praxe a zkušeností lektora s realizací metod.

Co se týče časové náročnosti na přípravu do výuky, 7,5 % dotazovaných uvedlo, že zcela souhlasí a 35,8 %, že spíše souhlasí. Na rozdíl od ostatních tvrzení se však nenašel nikdo, kdo by uvedl, že s výrokem zcela nesouhlasí. Avšak 24,5 % lektorů uvedlo, že spíše nesouhlasí a 32,1 %, že ani souhlasí a ani nesouhlasí. Časová náročnost byla jednou z hlavních uvedených nevýhod u autorů v teoretické části, i přes to však výsledek výzkumu dopadl dle očekávání. Důvod, proč se aktivizační metody pro lektory angličtiny zdají být o něco méně náročně na přípravu může být v množství materiálů dostupných v odborné literatuře a na internetu. Jistě také může být důvodem využívání méně náročných metod na přípravu, Maňák a Švec (2003) zmiňují, že v cizojazyčné výuce lze bez přípravy například implementovat hraní rolí ve dvojicích.

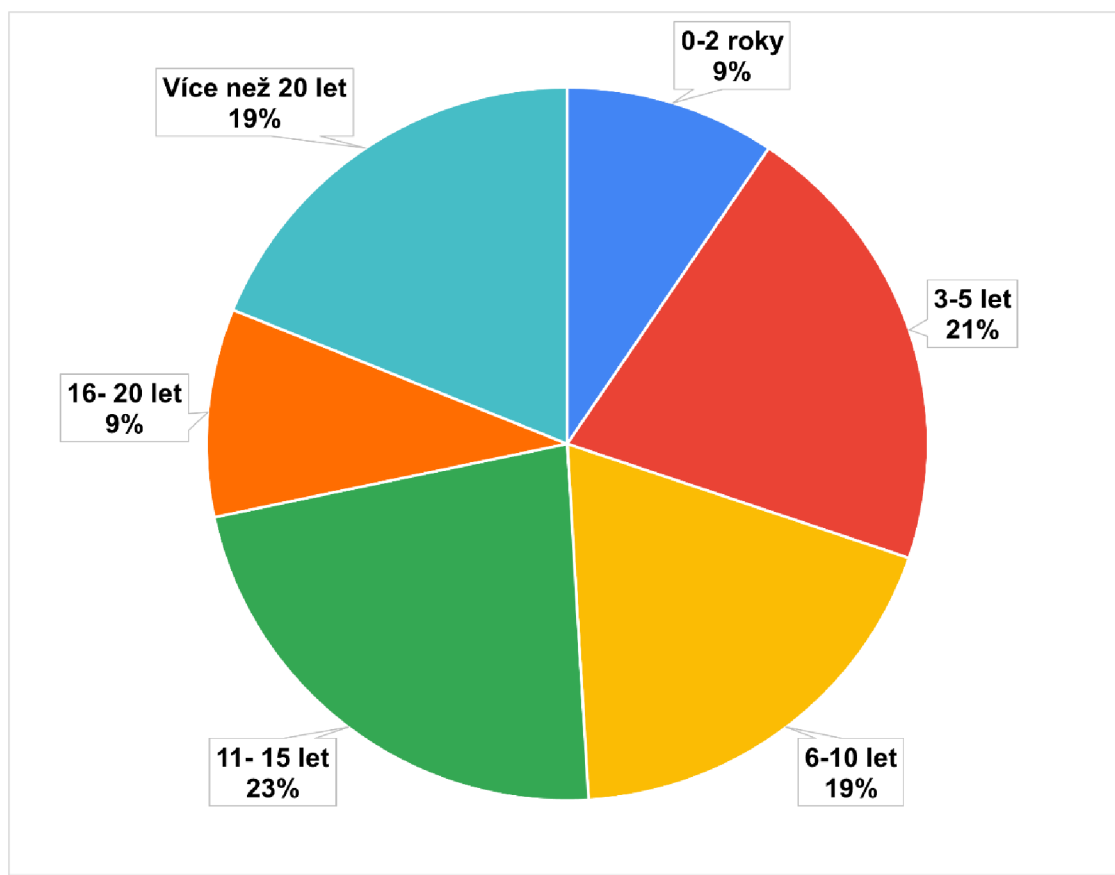
Otázka č.5: Jak jste se dozvěděli o aktivizačních metodách?



Graf 4: *Jak se lektori dozvěděli o aktivizačních metodách*

Účelem této otázky bylo zjistit, jakými způsoby se lektori angličtiny dozvěděli o aktivizačních metodách. Z analýzy grafu č. 4 vyplývá, že celých 47 % respondentů se dozvědělo o těchto metodách prostřednictvím vzdělávacích kurzů a workshopů konaných mimo rámec formálního vzdělávání. Naopak, prostřednictvím formálního vzdělávání se o aktivizačních metodách dozvědělo pouze 21 % lektorů. Několik respondentů dále uvádí, že se o těchto metodách dozvěděli prostřednictvím samostudia. Celých 9 % dotazovaných získalo informace z odborné literatury, 17 % na internetu a 6 % lektorů se seznámilo s aktivizačními metodami prostřednictvím online zdrojů na internetu.

Otázka č.6: Jaká je délka Vaší lektorské praxe?



Graf 5: Délka lektorské praxe respondentů

Následující otázky sloužily ke sběru základních demografických údajů o respondentech. Konkrétně otázka na délku praxe byla položena, abych mohl prověřit, zda s přibývajícím délkou praxe používají lektori angličtiny aktivizační metody méně často, což je v souladu s poznatky Kotrby a Laciny (2011), kteří popisují tendenci lektorů s delší praxí k odmítání inovativních výukových metod a preferování klasického pojetí výuky. Před provedením analýzy je nezbytné vypočítat celkové využívání aktivizačních metod lektory. Toho lze dosáhnout součtem průměrných hodnot ve všech kategoriích aktivizačních metod u každého respondenta na odpovídajících úrovních využívání, přičemž hodnota 1 bude přiřazena k „nevyužívám“ a hodnota 5 bude přiřazena k „využívám velmi často“.

Délka praxe	0–2 roky	3–5 let	6–10 let	11–15 let	16–20 let	Více než 20 let
Průměrné využívání aktivizačních metod	3,0	3,2	3,1	3,2	2,4	2,9

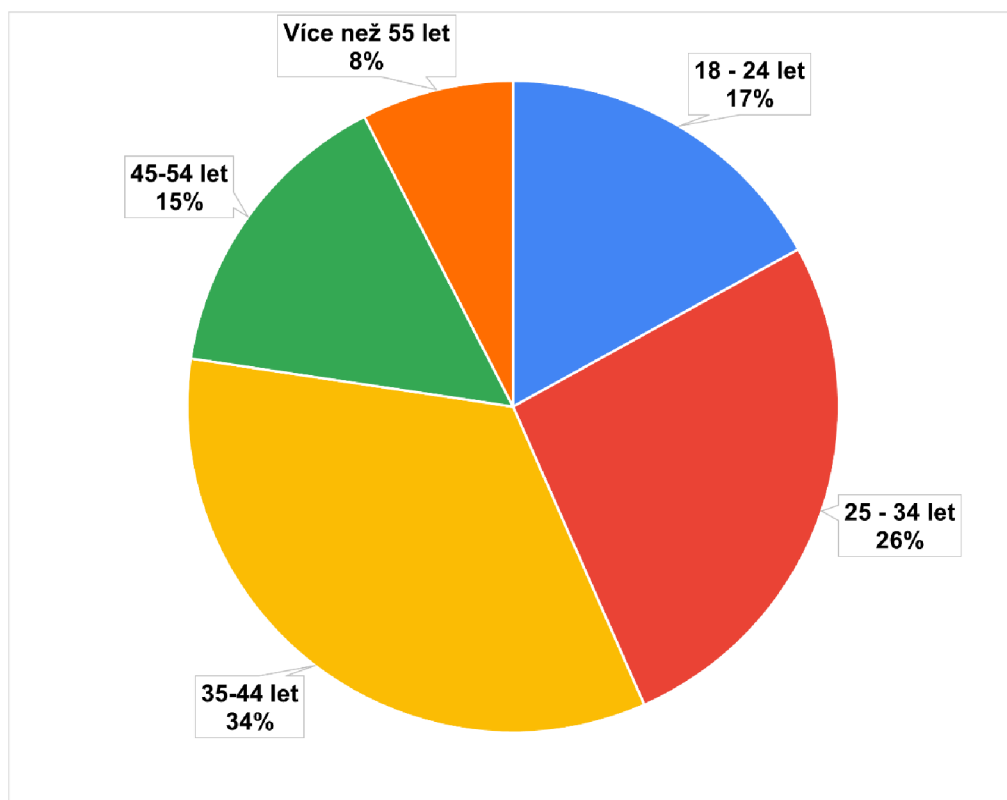
Tabulka 1: Průměrné využívání aktivizačních metod lektory angličtiny dle délky praxe

Z tabulky 1 lze vyčíst, že v našem souboru respondentů je pozorovatelný nižší průměrný stupeň využívání aktivizačních metod u jednotlivců s delší lektorskou praxí. Je však důležité vzít v úvahu, že kategorie s délkou praxe 16-20 let představuje pouze 9 % celkového počtu respondentů, což je aspekt, který je třeba pečlivě zohlednit. V případě kategorie s praxí 20 a více let je zaznamenaný rozdíl několik desetín. Je třeba zdůraznit, že tyto informace byly získány pomocí popisné statistiky, a proto představují pouze charakteristiku lektorů v našem vzorku, nikoli však závěry, které by bylo možné inferovat na populaci.

Otázka č.7: Jak se identifikujete?

Ze získaných dat lze usuzovat, že výzkumné šetření mělo významnou účast respondentek ženského pohlaví, a to 68 %. Naopak, mužská část respondentů tvořila pouze 32 %. Toto zjištění naznačuje výrazný rozdíl v účasti mezi ženskými a mužskými respondenty, přičemž podíl mužů je téměř o polovinu nižší než podíl žen.

Otázka č.8: Do které věkové kategorie patříte?



Graf 6: Věkové složení lektorů

Cílem otázky bylo získat větší povědomí o věkovém rozložení respondentů. Graf dokumentuje rozložení věkových skupin mezi účastníky průzkumu. Nejpočetnější segment tvoří jedinci ve věku 35-44 let, kteří činí 34 % celkového souboru. Následuje věková kategorie 25-34 let s podílem 26 % účastníků. Osoby ve věku 55-64 let představují třetí nejvýraznější skupinu, se zastoupením 20 %. V kategorii 45-54 let jsou zastoupeny 15 % respondentů, zatímco jedinci ve věku 18-24 let tvoří 17 % účastníků. Nejméně početnou skupinou jsou jednotlivci starší 55 let, kteří představují 8 % z celkového počtu účastníků.

7 Vyhodnocení a shrnutí dat

Na základě prezentovaných dat v grafu č. 1 lze konstatovat, že lektoři preferují využívání diskusních metod při výuce anglického jazyka. Tyto metody se vyznačují vysokou frekvencí a zdá se, že jsou častou volbou lektorů. Tato popularita může být vysvětlena nízkou náročností na přípravu a schopností efektivně zapojit studenty do výuky. Dále bylo zjištěno, že heuristické a inscenační metody jsou rovněž často využívány lektory. U heuristických metod lze interpretovat tuto tendenci jako odezvu na jejich flexibilitu a účinnost při individuálním učení. Inscenační metody pak nabízejí snadnou implementaci bez náročné přípravy a představují efektivní prostředek pro podporu mluveného projevu studentů. Naopak situační metody vykazují nižší četnost využívání, které je nejspíše způsobena nízkou flexibilitou a časovou náročností na přípravu a realizaci. Didaktické hry jsou implementovány s různou četností, přičemž interaktivní hry dominují, zatímco simulační a scénické hry jsou méně obvyklé. Celkově lze konstatovat, že lektoři nejvíce využívají aktivizační metody, které se zaměřují na aktivní interakci a mluvený projev mezi studenty a lektorem.

Při pohledu na způsoby, jakými lektoři získali informace o aktivizačních metodách, je patrné, že asi polovina respondentů se seznámila s těmito metodami účastí na vzdělávacích kurzech a workshopech mimo rámec formálního vzdělávání. Naopak menší část lektorů (21 %) uvádí formální vzdělávání jako hlavní zdroj informací o aktivizačních metodách. Tento trend naznačuje, že tradiční formy školení a akademického vzdělávání nejsou primárním způsobem, jak lektoři angličtiny získávají informace o moderních výukových přístupech. Místo toho převládá preference workshopů a vzdělávacích kurzů.

Důležitým zjištěním je i skutečnost, že několik respondentů zdůrazňuje samostudium jako efektivní prostředek k seznámení se s aktivizačními metodami. Odborná literatura hraje klíčovou roli pro 9 % lektorů, což poukazuje na význam literárních zdrojů při získávání odborných znalostí v oblasti výuky anglického jazyka. Kromě toho přibližně pětina lektorů (17 %) aktivně vyhledává informace na internetu, což reflektuje současný trend digitalizace a rostoucí využívání online prostředků k profesnímu rozvoji.

Z výzkumu vyplývá, že lektori výrazně oceňují pozitivní vliv aktivizačních metod na výuku anglického jazyka, zejména v rozvoji komunikačních schopností studentů a v povzbuzení jejich aktivity. Nicméně je patrná nižší míra souhlasu s tvrzeními, která naznačují, že tyto metody mohou pozitivně formovat kolektiv, zkvalitňovat výukový proces, zvyšovat úroveň znalostí studentů a zlepšovat jejich zájem o výuku. Pokud jde o vnímané nevýhody, lektori převážně nesouhlasí s tvrzením, že aktivizační metody negativně ovlivňují znalosti studentů a mají negativní dopad na zájem o výuku. Naopak u náročnosti přípravy a časové náročnosti těchto metod můžeme pozorovat rostoucí míru souhlasu. Avšak i přes to u náročnosti na realizaci většina lektorů zaznamenala, že realizace pro ně není příliš náročná. Co se týče časové náročnosti, většina lektorů vyjádřila souhlas s tím, že tuto náročnost pociťují.

Poznatky z výzkumu nelze zobecnit, není možná ani jednoznačná interpretace uvedených zjištění. Presentovaný výzkum také vede k vytvoření hypotéz a předpokladů, jejichž ověření by muselo být dále pečlivě zkoumáno.

8 Diskuse

Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že většina lektorů získává povědomí o aktivizačních metodách prostřednictvím účasti na workshopech a vzdělávacích kurzech. Bylo by zajímavé se blíže zaměřit na demografické charakteristiky, neboť v průzkumu vyplývá, že pouze 21 % lektorů se seznámilo s inovativními výukovými metodami v rámci formálního vzdělávání. Tím pádem by bylo zajímavé zkoumat, kolik z těchto lektorů má absolvované vysokoškolské vzdělání, případně kolik se ve vysokoškolském vzdělání zaměřilo na studium angličtiny.

Rovněž by bylo zajímavé zaměřit pozornost na identifikaci zdrojů, z nichž lektoři čerpají při přípravě aktivizačních metod pro výuku. Nedostatek informací o těchto zdrojích může bezesporu vyústit v potenciální problémy. V současné době existuje rozsáhlé množství odborných zdrojů, které mohou být využity při tvorbě aktivizačních metod, nebo k převzetí již hotových plánů výuky. Tyto zdroje by mohly efektivně pomoci lektorům v eliminaci klíčových nevýhod těchto metod, především pak v oblasti časové náročnosti a obtíží spojených s jejich praktickou aplikací ve výuce.

Závěr

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, hlavním cílem práce je vymezit a zhodnotit uplatnění aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech.

V teoretické části práce se nejprve věnuji charakterizaci aktivizační a transmisivní výuky a zdůrazňuji rozdíly mezi těmito přístupy. Následně se soustředím na hlubší charakterizaci kategorií aktivizačních metod. Poté se zabývám problematikou zavádění aktivizačních metod do výuky a popisu potenciálních problémů spojených s jejich implementací. Teoretickou část zakončuji s rozbohem kladů a záporů spojených s používáním aktivizačních metod ve výuce.

Empirická část práce se věnuje průzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazník cílil na lektory angličtiny a zaměřoval se na vymezení, zda lektori využívají aktivizační metody v rámci výuky angličtiny. Zároveň srovnává možné výhody a nevýhody spojené s aplikací těchto metod ve výukových kurzech. Popisuje také, jak se lektori dozívají o aktivizačních metodách, přičemž zkoumá dostupné zdroje a postupy, které při tom využívají. Do průzkumu byli zapojeni lektori angličtiny a instituce specializující se na výukové kurzy angličtiny. Celkem bylo distribuováno 108 dotazníků, nicméně návratnost byla pouze 49 % a vrátilo se 53 dotazníků.

Výzkum naznačuje, že lektori angličtiny upřednostňují diskusní metody jako hlavní prostředek ve výuce. Zároveň je patrné, že heuristické a inscenační přístupy mají také svou popularitu. Navzdory identifikovaným nevýhodám lektori sdílí pozitivní vliv aktivizačních metod na rozvoj komunikačních schopností studentů. Dále z výzkumu plyne, že způsob, kterým se lektori o aktivizačních metodách dozvěděli, je prostřednictvím vzdělávacích kurzů a workshopů. Je důležité si vzít v potaz, že výsledky tohoto výzkumu nelze obecně aplikovat na celkovou populaci.

Literatura a zdroje

1. Borák, M. (1969). *Situační metody*. Pedagogika. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského.
2. Bratská, M. (1992). *Metódy aktívneho sociálneho učenia*. Bratislava: UK.
3. Červenková, I. (2013). *Metody výuky a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. Citováno dne 15. listopadu 2023. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>
4. Felder, R., & Brent, R. (2009). *Active learning: An introduction*. ASQ Higher Education Brief. 2. Citováno dne 17. října 2023. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/242102584_Active_learning_An_introduction
5. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
6. Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Hanex.
7. Chan, D. W., Lam, E., & Adabre, M. A. (2023). *Assessing the Effect of pedagogical transition on classroom design for tertiary education: Perspectives of teachers and students*. *Sustainability*, 15(12), 9177. Citováno dne 10. října 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/su15129177>

8. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
9. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
10. Jankovcová, H., Průcha, J., Koudelka, J. (1988) *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN.
11. Kalhous, Z., & Obsta a kol., O. (2002). *Školní didaktika* (2. vydání). Portál.
12. Kostikova, I. (2017). *Language games in teaching*. Zenodo, 174-184.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.1243599>
13. Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Barrister & Principal.
14. Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce*. Barrister & Principal.
15. Kožuchová, M. (1995). *Rozvoj technickej tvorivosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.
16. Lokšová, I. (2002). *Koncepcia tvorivého vyučovania*. Pedagogická orientace. Brno : Konvoj.
17. Macková, T. (2021). *Aktivizační metody ve výuce* [Bakalářská práce]. UPOL.
18. Maňák, J. (1997). *Alternativní metody a postupy* (1997 ed.). Brno: Masarykova univerzita.
19. Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody* (2003rd ed.). Paido.
20. Maňák, J. (2011). Odborný článek: *Aktivizující výukové metody*. Metodický portál RVP.cz. Citováno dne 27. prosince 2023. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html%3e.%20ISSN%201802-4785>.
21. Okoň, W. (1966). *K základům problémového vyučování*. Praha : SPN.
22. Ouroda, S. (2002). *Oborová didaktika*. 1. vyd. Brno : MZLU.

23. Pecina, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno : PedF MU.
24. Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
25. Průcha, J. (2014) *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha : Grada.
26. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
27. Siegllová, D. (2019). *Konec školní nudy, Didaktické metody pro 21. století*. Grada.
28. Sikorová, Z., Červenková, I., Václavík, M. a Fialová, I. (2017). *Has the use of classroom teaching and learning resources changed? An analysis of TIMSS Studies 2007-2015 data on the use of resources*. In: *14th IARTEM International Conference on Textbooks and Educational Media: Changing media – changing schools?*. Lisbon: Universidade Lusofona. Citováno dne 20. prosince 2023. Dostupné z:
<https://www.researchgate.net/publication/331168049> Has the use of classroom teaching and learning resources changed An analysis of TIMSS Studies 2007-2015 data on the use of resources
29. Skalková, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
30. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.
31. Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Praha.
32. Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově*. Paido.
33. Vališová, A., & Kasíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele* (2 vydání). Grada.
34. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: [s praktickými ukázkami]*. Grada.
35. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Grada.
36. Zormanová, L. (2019). *Didaktika dospělých*. Grada

Seznam grafů

Graf č.1: Využívání konkrétních aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech.....	36
Graf 2: Vnímané výhody aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech.....	39
Graf 3: Vnímané nevýhody aktivizačních metod lektory angličtiny ve výukových kurzech.....	40
Graf 4: Jak se lektoři dozvěděli o aktivizačních metodách	42
Graf 5: Délka lektorské praxe respondentů.....	43
Graf 6: Věkové složení lektorů	45

Seznam tabulek

Tabulka 1: Průměrné využívání aktivizačních metod lektory angličtiny dle délky praxe.....	44
---	----

Seznam příloh

Přílohy

Příloha č.1: Dotazník

Dobrý den,

jsem student bakalářského studia Univerzity Palackého v Olomouci. Momentálně pracuji na výzkumu aktivizačních metod ve výuce angličtiny a rád bych Vás pozval k účasti v krátkém dotazníkovém šetření. Vaše odpovědi jsou pro mě klíčové a pomohou lépe porozumět, jak lektoři pracují s těmito metodami a jaké jsou s tím spojené výhody a nevýhody.

Chci vás upozornit, že dotazník je určen pouze pro lektory angličtiny. Prosím, vyplňte ho pouze v případě, že odpovídáte této kategorii.

Dotazník zabere zhruba 3 minuty.

Zajišťuji úplnou anonymitu Vašich odpovědí. Vaše spolupráce je pro mě velmi cenná, děkuji.

1. Používáte při výukových kurzech angličtiny aktivizační metody?

Průcha (1988) definuje aktivizační metody jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“ .
Příklady použití aktivizačních metod mohou být například: hry, diskuse, hraní rolí

Ano

Ne

2. Prosím znázorněte na škále, jak často využíváte ve výukových kurzech uvedené aktivizační metody.

1. Nevyužívám
2. Velmi zřídka využívám
3. Občas využívám
4. Často využívám
5. Velmi často využívám

a) Metody diskusní 1 2 3 4 5

Výuková metoda diskuse se vymezuje jako 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, Švec, 2003).

b) Metody heuristické, řešení problémů 1 2 3 4 5

Prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží žáky získat pro samostatnou, odpovědnou učební činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání, hledání, jako např. kladením problémových otázek, expozici různých rozporů a problémů. (Maňák, Švec, 2003).

c) Metody situační 1 2 3 4 5

Do této skupiny řadíme metody, které se zaměřují na řešení problémů ze života; patří sem např. rozborová metoda, řešení konfliktních situací aj. (Maňák, 2011).

Příklad průběhu výuky za použití situační metody:

Studenti studují situaci individuálně nebo ve skupinách, provádějí rozbor podmínek a příčin, hledají varianty řešení a hodnotí jejich důsledky. Následně prezentují svá stanoviska a návrhy na řešení v diskusi.

d) Metody inscenační 1 2 3 4 5

Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích. Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním

určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů. (Maňák, 2003)

Příklad průběhu výuky s použitím inscenačních metod:

Studenti hrají přidělené role v simulaci události. Např: sehrání scénky při objednávání v restauraci.

e) Didaktické hry 1 2 3 4 5

Didaktické hry zahrnují mnoho rozmanitých činností interakčního charakteru, jsou to např. simulace různých aktivit, manipulace s předměty, hračkami, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a učební hry atd. (Maňák, 2011)

3) Prosím, znázorněte na škále v jakém rozsahu využíváte didaktické hry ve vaší výuce.

a) Interakční hry 1 2 3 4 5

(skupinové hry, hry s pravidly, myšlenkové a strategické hry, učební hry, společenské hry)

b) Simulační hry 1 2 3 4 5

(hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky)

V simulačních hrách jsou účastníci vsazeni do virtuálního či reálného herního prostředí. Na rozdíl od inscenační metod jsou přítomné herní prvky. (vyhodnocování, soutěžení)

c) Scénické hry 1 2 3 4 5

(např. divadelní představení)

4) Prosím, znázorněte na škále váš postoj vůči následujícím tvrzením.

1. Zcela nesouhlasím
2. Spíše nesouhlasím
3. Ani souhlasím, ani nesouhlasím
4. Spíše souhlasím
5. Zcela souhlasím

- Aktivizační metody mají pozitivní dopad na aktivitu studentů. 1 2 3 4 5
- Aktivizační metody mají pozitivní dopad na zájem studentů o výuku. 1 2 3 4 5
- Aktivizační metody mají pozitivní dopad na znalosti studenta. 1 2 3 4 5
- Aktivizační metody mají pozitivní dopad na zkvalitnění výukového procesu. 1 2 3 4 5
- Aktivizační metody mají pozitivní dopad na formování kolektivu. 1 2 3 4 5
- Aktivizační metody mají pozitivní dopad na rozvoj komunikačních schopností studenta. 1 2 3 4 5

5. Prosím, znázorněte na škále váš postoj vůči následujícím tvrzením.
- Aktivizační metody jsou pro mě časově náročné na přípravu do výuky. 1 2 3 4 5
 - Aktivizační metody jsou pro mě náročné na realizaci ve výuce. 1 2 3 4 5
 - Aktivizační metody mají negativní dopad na zájem studentů o výuku. 1 2 3 4 5
 - Aktivizační metody mají negativní dopad na znalosti studentů. 1 2 3 4 5
6. Kde jste se dozvěděli o aktivizačních metodách?
- Z vzdělávacích kurzů/školení/workshopů o výuce angličtiny
 - Formálním vzděláním na vysoké škole
 - Ze odborné literatury
 - Od kolegů
 - Z internetu
 - Jiné
7. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
- 0-2 roky
 - 3-5 let
 - 6-10 let
 - 11-15 let
 - 16-20 let
 - Více než 20 let
8. Identifikujete se jako:
- Muž
 - Žena
 - Jiné
9. Do které věkové kategorie patříte?
- 18-24 let
 - 25-34 let
 - 35-44 let
 - 45-54
 - Více než 55 let

Chtěl bych Vám velice poděkovat za Váš čas a ochotu vyplnit dotazníkové šetření.

Pokud máte jakékoli další otázky nebo připomínky, prosím, neváhejte se mi ozvat. Vaše spolupráce je pro mě velkým přínosem, a za to Vám znovu velmi děkuji.

Přeji hezký den, Vojtěch Fremr