



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Využívání aktivizačních metod studenty
učitelství II. stupně ZŠ při průběžných a
souvislých praxích

Using activating methods by teacher
trainees at secondary schools in running
and continuous practice

Vypracovala: Bc. Alena Nechvátalová, NJ-OV, 3. ročník

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2019

Anotace

Diplomová práce se zabývá využíváním aktivizačních metod studenty učitelství na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích při jejich průběžných a souvislých praxích. V teoretické části jsou popsány jednotlivé výukové metody, přičemž pozornost je zaměřena především na metody aktivizační. Jsou zde popsány jednotlivé typy těchto metod, jejich představení, funkce, jednotlivé fáze a konkrétní příklady. Praktická část se pak zabývá konkrétním využíváním aktivizačních metod během průběžných a souvislých praxí. V diplomové práci byla využívána metoda dotazníku. Cílem práce bylo najít odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

Abstract

This diploma thesis is focused on Using Activation Methods by Students on the Faculty of Education of University of South Bohemia in České Budějovice in their running and continuous educational stays. In a theoretical part there are described educational methods, the attention is focused on activation methods. There are described individual types of these methods, functions, individual phases and concrete examples. A practical part is focused on concrete using of activation methods during running and continuous educational stays. In the diploma thesis was used the method of questionnaire. The aim of this thesis was getting answers on research questions.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „Využívání aktivizačních metod studenty učitelství II. stupně ZŠ při průběžných a souvislých praxích“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při konzultacích, které mi pomohly při vypracování mé diplomové práce.

1. Úvod

Ve své diplomové práci se budu zabývat aktivizačními metodami, konkrétněji jejich využíváním studenty na PF JCU při jejich průběžných a souvislých praxích. V dnešní době je stále častější odklon od klasické výuky k výuce s využitím aktivizačních metod, které přináší žákům zvýšený zájem o učivo, dávají jim větší možnosti se do výuky aktivně zapojit, rozvíjet jejich fantazii, představivost a myšlení, rozvíjejí u nich pocit sebedůvěry a odpovědnosti. Díky využívání aktivizačních metod ve výuce dochází také k rozvoji komunikačních dovedností žáků a přípravě na zvládnání různých sociálních situací, do kterých se v životě mohou dostat.

Práce bude členěna na 2 části. Na část teoretickou, kde popíšu důvody využívání aktivizačních metod ve výuce, doporučení, jak při jejich využívání postupovat, dále pak popis jednotlivých typů těchto metod. Ve druhé části práce – části výzkumné, provedu výzkum. Nástrojem výzkumného šetření budou dotazníky. Respondenti, kteří se výzkumného šetření zúčastní, budou studenti navazujícího magisterského studia na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ve výzkumu budu zjišťovat především to, jaké aktivizační metody studenti během svých průběžných či souvislých praxí využívají, v jaké části hodiny nejčastěji, zda se jim je daří bez problémů využívat, ale také třeba to, zda se cítí být učiteli, zda se cítí být pro profesi učitele motivováni, či to, zda se ze svých oborových didaktik cítí být pro profesi učitele dostatečně připraveni.

Obsah

1. Úvod.....	5
2. Teoretická část.....	7
2.1 Výukové metody.....	7
2.2 Klasifikace výukových metod	8
2.2.1 Klasické výukové metody	8
2.2.2 Komplexní výukové metody	9
2.2.3 Aktivizující výukové metody	11
2.2.3.1 Metody diskusní.....	14
2.2.3.2 Metody heuristické	16
2.2.3.3 Metody situační.....	19
2.2.3.4 Metody inscenační	24
2.2.3.5 Didaktické hry.....	28
3. Praktická část.....	33
3.1 Výzkumný design	33
3.2 Výzkumná část práce	34
3.3 Popis výzkumného vzorku.....	35
3.4 Výsledky dotazníkového šetření.....	37
4. Diskuze.....	51
5. Závěr.....	53
6. Seznam použité literatury.....	55
7. Seznam tabulek	58
8. Seznam obrázků	59
9. Seznam grafů.....	60
10. Příloha	62

2. Teoretická část

2.1 Výukové metody

Ve své diplomové práci se zabývám využíváním aktivizačních metod studenty učitelství II. stupně ZŠ při průběžných a souvislých praxích, pojem aktivizační metoda je tedy v mé práci klíčovým tématem. Aktivizační metoda je jedním z druhů výukových metod. Nejprve se tedy budu zabývat vysvětlením samotného pojmu výuková metoda. Podle Dostála (1965) je výuková metoda těsně spjata s cílem, obsahem vyučování a také s činností učitelů a žáků. Závisí tedy na tom, jaký konkrétní postup, konkrétní činnosti zvolí učitel k dosažení výchovně vzdělávacího cíle, který si předem stanovil.

Výukovou metodu dále charakterizoval Mojžíšek (1975, 16), který uvádí, že výuková metoda je *„pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy.“*

Na toto tvrzení dále navazují Maňák a Švec (2003, 21-26), kteří uvádějí, že výuková metoda umožňuje dosažení určitého vzdělávacího cíle – jedná se tedy o *„soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků.“* Důležitým úkolem výukové metody je důraz na žákovo osamostatňování se – žák se učí, jak se správně učit a je tedy zřejmé, že podstatným bodem při vymezování výukové metody je vztah učitele a žáka.

Volba výukových metod, které jsou aplikovány během vyučování, závisí nejen na osobnosti učitele, ale i žáka. Každý učitel má svůj způsob, jakým vyučuje a na druhé straně každý žák má svůj způsob, jakým mu vyhovuje se učit.

2.2 Klasifikace výukových metod

Autoři Maňák a Švec (2003, 48-49) rozlišují tři druhy výukových metod podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Jedná se o klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody.

2.2.1 Klasické výukové metody

Následující přehled klasických výukových metod uvádějí Maňák a Švec (2003, 49):

Klasické výukové metody

- A. Metody slovní
 - a. Vyprávění
 - b. Vysvětlování
 - c. Přednáška
 - d. Práce s textem
 - e. Rozhovor
- B. Metody názorně-demonstrační
 - a. Předvádění a pozorování
 - b. Práce s obrazem
 - c. Instruktaž
- C. Metody dovednostně-praktické
 - a. Napodobování
 - b. Manipulování, laborování a experimentování
 - c. Vytváření dovedností
 - d. Produkční metody

Ve své diplomové práci se zabývám pouze metodami aktivizujícími, klasickými výukovými metodami se budu zabývat jen stručně. Uvedu pouze základní dělení klasických výukových metod – a to metod slovních, metod názorně-demonstračních a metod dovednostně-praktických.

Jak je zmíněno výše, klasické výukové metody dělíme na metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické.

Metody slovní dělí Skalková (1999, 171-177) dále na metody monologické, metody dialogické, metody písemných prací a metody práce s učebnicí, knihou a textovým materiálem. Do monologických metod patří vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, přednáška, práce s textem. Mezi metody dialogické řadí rozhovor, dialog a diskuzi. K metodám písemných prací přiřazuje jako příklad písemná cvičení a kompozici.

Klasické metody názorně-demonstrační jsou dále děleny na pozorování předmětů a jevů, na předvádění (různých předmětů, pokusů nebo činností), práci s obrazem, projekci statickou a dynamickou a dále na instruktáž.

Dovednostně-praktické metody jsou dále rozděleny na nácvik pohybových pracovních dovedností, dále na laboratorní činnost žáků, na pracovní činnost a na grafické a výtvarné činnosti. (Zormanová 2012, 41)

2.2.2 Komplexní výukové metody

Dalším typem výukových metod jsou komplexní výukové metody. V některých literaturách jsou tyto metody brány jako organizační formy výuky. Komplexní výukové metody oproti jiným skupinám metod dle Maňáka a Švece (2003, 131) „*dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.*“ Tyto metody dále autoři rozdělují následujícím způsobem:

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích
- Televizní výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Sugestopedie a superlearning

- Hypnopedie

Stejně jako u klasických výukových metod uvedu pouze základní charakteristiku některých komplexních výukových metod.

Skupinová a kooperativní výuka

Smyslem skupinové výuky je dle Peciny (2008, 58) rozdělení žáků do menších skupin a jejich následná spolupráce při vypracovávání řešení jednotlivých úkolů. Pecina dále uvádí následující body, které jsou pro skupinovou výuku typické:

- *„spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebí problému,*
- *dělbá práce žáků při řešení úlohy,*
- *sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině,*
- *prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny,*
- *odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.“*

Cílem kooperativní výuky je uvědomění si žáků, že řešení zadaného úkolu je společnou prací všech společně, nikoli každého jednotlivce. Žáci by se tedy měli soustředit na vzájemnou spolupráci při řešení úkolu a potlačit soutěživost. Kooperativní učení patří dle Spilkové (2005, 68) *„ke klíčovým principům na dítě orientovaného pojetí vyučování. Vychází z přesvědčení, že společně s druhými můžeme udělat a dosáhnout více než samostatně.“*

Brainstorming

Brainstorming je ve výuce velmi často užívanou metodou, jejíž cílem získání co nejvíce nových myšlenek/nápadů na učitelem stanovené téma. Učitel všechny nápady žáků zaznamenává na tabuli. Učitel by nápady žáků neměl nijak hodnotit ani komentovat, jde především o kvantitu nápadů.

Výuka dramatem

Výuka dramatem má svými vlastnostmi blízko k inscenační metodě a *„využívají se při něm základní principy a postupy dramatu a divadla“*. (Maňák, Švec 2003, 172)

Dle Peciny (2008, 53) se stále více součástí výuky stává dramatická výchova, která využívá pravidla a předpoklady dramatu k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Dramatická výchova má velký podíl na formování osobnosti člověka, rozvíjí se kritické myšlení, představitost a tvořivost žáků.

Výuka podporovaná počítačem

Za jeden ze základních požadavků ve vzdělávání je v dnešní době považovaná počítačová gramotnost. Počítač žákům umožňuje vyhledávat informace, pracovat s nimi, zvládat vypracovávat složitější úkoly atd. Počítač je dle Maňáka a Švece (2003, 187) *„nejvíce uplatňován při prezentaci výukových programů, podle nichž žák postupuje buď samostatně, nebo pod supervizí učitele.“*

2.2.3 Aktivizující výukové metody

Aktivizující výukové metody se dle Maňáka (In METODICKÝ PORTÁL: Články [online]. 2011 [cit. 2019-04-07].) nezaměřují pouze na kognitivní oblast, ale soustředí se na vzájemné propojení hlavy, srdce i ruky. Využití aktivizujících metod ve výuce bývá pro učitele mnohdy náročné, protože se musí snažit o to, aby žáky dostatečně inspiroval, motivoval a podněcoval. Jak autor dále uvádí, učitel by měl při využívání aktivizujících metod počítat s tím, že tyto metody mají také svá úskalí a rozhodně by ve výuce neměly vést pouze k bezúčelnému hraní. (srov. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: METODICKÝ PORTÁL: Články [online]. 2011 [cit. 2019-04-07].)

Jak uvádějí Kotrba a Lacina (2015, 41), cílem aktivizačních metod je zejména pozměnění a oživení výuky. Zařazení tohoto typu výuky, které se neskládá z pouhého předávání informací, vede k rozvíjení dovedností žáků, jako je například schopnost řešit problémy, komunikovat s lidmi, schopnost být tolerantní, spolupracovat, řešit problémy apod.

Autoři Maňák a Švec (2003, 49) uvádějí následující přehled aktivizujících výukových metod:

1. Aktivizující metody
 - 1.1. Metody diskusní
 - 1.2. Metody heuristické, řešení problémů
 - 1.3. Metody situační
 - 1.4. Metody inscenační
 - 1.5. Didaktické hry

Rozdělení aktivizujících metod se u různých autorů liší. Ke srovnání s předchozím přehledem aktivizačních metod od Maňáka a Švece uvádím další dělení dle Ourody a Kotrby a Laciny. Ouroda (2004, 38) shodně s Maňákem a Švecem dělí aktivizační metody na metody diskusní, inscenační a situační, toto dělení dále doplňuje o hry, programované vyučování a problémové vyučování. Autoři Kotrba a Lacina (2011, 160) dělí aktivizující metody do 6 skupin, a to na hry, situační metody, diskusní metody, inscenační metody, problémové úlohy a speciální metody. Stejně jako obě předchozí dělení jsou zde tedy zahrnuty metody diskusní, situační a inscenační a s Ourodou se shodují na kategorii hry.

Výhody a nevýhody aktivizujících výukových metod

Autoři Kotrba a Lacina (in Pecina, Zormanová, 2009, 42) se zabývali srovnáním výhod a nevýhod užívání aktivizujících metod ve výuce. Níže uvádím některé důležité faktory a jejich zhodnocení v rámci klasické a aktivizující výuky:

Faktory	Klasická výuka	Aktivizující výuka
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost
Zvýšení zájmu o učivo	Ne	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano
Rozvoj myšlení, tvořivosti, představivosti, fantazie apod.	Ne	Ano
Dává žákům prostor	Ne	Ano

Rozvoj komunikačních dovedností	Ne	Ano
Vhodnost nasazení při nutnosti zprostředkovat žákům větší množství informací	Ano	Ne
Možnost seberealizace, posilování sebedůvěry, a odpovědnosti.	Ne	Ano

Důvody používání aktivizujících metod ve výuce

Existuje mnoho důvodů, proč se učitelé stále více přiklání k využívání aktivizujících metod ve výuce. Mezi ně určitě patří to, že se díky nim žáci učí spolupracovat ve skupinkách, společně řešit zadaný úkol, domlouvat se na postupu při jeho řešení. Tím zároveň dochází k rozvoji komunikace a schopnosti obhájit si svůj názor. Dále se také zvětšuje motivace žáků k učení se, některá pro žáky nepříliš oblíbená témata jsou představována zajímavějším a zábavnějším způsobem.

Aktivizující metody jsou tedy metody zaměřující se na žáka. Díky těmto metodám se ve výuce proměňuje pasivní žák na žáka aktivního. Jelikož se do výuky aktivně zapojuje, učí se žák snadněji a rychleji, než kdyby pouze poslouchal a opakoval výklad učitele. (Kotrba, Lacina 2015, 52)

Na toto tvrzení navazuje obdobným způsobem také Sitná (2009, 9), která udává, že „*žák není pouze pasivním „objektem“ učitelova zájmu; je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení.*“

Učitel by měl dle Kotrby a Laciny (2015, 55-56) zvážit před využitím některé aktivizační metody ve výuce to, jak bude postupovat a dále také její výhody a nevýhody, „*jak s ohledem na cíle výukové hodiny, tak časovou dotaci a zkušenosti s cílovou skupinou.*“

Grecmanová a Urbanovská (in Kotrba, Lacina 2015, 55) doplňují, že učitel by měl dále zohlednit následující kritéria:

- „*naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky (povaha učiva výrazně ovlivňuje výběr vhodné vyučovací metody)*
- *časovou přiměřenost*
- *prostorové možnosti a materiální vybavení*

- *vlastnosti a schopnosti studentů a pedagoga*
- *kolektiv studentů ve třídě*
- *klima školy“*

Dále by měl učitel kromě zohlednění výše uvedených kritérií při využívání aktivizujících metod ve výuce také dle Sitné (2013, 52) zvládat rozdíly mezi žáky a žádné dítě znevýhodňovat, správně organizovat a vést práci jednotlivých skupin a průběžně hodnotit výsledek jejich práce.

Před využitím aktivizujících metod ve výuce by měl učitel zvážit, jakým způsobem bude probíhat rozdělení žáků do jednotlivých skupin. Rozdělování může probíhat dle Kotrby a Laciny (2015, 59-61) dvěma způsoby, a to buď náhodně, nebo cíleně.

- náhodné rozdělování

Během náhodného rozdělování učitel žádným způsobem nezasahuje do výsledného složení pracovní skupiny. Podle tohoto typu můžeme žáky rozřadit např. podle abecedy, data narození, žáky můžeme do skupin rozpočítat; dále můžeme využít losování různých lístečků (žáci se poté rozřadí podle barev, stejných čísel atd.).

- cílené rozdělování

Během cíleného rozdělování jsou žáci rozřazeni do skupin dle záměru učitele. Učitel může mít za cíl vytvořit skupiny podobné úrovně znalostí, komunikačních dovedností apod. Měl by zamezit takovému rozdělení, kdy v jedné skupině budou pouze žáci s lepším prospěchem a ve druhé skupině žáci slabší. *„Důležitá je také osobnostní stránka členů skupiny. V tomto ohledu musí být pedagog psychologem a mít odhad, kdo s kým dokáže spolupracovat a kdo nikoliv.“* (Kotrba, Lacina 2015, 60)

2.2.3.1 Metody diskusní

Mezi základní cíle diskusních metod patří naučit žáky komunikovat mezi sebou, odůvodnit svůj názor, své myšlenky a postoje, ale také schopnost naslouchat druhým. Jak uvádějí Kotrba a Lacina (2015, 122), diskusní metody slouží také ke stmelení kolektivu. Podstatou je dle Zormanové (2012, 56) komunikace mezi učitelem a žáky nebo mezi žáky navzájem. Během této komunikace dochází *„k oboustranné výměně názorů, argumentů, zkušeností a pomocí ní žáci nalézají řešení daného problému.“* (Zormanová 2012, 56).

Základním znakem je podle Peciny (2008, 39) pokládání otázek a odpovědí mezi žáky / členy skupiny.

Předpokladem pro úspěšně probíhající diskusi je dle Maňáka a kol. (in Pecina, Zormanová 2009, 59) osm základních pravidel:

1. cílem diskuze není soutěžení
2. žák by se měl druhého snažit pochopit, pokud se mu to nepodaří, nelze jeho názor uznat ani vyvrátit
3. tvrzení bez důkazů není argument, je to jen žákův názor
4. neodbočovat od tématu
5. nemít za každou cenu poslední slovo
6. neurážet ostatní
7. dodržovat určitou disciplínu – mluvit klidně a srozumitelně
8. každý má právo vyjádřit svůj názor

Metodu diskuze je vhodné dle Petty (2013, 165) zvolit v následujících situacích:

- pokud se učitel chce seznámit s názory a zkušenostmi žáků
- pokud se dané téma týká postojů nebo hodnot
- v případě, že se žáci učí formulovat vlastní názory a posuzovat názory ostatních

Diskusních metod existuje několik variant, z nichž Kotrba a Lacina (2015, 127) uvádějí několik následujících příkladů. Jednou z variant je například *brainstorming*. Jedná se o velmi často užívanou metodu, kterou lze využít bez předešlé přípravy. Cílem je získat co nejvíce nápadů a myšlenek na téma zadané učitelem. Všechny nápady, které žáci řeknou, učitel zaznamenává na tabuli – je tedy upřednostňována kvantita, nikoli kvalita nápadů. Platí pravidlo rovnosti žáků, každý má právo říct svůj nápad a nikdo nekritizuje nápady druhých. Písemnou obdobou *brainstormingu* je *brainwriting*. Tuto metodu lze opět využít bez nějaké předešlé speciální přípravy. Je tedy také vhodná k získání co nejvíce nápadů na dané téma, nebo například ke zklidnění třídy. Další metodou je *metoda 653*. Jedná se o metodu, kdy jsou žáci dle Maňáka (in Kotrba, Lacina 2015, 130) rozděleni do skupin po 6. Každý napíše na předem připravený papír své 3 návrhy řešení zadaného problému, který poté předá spolužákovi ve skupině. Papíry s nápady tedy kolují mezi ostatními ve skupině. Počet kol se rovná 5, aby se papír s napsanými nápady vrátil zpět na začátek. Variantou diskusních metod je také *snowballing* (neboli

sněhová koule). Metoda sněhové koule je metoda, kdy učitel zadá nějaký problém/otázku, na kterou nejprve napíše odpověď sám žák, poté spolupracuje se spolužákem ve dvojici, dále ve čtveřici a nakonec ve skupině po 8 studentech. Jedná se tedy o tzv. „nabalující se informace.“ Výsledek skupiny je nakonec prezentován. Jako další variantu autoři do těchto do diskusních metod zařazují metodu zvanou *návštěvníci*. Během této metody se pracuje na učitelem předem připravených stanovištích, která jsou od sebe oddělená. Žáci jsou opět rozděleni do skupin. Každá skupina obsadí jedno stanoviště a jejím úkolem je společně napsat nápady k tématu, otázce nebo problému, který je napsaný učitelem na papíře před nimi. Po uplynutí předem daného času se skupina přesune na další stanoviště, kromě jednoho žáka, který na původním stanovišti zůstane a seznámí nově příchozí skupinu s nápady, které společně vymysleli. Skupina dále dopíše své vlastní nápady a myšlenky, případně doplní myšlenky skupiny předešlé. Další metodou je metoda *akvárium*. Metoda akvária je dle Sitné (in Kotrba, Lacina 2015, 134) velmi obtížná, neboť se jedná o kombinaci práce formou diskuze a zároveň pozorování diskuze a jejího zaznamenávání. Diskuze, kterou řídí učitel, se účastní polovina žáků, druhá polovina tvoří tzv. pozorovatele, kteří diskuzi pozorují a hodnotí. Učitel diskuzi vede, ovlivňuje její délku a zároveň shrne dosažené výsledky. Mezi varianty diskusních metod Kotrba a Lacina zařazují také *řetězovou diskuzi*, což je dle nich metoda vhodná pro žáky, kteří ještě nemají s diskusí dostatečnou zkušenost. Jako první uvede téma diskuze učitel, na něj potom postupně navazují žáci. „Každý z nich shrne předcházející příspěvek a vysloví své stanovisko, čímž se téma diskuze dále rozvíjí.“ (Kotrba, Lacina 2015, 135). Úkolem učitele je hlídat diskuzi, zda se neodchýlila od původního tématu a také čas.

2.2.3.2 Metody heuristické

Jak uvádí Zormanová (2012, 77), principem heuristických metod je postavení žáků před určitou problémovou situací, problémový úkol, který mají samostatně vyřešit. Během tohoto řešení dochází u žáků k rozvoji samostatného myšlení a tvořivosti. Během těchto metod zastává učitel oproti tradičnímu vyučování roli poradce.

Mezi metody heuristické výuky patří tzv. problémová metoda. Podle některých autorů, např. Kotrby a Laciny (2011, 160), patří, jak bylo výše zmíněno, problémová metoda do aktivizačních metod jako samostatný druh. Během této metody jsou dle Peciny (2008, 41) žáci vedeni k tomu, aby k novým poznatkům došli samostatně, pouze na základě vlastního myšlení a úsilí, případně jen s minimální pomocí učitele. Základem

v této metodě je určitá problémová situace. „*Je to stav, kdy žák při plnění zadaného úkolu narazí na potíže, na něco neznámého, co neví a nemůže to vyřešit na základě dosavadních poznatků.*“ (Okoň in Pecina 2008, 42)

Tato problémová situace ve výuce plní podle Kašpara (in Pecina 2008, 42) následující funkce:

- měla by žáka zaujmout a probudit v něm zájem poznávat něco nového
- měla by u žáka vyvolat problém, obtíž
- vytvoření situace, kdy u žáka vzniká potřeba poznávat, ale nestačí mu k tomu pouze ty dovednosti a schopnosti, které již získal
- žák se snaží odhalit podstatu daného problému a najít jeho řešení

Příprava problémových úkolů na výuku pomocí problémové metody je pro učitele velmi náročná. Učitel má čtyři možnosti, jak může žákům problémový úkol zadat, a to buď ústně, písemně, graficky nebo experimentálně. Při přípravě problémových úkolů by měl učitel zohlednit následující:

- intelektové možnosti a dosavadní znalosti žáků
- přiměřenost úkolu vzhledem k věku žáků
- učitelem zvolená problémová úloha by měla logicky navazovat na dosavadní poznatky žáků

(Pecina 2008, 42-43)

Níže uvádím jednotlivé fáze přípravy problémových situací:

1. *„Navození situace, kdy se žáci setkávají s jevy nebo fakty, které vyžadují teoretické objasnění.*
2. *Využití situace z denního života, které vzniknou při plnění praktických úloh.*
3. *Zadání problémové úlohy k vysvětlení určitého jevu.*
4. *Podněcování žáků k rozboru problémové situace.*
5. *Tvorba hypotéz, formulace závěrů a jejich ověření v praxi.*
6. *Podněcování žáků k srovnání faktů a důsledků k odhalení jejich stejných a odlišných stránek.*
7. *Předběžné zobecnění faktu.*

8. *Seznámení žáků se zdánlivě nevysvětlitelnými fakty, které ale vedly ke vzniku vědeckého problému.*“ (Machmutov in Pecina 2008, 45-46)

Jako příklad heuristické metody uvádějí Kotrba a Lacina (2015, 105-106) metodu černé skříňky. Žák je seznámen pouze se vstupy a výstupy úkolu, funkční část je vynechána, jeho úkolem je ji zjistit. Kotrba a Lacina tuto metodu konkrétněji přibližují v oblasti matematiky. Žákovi je předloženo zadání příkladu a jeho výsledek. Jak učitel k danému výsledku došel, musí žák zjistit sám. Další příklad uvádí Macháček (in Kotrba a Lacina 2015, 79-80):

- Čokoláda: *„Když jíte čokoládu a do pusy se vám přitom dostane kousek staniolu, do kterého je zabalená, pocítíte někdy zvláštní slanou chuť. Stane se to tehdy, když máte v zubu kovovou plombu a staniol se jí dotkne. Co se to vlastně stalo?“*
- Chladnička: *„Chladnička musí stát vodorovně. Proč by špatně chladila, kdyby stála šikmo?“*

Další možné zadání příkladu heuristické metody dodávají Janoušková, Pumpr, Maršák (in Zormanová 2012, 80-81):

- Datum spotřeby: *„Jak vysvětlíte, že datum spotřeby mletého masa často bývá kratší, než kdybyste si totéž maso koupili nerozemleté? Víte, proč je tomu tak?“*
- Kynutí těsta: *„Pokud pracujeme s kynutým těstem, kupříkladu pro výrobu knedlíků, buchet apod., pak chceme, aby nám co nejlépe vykynulo, a tak hledáme vhodné místo, kde by se těstu nejvíce dařilo. Kde to bude? Bude to ve vyhřáté místnosti, v horké páře nebo v zapnuté ledničce? Svůj výběr zdůvodněte.“*
- Horký nápoj: *„Ve které nádobě nejrychleji vychladne horký nápoj? V nádobě vyrobené z plastu, ze skla, ze stříbra, z porcelánu? Proč?“*

Dle mého názoru je tento typ metod velmi vhodný pro využití ve výuce, neboť poukazuje na reálné životní situace, se kterými se žáci mohou během svého života setkat, což může zvýšit jejich zájem o vyřešení zadaného úkolu.

Jak bylo výše zmíněno, problémová metoda tedy vzbuzuje u žáka zájem o něco nového, probouzí u něj potřebu poznávat, i když mu k tomu nestačí znalosti a zkušenosti, které doposud získal a podstatou této metody je to, že se žák snaží přijít na řešení zadaného problému. Podobně jako problémová metoda je na tom metoda projektová, která v žácích také vzbuzuje touhu po nových zkušenostech a znalostech, čímž rozvíjí žákovu

osobnost a vede k jeho odpovědnosti a samostatnosti, neboť učitel se pro něj stává pouze poradcem. Projektová metoda je v literatuře popisována jako metoda, „*v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, 184). Důvodem, proč je pro žáky projektová metoda tak zajímavá je to, že se na realizaci daného projektu podílejí po celou jeho dobu, tedy od počátečního plánování až do závěrečného výstupu. Projektová metoda je tedy metodou, během níž se žáci zároveň učí i baví.

2.2.3.3 Metody situační

Při využívání situačních metod ve vyučování učitel žákům předkládá určitou situaci, kterou mají za úkol vyřešit. Podle Kotrby a Laciny (2015, 142) žáci k zadané situaci nedostanou žádné další informace, učiteli jde o to, aby si vyzkoušeli, jak by se v dané situaci ve skutečnosti zachovali a připravili se tak na to, kdyby se jim situace někdy v budoucnu opravdu stala.

Danou situaci může učitel žákům dle Kotrby a Laciny (2015, 142-143) předložit ve čtyřech podobách:

- Textová podoba (příběh, článek, úryvek, popis určité situace)
- Audio ukázka (popis určité situace, nahrávka, namluvený příběh)
- Video ukázka (různé filmy, ukázky, reklama)
- Počítačová podpora (seznámení se situací pomocí webových stránek, různé výukové programy, powerpointové prezentace)

Dle Peciny (2008, 50) využívání situačních metod ve výuce vyžaduje přizpůsobení se mentalitě a potřebám žáků daného věku.

Podle Maňáka (in Pecina 2008, 50) spočívá výchovný moment situačních metod ve výuce „*ve schopnosti analyzovat danou problematiku, ve vyhledávání potřebných informací a v rozhodování o volbě dalšího postupu.*“ K vyřešení dané situace se od žáků očekává promyšlené jednání.

Jednotlivé fáze řešení situace rozděluje Zormanová (2012, 61) do čtyř následujících fází:

1. Volba tématu – učitel musí při volbě tématu zohlednit jednotlivé cíle výuky
2. Seznámení se s materiály – tato fáze spočívá v seznámení žáky s jednotlivými materiály, které jim mohou být během řešení zadané situace nápomocné. Dále je velmi důležité, aby učitel stanovil cíle a aby žáky do dané situace uvedl, aby je do řešení situace správně motivoval a poskytl jim případně rady na začátek řešení situace.
3. Studium situace – tato fáze se týká vlastního studia situace žáků
4. Prezentace návrhů situace + následná diskuze – poslední fáze se týká prezentace jednotlivých řešení situace, ke kterým žáci došli a následná diskuze mezi učitelem a žáky o správnosti a propracovanosti jejich řešení.

Od vzniku situačních metod došlo podle Maňáka a Švece (in Pecina, Zormanová 2009,75) ke vzniku několika možných variant. Mezi ověřené metody zařazují Maňák a Švec následující:

- Metoda rozboru situace – tato metoda spočívá v samostatném studiu žáků zadaného písemného materiálu a následná diskuze žáka s učitelem. Pokud se jedná o složitější písemný materiál, je možné nechat žáky pracovat v menších skupinkách. Během této metody je kladen důraz na „*logické samostatné myšlení, analýzu a hodnocení situace a na hledání možných variant a výběr optimálního řešení.*“ (Pecina, Zormanová 2009, 75)
- Řešení konfliktní situace – během této varianty seznámí učitel krátce žáky (buď ústně, nebo formou krátké zprávy) se situací. Žákům nejsou poskytnuty žádné další informace, jejich úkolem je navrhnout řešení zadané situace. Tato varianta je vhodná díky tomu, že se žáci naučí pracovat v časové tísní při rozhodování a s neúplnými informacemi. Pecina a Zormanová dále udávají, že těžištěm této situace jsou osobní vztahy žáků vztahující se k jejich hodnotám, názorům a postojům, které mohou vyústit v konflikt mezi žáky a jeho následné řešení.
- Metoda incidentu – na začátku této metody učitel krátce žáky seznámí s danou situací. Další fakta, která žáci k vyřešení dané situace potřebují, mohou od učitele získat během 20-30 minut, které jsou pro dotazy určeny. Po uplynutí času už žáci další informace nedostanou a začnou navrhnout možná řešení. Pokud

žáci nedojdou ke správnému řešení, dochází k diskuzi ve skupinách a mezi učitelem a žáky. Na závěr učitel žákům skutečné řešení případu a jeho průběh žákům sdělí. „*Účastníci se učí třídit informace, orientovat se v nejasných a složitých situacích a odhadovat výsledek jednání logickou úvahou i na základě znalostí a zkušeností psychiky člověka.*“ (Pecina, Zormanová 2009, 75)

K předešlým třem variantám situačních metod dodávají Kotrba a Lacina (2015, 146-147) další dvě možnosti:

1. Metody postupného seznamování s případem

V rámci metod postupného seznamování s případem žáci řeší složitější situace, které jsou rozdělené do většího časového období. Tyto metody rozdělují Kotrba a Lacina (2015, 146) do třech skupin:

- a) Během této situace jsou žákům k dispozici všechny nezbytně nutné informace, které potřebují k vyřešení daného problému. Tyto informace ovšem žáci neobdrží hned na začátku, ale jsou jim předávány postupně v jednotlivých etapách. Těchto etap by optimálně mělo být pět až šest a celková délka by neměla přesáhnout dvě hodiny.
- b) Druhou možností je předložit žákům několik možných variant řešení daného problému. Úkolem žáků je jednotlivé varianty řešení promyslet, prozkoumat a rozhodnout se pro to řešení, které jim vzhledem k dané situaci připadá nejvhodnější. Na konci této možnosti nesmí být opomenuto závěrečné zhodnocení učitele – jak jednotlivé skupiny postupovaly, kde dělali nejčastější chyby, rady jak v podobných situacích postupovat v budoucnu apod.
- c) V rámci poslední varianty je žákům zadána situace bez některých důležitých a nezbytných informací potřebných k vyřešení úkolu. Tyto chybějící informace si žáci musí sami zjistit, a to např. samostudiem nebo kladením konkrétních otázek učiteli. Úkolem učitele je nesdělovat žákům žádné informace navíc, ale odpovídat pouze na to, na co se ho žáci ptají.

2. Bibliografické metody

Tyto metody jsou dle Kotrby a Laciny (2015, 146) zvláštním případem situačních metod. Studenti jsou nejprve seznámeni s životem nějaké významné osobnosti vztahující se k jejich předmětu (např. vědec, spisovatel). Poté je jejich úkolem vžít

se do života dané osoby a odpovídat na otázky, jak by podle nich daná osoba reagovala v určitých životních situacích.

Příklad konfliktní situace dle Kotrby a Laciny (2015, 145):

Příběh o Abigail

„V jednom království a městě žili milenci – krásná Abigail a mužný Gregory. Městem protékala řeka plná krokodýlů, která ho rozdělovala na dvě poloviny. Na pravém břehu žila Abigail, Gregory žil na levém. Jednoho jara nastaly prudké deště, řeka se rozvodnila a strhla most, který spojoval oba břehy. Velká voda trvala dlouho a Abigail se čím dál tím více stýskalo po jejím miláčkovi, byla smutná a přemýšlela, jak by se ke Gregorymu dostala. Žádná loď se neodvažovala na divokou vodu, jenom starý zkušený námořník Sindibád se svou bárkou to dokázal. A tak se Abigail vypravila za ním, aby jí pomohl. Sindibád souhlasil, ale jen pod podmínkou, že s ním stráví jednu noc. Abigail tento návrh velmi rozhořčil, polekala se a utekla. Běžela pryč a uvažovala, co má dělat. Napadlo ji, že půjde k jejich společnému příteli Ivanovi a celou překérní záležitost s ním prohodí. Ivan Abigail pozorně vyslechl, ale odmítl se k tomu jakkoli vyjadřovat. A tak se krásná Abigail musela rozhodnout sama; steskem už byla celá utrápená. Po dlouhých úvahách s těžkým srdcem splnila Sindibádovu podmínku a ten ji, jak bylo dohodnuto, převezl přes Krokodýlí řeku za Gregorym. Šťastné bylo shledání milenců. Po chvíli si Abigail postěžovala, jaké příkoří musela vytrpět, aby se mohli vidět. Gregory ovšem neměl pro její čin omluvu, velmi se rozčílil a Abigail od sebe zapudil. Nešťastná Abigail utíkala pryč a cestou potkala Slaga. Když viděl, že pláče, hned se zeptal, co se jí přihodilo. Abigail mu všechno vylíčila. Slag se zarazil, připadalo mu to jako velká nespravedlnost a rozhodl se, že ji pomstí. Vyhledal Gregoryho a surově ho zmlátil.“

Jak dále autoři uvádí, úkolem žáků po seznámení s příběhem o Abigail je rozdělit 5 postav, které se v příběhu vyskytují od nejkladnější po nejzápornější, podle toho, jak je žák vnímá. Dále by měla následovat diskuze o tom, jak podle nich měly postavy jednat a čemu se tak dalo podle nich předejít.

Další ukázka situačních metod s názvem Rozbouřená řeka je čerpána z webových stránek www.rvp.cz, autorkou je Šedá: *„Parta šesti mladých lidí – Lucka a David (milenecký pár), Petr (Davidův dlouholetý přítel), Martin (jedináček, syn pohádkově bohatého miliardáře), Igor (Rus, vítěz soutěže Evropský talent roku) a Standa (aktivní*

sportovec, člen národního týmu nominovaného na OH) – je na prázdninách v Brazílii u Martinova otce, který celý pobyt hradí. Martin právě získal pilotní průkaz, a protože má zítra dvacáté páté narozeniny, rozhodne se je s přáteli oslavit ve Venezuele. Všechny tedy čeká cesta soukromým letadlem Martinova otce z Ria Branca přes amazonské pralesy do Caracasu.

Zpočátku probíhá vše bez problémů. Martin si v pilotní kabině vychutnává řízení letadla a zbytek party se dobře baví. Náhle však Martin ztrácí spojení s letovým dispečerem na řídicí věži. Selžou přístroje, letadlo samovolně začíná ztrácet výšku. Prudký náraz větru a následná turbulence odhodí Davida do zadní části letadla. Vzápětí se ocas letadla, kde leží omráčený David, odlomí a zbytek letadla po krátkém letu havaruje. Vše proběhne tak rychle, že Martin nestihne vyslat nouzový signál.

Přátelé se pomalu probírají v troskách letadla na břehu neznámé řeky uprostřed amazonských pralesů. Nikomu se kromě spousty odřenin, šrámů a podlitin nic vážného nestalo, jen Martin má zřejmě zlomenou ruku.

Na této straně řeky je jich však pouze pět. Na protějším břehu řeky vidí přátelé havarovanou ocasní část letadla, co je však s Davidem, nikdo neví.

Řeka není sice široká, ale vlivem předchozí bouře velmi neklidná a zřejmě plná krokodýlů. Lucka je v šoku, pláče a chce vědět, co je s Davidem. Petr hledá v troskách letadla deku a vodu, Lucku přikrývá a snaží se ji uklidnit (snad už brzy zaberou léky, které našel v lékárnice). Blíží se noc, o záchranu Davida se mohou stejně pokusit až zítra, ale jak, to opravdu neví, rozbouřená řeka je nebezpečná. To však Lucka slyšet nechce, a tak hledá pomoc u ostatních.

Martin ji uklidňuje, že hned, jak jeho bohatý otec zjistí, že do Caracasu nedorazili, určitě zorganizuje záchrannou výpravu a dříve nebo později je záchranáři objeví. Lucka však chce zjistit, co je s Davidem – hned. Prosí tedy o pomoc Igora, který se snaží opravit palubní vysílačku. Rozsah poškození je však tak velký, že Igor předpokládá, že pokud se mu povede vysílačku zprovoznit, bude to nejdříve za 24 hodin. Poslední Lucčinou nadějí je tedy Standa. Tomu se podařilo objevit v troskách trupu letadla záchranný samonafukovací člun. Je ochoten riskovat život a hned ráno se pokusit přeplavat rozbouřenou řeku, chce však platbu předem – Lucka se mu vždycky líbila a

ted' je ochoten podstoupit záchranu Davida výměnou za sex s ní. Lucka nabídku zděšeně odmítá, během bezesné noci se však kvůli Davidovi rozhodně Standovi vyhovět.

Ráno pak oba na člunu vyrazí na rozbouřenou řeku. Standovi se díky zkušenostem se sjížděním divokých řek a výborné fyzické kondici podaří nakonec doplout na druhý břeh. Naleznou Davida, který je kupodivu při vědomí a pád letadla přežil bez vážnějšího úrazu. Zbytku party na druhém břehu se posléze pomocí zprovozněné vysílačky podaří navázat spojení se záchranným vrtulníkem. Vše tedy dobře dopadne a děsivě vypadající skutečnost se stává jen úžasným prázdninovým dobrodružstvím.

Lucku však výčitky svědomí po čase doženou k tomu, že se Davidovi svěří, jakou cenu musela zaplatit za cestu na jeho břeh. David se velmi rozzlobí a Lucku vyhodí. Zdrčená Lucka se přichází vyplakat k Petrovi. Petr ji utěšuje a svěřuje se jí s tím, že ji odjakživa miluje, ale protože je David jeho kamarád, nikdy by si netroufl to Lucke říct ...“ (srov. ŠEDÁ, Simona. Rozbouřená řeka. In: METODICKÝ PORTÁL: Články [online]. 04. 08. 2008, [cit. 2019-04-07].)

Úkolem žáků je po přečtení textu vytvořit pořadí postav z příběhu od jedné do šesti podle toho, která postava se podle nich zachovala nejvíce správně (1. pozice), a která nejméně mravně (6. pozice). Následovat by měla diskuze, ve které si žáci obhajují své názory.

2.2.3.4 Metody inscenační

Podstatou inscenačních metod je dle Bratské (in Maňák a Švec 2003, 123) sociální učení žáků v určité situaci, přičemž žáci se stávají samotnými aktéry situace.

Inscenační metody označují Kotrba a Lacina (2015, 147) jako „*metody hraní sociálních rolí*.“ Během svého života plní člověk celou řadu sociálních rolí (matka, otec, syn, dcera, kamarád, kolega, kolegyně atd.). Během svých sociálních rolí jsme ovlivňováni naším okolím, zároveň však naše okolí sami ovlivňujeme.

Jak dodává Skalková (1999, 201), role, které žáci v rámci inscenačních metod představují, mohou být dvojího druhu, a to buď žáky přímo zvolené, nebo přidělené. Smyslem této metody je přiblížit žákům lidské jednání v určité reálné situaci.

Během těchto metod si žáci ve výuce podle Bratské (1992, 99) prohlubují již osvojené učivo, objasňují si motivy a city lidí, což jim umožňuje pochopit mezilidské vztahy.

Zařazení inscenačních metod bývá dle Kotrby a Laciny (2015, 147-148) vhodné po završení určitého tematického celku výuky. Učitel si tak může snadno procvičit získané znalosti žáků. Vhodné je také využívat inscenační metody v rámci rozboru literárních děl nebo při výuce cizího jazyka. Během těchto metod se u žáků formují jejich názory a postoje. Sitná (in Kotrba, Lacina 2015, 148) ovšem dodává, že v českých školách se tyto metody příliš nevyužívají.

Podle cíle rozděluje Horká (in Skalková 1999, 201) čtyři druhy inscenací:

- umělecké
- psychosociální
- terapeutické
- výchovně vzdělávací

Průběh inscenace obecně rozdělují Maňák a Švec (2003, 123) do třech fází:

1. příprava inscenace - v této fázi je stanoveno téma, cíl, časový plán, dále jsou stanoveny role a postup
2. realizace inscenace – v této fázi dostanou žáci pokyny potřebné ke ztvárnění postavy, kterou mají předvádět, samozřejmě se počítá s určitou improvizací. Následuje samotný nácvik inscenace a její předvedení před ostatními spolužáky.
3. hodnocení inscenace – hodnocení by mělo nastat ihned po ukončení. Může proběhnout například formou diskuze, ve skupinách nebo individuálně s každým žákem.

Inscenačních metod je mnoho druhů, za nezákladnější považuje Zormanová (2012, 63) strukturovanou a nestrukturovanou inscenaci. Kotrba a Lacina (2015, 149-152) dělí inscenační metody podle počtu žáků a jejich zkušeností s těmito metodami na strukturní inscenace, nestrukturní inscenace a na mnohostranné hraní rolí.

- strukturní inscenace – u tohoto druhu inscenace obdrží všichni zúčastnění žáci přesné zadání výchozí situace, včetně popisu své role. Inscenace je strukturní z toho důvodu, že je „*podrobně rozepsaná, přehledná a jasná.*“ (Kotrba, Lacina 2015, 149). Úkolem učitele je předem připravit scénář a plán inscenace a dohlížet na její průběh. Učitel by měl také působit jako poradce, kdy může žákům pomoci s tím, jak hrát, jak se chovat, jaké používat argumenty atd. Jeho dalším úkolem je navození správné atmosféry ve třídě. Nezbytnou součástí

inscenace je její rozbor, nejprve by se měli vyjádřit a svůj výkon zhodnotit žáci, kteří se inscenace zúčastnili, poté dostanou slovo ostatní žáci, kteří tvořili publikum a celé inscenaci pouze přihlíželi. Na závěr by měl závěrečné zhodnocení provést učitel.

- nestrukturní inscenace – u tohoto druhu inscenace neobdrží zúčastnění žáci přesné zadání situace, ale pouze popis výchozí situace, bez jakéhokoli popisu rolí. Kotrba a Lacina (2015, 151) uvádějí, že tento typ inscenace je vhodné do výuky zařadit až poté, co si žáci vyzkouší inscenaci strukturní. U nestrukturní inscenace hraje velkou roli improvizace žáků. Není předem dáno, jak bude scénář vypadat, vše záleží na konkrétním žákovi, jak danou situaci pojme. Autoři dále uvádějí, že učitel by do samotného průběhu situace neměl vůbec zasahovat. Je dobré, aby se této inscenace zúčastnil menší počet žáků, ideálně 2-3. Jelikož se jedná převážně o improvizace bez popisu výchozího stavu situace, bývá i čas potřebný k této inscenaci kratší než u inscenace strukturní, a to přibližně 5-20 minut. Délka záleží na konkrétních žácích, kteří se jí účastní a na jejich improvizčních schopnostech.
- mnohostranné hraní rolí – jedná se o vyšší úroveň inscenačních metod, Kotrba a Lacina (2015, 152) uvádějí rozdělení do dvou skupin:
 1. zapojení všech žáků do inscenace – přičemž každý žák hraje svou roli
 2. rozdělení žáků do skupin, ve kterých probíhá hraní inscenací zároveň - vhodné je, aby každá skupina mohla pracovat ve své místnosti, a zároveň se nerušily. V každé ze skupinek je určen jeden žák, který zastává roli vedoucího, a jako jediný ze skupiny má k dispozici nejdetailejší popis role, kterou hraje. Je pověřen vedením celé inscenace, poté vypracováním závěru dané inscenace, který může proběhnout dvěma způsoby, a to buď ústním shrnutím, nebo zápisem do sešitu.

Příprava inscenačních metod bývá dle Kotrby a Laciny (2015, 148-149) pro učitele velmi náročná. Učitel musí předem připravit scénář a rozepsat role. Maňák (in Kotrba, Lacina 2015, 148) doporučuje zvolit raději kratší inscenace, aby se mohlo vystřídat více žáků.

Aby byla výuka pomocí inscenačních metod úspěšná, musí být dle Ourody (in Kotrba, Lacina 2015, 148) dodrženy tyto podmínky:

- scénář by měl odpovídat realitě života – měl by tedy vycházet z takové situace, která se již někde stala nebo by mohla nastat
- vhodná motivace studentů
- tolerantní přijetí hereckých výkonů spolužáky – úkolem učitele je žákům předem vysvětlit, že se jedná pouze o amatérské ztvárnění situace, které vyžaduje určitou odvahu a pro některé žáky nemusí být snadné, proto je třeba být při závěrečném hodnocení tolerantní a brát to na zřetel

Během inscenačních metod jsou u žáků dle Sitné (2009, 80) rozvíjeny následující klíčové kompetence:

- kompetence pracovní – žáci si vyzkouší využití svých teoretických znalostí a dovedností, procvičí si praktické dovednosti atd.
- kompetence komunikativní – u žáků se rozvíjí schopnosti využívat verbální i neverbální komunikaci
- kompetence sociální a personální – žáci se učí pracovat ve skupině, rozvíjí se u nich schopnost vžít se do zadané role a soucítit s ní
- kompetence k řešení problémů – u případů, kdy si žáci sami připravují scénář – žáci se učí rozpoznat a pochopit problémovou situaci, učí se odhadnout následky určité situace apod.
- kompetence občanská – žáci se např. učí respektovat názor ostatních

Jako příklad strukturované inscenace uvádějí Kotrba a Lacina (2015, 150) následující:

„Zadání jednoduché situace: Dva studenti, Petr a Tomáš, se dělí o jednu skříňku v šatně. Oba jsou v prvním ročníku střední školy a skříňku spolu sdílí od začátku roku již pět měsíců. Tomáš minulý týden obvinil Petra, že má ve skříňce málo místa, protože v ní Petr zabírá téměř veškerý prostor. Nastal mezi nimi spor. Zatímco tento text je společný pro oba aktéry, následující popis rolí je určen pro každého zvlášť:

Petr: Víš o sobě, že nejsi moc pořádný, ale na druhou stranu to není tak strašné. Znáš větší „nepořádníky“ ve třídě. A dle tvého hesla zvládne správný muž i chaos. Na druhou stranu si myslíš, že Tomáš je až moc velký detailista a svoji dokonalost jen předstírá. Domníváš se také, že Tomáš od začátku roku zabíral ve skříňce více místa a nenechával prostor pro tvé věci.

Tomáš: Na začátku roku bylo vše v pořádku. S Petrem jste byli největší kamarádi. Za poslední měsíc ale Petr skříňku vůbec neuklízí a nechává v ní takový nepořádek, že nemůžeš najít ani své věci. Proto ses včera velice rozzlobil, když jsi ve skříňce našel své čistě vyprané tričko zašpiněné od Petrových bot. Na Petra ses rozkřičel.

Následuje hraní inscenace, kdy Tomáš a Petr budou řešit vzniklou situaci. “

Příklad nestrukturované inscenace podle Kotrby a Laciny (2015, 151):

„Se studenty si můžeme hrát i na rodinu. Rozdáme jednotlivé role (otec, matka, syn, dcera, teta, strýc atd.) Cílem je nácvik mezilidských vztahů v rodinném životě. Tato hra může být i dlouhodobá (trvajících několik školních let), kdy simulujeme vývoj během času, jako je stárnutí jednotlivých členů rodiny, psychický vývoj, rodinný stav (bezdětný pár, malé děti, starší děti, rozvod apod.). Můžeme si také „hrát“ na jednotlivé politické strany a jejich představitele, případně simulovat jednání koalice či opozice. Zajímavá je rovněž hra na obchodní vyjednávání.“

Další příklady nestrukturované inscenace uvádí např. Maňák (in Kotrba, Lacina 2015, 151).

2.2.3.5 Didaktické hry

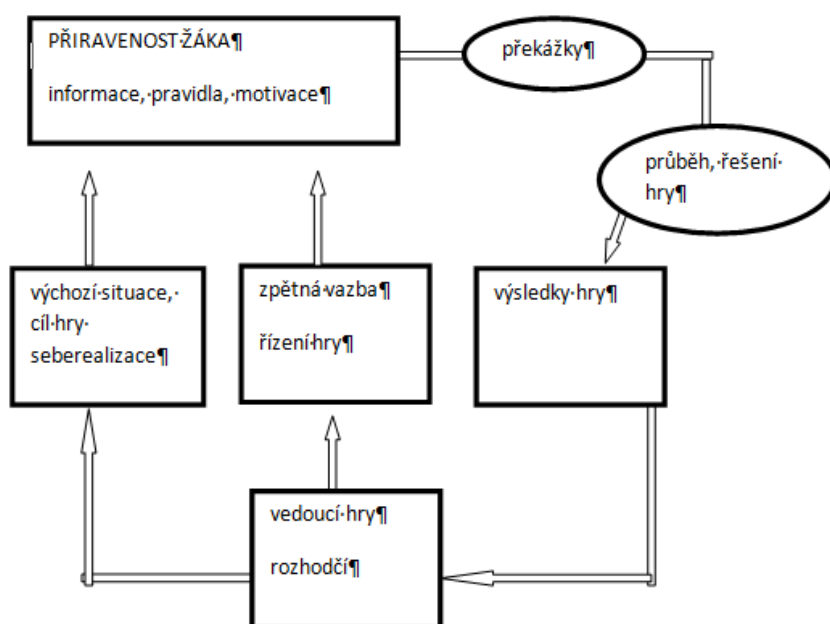
Smyslem využívání didaktických her je, jak uvádí Zormanová (2012, 64), aktivizace žáků ve výuce, osvojení a upevnění učební látky, rozvíjení myšlení u žáků atd. Didaktické hry u žáků zvyšují zájem o výuku, motivaci, probouzí v nich tvořivost a soutěživost. Některé didaktické hry simulují dle Průchy, Walterové a Mareše (in Zormanová 2012, 64) reálné situace z běžného života. Během her ve výuce se žáci učí dle Skalkové (1999, 199) spolupracovat s ostatními a rozvíjí se jejich komunikativní schopnosti.

Jak se zmiňuje Bláhová (in Skalková 1999, 199), ve výuce lze využívat celou řadu her. Skalková dále uvádí, že během didaktických her se žáci učí respektovat předem stanovená pravidla, učí se kontrolovat sebe sama. Během her lze jako pomůcky využívat i různé hračky, např. stavebnice, které jsou určeny i pro starší žáky a rozvíjí u nich technické myšlení.

Mezi nejznámější a nejvíce využívané didaktické hry zařazuje Zormanová (2012, 64) různé křížovky, doplňovačky nebo tzv. obrázkovou hru, pro kterou si učitel předem připraví kartičky s otázkami určené k zopakování učiva. Žáci si kartičky losují, čtou si otázky a pokouší se na ně správně odpovědět. Celou řadu didaktických her lze nalézt na internetu, pomocí nichž může učitel zpestřit hodinu nebo zábavnou formou zopakovat a procvičit již probrané učivo.

Podle Maňáka a Švece (2003, 126) je velmi těžké uvést seznam všech existujících didaktických her, neboť pod tento pojem mnozí zařazují veškeré aktivity, které žákům umožňují seberealizaci, a které jsou pro ně určitým způsobem zajímavější než tradiční metody výuky. Autoři dále uvádějí, že pokud chce učitel do výuky zařadit didaktické hry, měl by vzít v úvahu to, že hra plní v životě dnešních žáků různé důležité funkce, především pro mnohé kompenzuje sociální a citové vztahy. Děti si často vybírají hry, pro něž je typická soutěživost a konkurenční boj, tudíž jsou pro ně dle Meyera (in Maňák, Švec 2003, 127) tzv. hry bez vítěze nepříliš lákavé. Podstatnou součástí didaktické hry je cíl, „protože jako veškerý edukační proces vůbec by měla přispívat k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků.“ (Maňák, Švec 2003, 127).

Autoři uvádějí následující schéma didaktické struktury hry:



Obrázek 1: Didaktická struktura hry

Postup při přípravě didaktických her by měl podle Peciny a Zormanové (in Zormanová 2012, 65) vypadat následovně:

1. nejprve se musíme stanovit cíl hry a zdůvodnit si, proč jsme konkrétní hru zvolili
2. než hru začneme hrát, musíme si vyzkoušet, zda jsou žáci na konkrétní typ hry připraveni – jestli hra odpovídá jejich věku, znalostem a dovednostem, či zda je pro ně přiměřená celková náročnost hry
3. stanovíme si pravidla hry, se kterými musíme žáky ještě před začátkem hry seznámit
4. dalším bodem přípravy je zvolení si vedoucího hry, kterým může být buď samotný učitel, nebo případně některý z žáků
5. stanovíme si, jakým způsobem bude probíhat hodnocení
6. připravíme si pomůcky, které ke hře budeme potřebovat a také místnost, ve které bude hra probíhat
7. nakonec si předem stanovíme čas, jak dlouho by měla hra přibližně trvat

Jako 8. bod přípravy didaktických her doplňuje Maňák (in Kotrba, Lacina 2015, 117) promyšlení si případné jiné varianty hry (např. z důvodu iniciativy žáků nebo případných rušivých zásahů).

Pokud učitel do výuky plánuje zařadit složitější a náročnější hry, měl by, jak uvádějí Kotrba a Lacina (2015, 118), zvážit spolupráci s odborníky z praxe. Dle doporučení Jechouta (in Kotrba, Lacina 2015, 118) by to mohli být například psychologové, speciální pedagogové, ekonomové atd.

Podle Maňáka (in Kotrba, Lacina 2015, 118) by každá didaktická hra měla obsahovat tyto složky:

- didaktický cíl
- pravidla
- obsah

Didaktické hry dělí Kotrba a Lacina (2015, 119) na 2 skupiny:

- interakční hry
- neinterakční hry

Jiné dělení uvádí Meyer (in Zormanová 2012, 65), ten dělí didaktické hry na 3 skupiny:

- interakční hry
- simulační hry
- scénické hry

Podrobnější dělení didaktických her navrhuje M. Jankovcová aj. (in Maňák, Švec 2003, 128)

- doba trvání – hry krátkodobé a dlouhodobé
- místo konání – např. třída, hřiště, tělocvična
- převládající činnost – pohybové dovednosti, získávání nových vědomostí
- hodnocení – např. podle času výkonu, kvantity, kvality atd.

Interakční hry

Podstatou interakčních her je to, jak uvádějí Kotrba a Lacina (2015, 119), že žáci na sebe vzájemně působí, během hry spolu komunikují a vzájemně se ovlivňují. U složitějších verzí těchto her hrají velkou roli vztahy, které mezi sebou žáci v jednom týmu mají – např. spolupodílení se na dané aktivitě nebo schopnost rozdělit si činnost. Následující příklady interakčních her uvádí ve své knize Zormanová (2012, 65-68): 1. příklad s názvem Balíme kufry – tuto hru lze využít při výuce cizích jazyků: každý žák si vymyslí, kterou věc by si sbalil do kufru, jeden žák např. řekne: „I’m packing a skirt“, druhý po něm tuto větu zopakuje a zároveň přidá své slovo, např.: „I’m packing a skirt and trousers“. Hra končí, až se všichni žáci vystřídají. 2. příklad s názvem Hádání zvířat lze opět dobře využít při výuce cizího jazyka. Na začátku hry si každý žák vybere jedno zvíře, poté si sesednou do kruhu, jeden z žáků sedí uprostřed. Ostatní žáci zjišťují, pomocí doplňujících otázek, jaké zvíře si myslí. (např. Are you big?) Žák sedící uprostřed smí odpovídat pouze yes/no. Dalším příkladem jsou např. dle Kotrby a Laciny (2015, 120-121) různé simulace bitev, simulace tržních vztahů atd. Autoři do interakčních her zařazují také ekonomické hry.

Neinterakční hry

Podstatou neinterakčních her je dle Kotrby a Laciny (2015, 119) to, že žáci na sebe vzájemně nepůsobí, každý hraje sám za sebe, vzájemně se tedy neovlivňují. Všichni

žáci, případně skupinky žáků, řeší stejný problém – např. různé křížovky, přesmyčky, vědomostní testy. Učitel žáky pouze během plnění úkolu sleduje a na konci jim sdělí správné řešení. Jako příklad autoři uvádějí aktivitu s názvem Kartičkyády. Žáci dostanou kartičky, které mají za úkol seřadit podle daného klíče, vytvořit z nich skupiny a vytvořit z nich např. mapu, graf nebo myšlenkovou mapu. Poté by měl následovat jejich komentář nebo zdůvodnění, a nakonec konečné zhodnocení učitele. Další příklad s názvem Správný postup uvádí Sitná (2009. 124-125). Tato hra je založena na procvičení praktických dovedností a na stanovení správného postupu. Vhodné je nechat žáky pracovat v menších skupinkách. Autorka dále uvádí, že tato hra je vhodná i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na začátku aktivity dostane každá skupinka sadu kartiček, na kterých jsou rozepsány jednotlivé aktivity týkající se nějaké konkrétní činnosti, např. poskytování první pomoci, příprava jídla nebo postup řešení složitější matematické úlohy. Žáci mají za úkol seřadit kartičky správně za sebe v tom pořadí, jak si myslí, že po sobě následují.

Simulační hry

Podstatou simulačních her je „*simulace situace, simulace prostředí z reálného světa*.“ (Činčera in Zormanová 2012, 72). Autorka do této skupiny her zařazuje např. řešení případů nebo hraní rolí. Příklad, který uvádí, nese název Scénka v restauraci a scénka v přírodě. Žáci se během této aktivity naučí a procvičí různé komunikační situace, se kterými se mohou setkat v restauraci během komunikace s číšníkem nebo v obchodě během komunikace s prodavačkou. Tyto hry lze také dobře využít ve výuce cizích jazyků, kdy si žáci během hraní dané situace mohou snadno procvičit probíraná slovíčka z dané oblasti.

Scénické hry

Scénické hry většinou navazují na hry divadelní, což je, jak udává Zormanová (2012, 72), jejich podstatou. Příklad, který autorka udává a zároveň sama vymyslela, nese název Pejsek a kočička pečou dort. Autorka ho zároveň vyzkoušela také ve výuce. Žáci se během této hry naučí a procvičí tyto vazby: *have a birthday, let's a make, it's a good idea, názvy jídel a potravin, we give a, it must a consist of*. Organizace hry probíhá následujícím způsobem: nejprve učitel žákům vysvětlí děj pohádky, poté dojde k rozdělení rolí a nakonec nastává příprava kulis a převleků.

3. Praktická část

3.1 Výzkumný design

V praktické části diplomové jsem prováděla kvantitativní výzkum, konkrétně jsem využívala výzkumnou metodu dotazníku. Jedná se o písemné kladení otázek, po kterém následuje písemné získávání odpovědí. Dotazník je dle Gavory (2000, 104) nejvíce využívanou metodou, která je vhodná pro hromadné získávání odpovědí. Osoby, které se na vyplnění dotazníku podílejí, se nazývají respondenti. Autor dále uvádí, že dotazník by se měl skládat ze tří částí. První část by měla obsahovat jméno autora dotazníku, cíle dotazníku a pokyny, jak dotazník vyplnit. Druhá část by měla zahrnovat otázky a na konci dotazníku by se mělo objevit poděkování za vyplnění dotazníku. V dotaznících lze využívat 4 typy otázek: otázky otevřené, uzavřené, polozavřené nebo využít pro odpovědi škály.

V praktické části diplomové práce jsou v dotazníku pro studenty průběžných a souvislých praxí na PF JCU použity otázky uzavřené a polozavřené.

Pro zpracování výzkumu budu využívat deskriptivní analýzu získaných dat.

3.2 Výzkumná část práce

Cílem diplomové práce je nejprve popsat aktivizační výukové metody, čehož bylo dosaženo v teoretické části práce. Cílem výzkumné části práce je zjistit, zda využívání aktivizačních metod během praxí závisí na tom, zda se jedná o praxi průběžnou nebo souvislou, dále pak zda využívání aktivizačních metod během praxí nějak souvisí s tím, zda jsou žáci pro profesi učitele motivováni nebo také to, zda je využívání aktivizačních metod během praxí závislé na tom, zda se jedná o studenty humanitních či přírodovědných oborů.

Nástrojem výzkumného šetření je dotazník, jehož součástí jsou otázky uzavřené a polozevřené.

Výzkumné otázky jsou formulovány následovně:

1. Využívají studenti humanitních oborů aktivizační metody během svých praxí více než studenti přírodovědných oborů?
2. Využívají studenti průběžných praxí více aktivizační metody než studenti souvislých praxí?
3. Využívají studenti, kteří se cítí být motivováni pro profesi učitele během svých praxí více aktivizační metody než studenti, kteří nepocítují motivaci pro učitelskou profesi?

Odpovědi na výzkumné otázky získám na základě provedení výzkumu. Výsledky výzkumu budu vyhodnocovat deskriptivně. Co se týče 3. výzkumné otázky, otázka na motivaci studentů a její souvislost s využíváním či nevyužíváním aktivizačních metod během praxí je založena pouze na subjektivním pocitu každého z respondentů.

3.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl tvořen studenty z pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Jednalo se o studenty navazujícího magisterského studia. Výzkum byl prováděn jak mezi studenty 1., tak i 2. ročníku navazujícího magisterského studia. Část respondentů tvořili studenti 3. ročníku navazujícího magisterského studia, tedy studenti, kteří své studium prodloužili.

Výzkumný vzorek tvořili studenti učitelství anglistiky (14), aplikované fyziky a techniky (3), biologie (6), dějepisu (3), geografie (11), germanistiky (11), hudební výchovy (1), chemie (2), matematiky (8), slovanských jazyků a literatur (12), společenských věd (21), tělesné výchovy a sportu (2) a katedry výchovy ke zdraví (2).

Respondenti, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, jsou studenti následujících kombinací oborů:

český jazyk společenské vědy	2	zeměpis dějepis	2
přírodopis český jazyk	1	zeměpis společenské vědy	7
český jazyk německý jazyk	2	fyzika přírodopis	1
český jazyk anglický jazyk	4	matematika fyzika	2
matematika český jazyk	2	zeměpis přírodopis	1
hudební výchova český jazyk	1	tělesná výchova zeměpis	1
anglický jazyk německý jazyk	3	přírodopis chemie	1
matematika společenské vědy	1	přírodopis společenské vědy	1
anglický jazyk společenské vědy	6	anglický jazyk tělesná výchova	1
matematika přírodopis	1	matematika dějepis	1

německý jazyk společenské vědy	4	matematika chemie	1
německý jazyk výchova ke zdraví	2		

Tabulka 1: Počty studentů v závislosti na studijní program

Celkem se tedy výzkumu v praktické části diplomové práce zúčastnilo 9 studentů prvního ročníku, 31 studentů druhého 2. ročníku a 8 studentů třetího ročníku navazujícího magisterského studia, viz Příloha graf 1.

3.4 Výsledky dotazníkového šetření

Výzkumu v praktické části mé diplomové práce se zúčastnilo celkem 48 respondentů, z toho 36 žen a 12 mužů, viz Příloha graf 2. Všichni respondenti jsou studenty navazujícího magisterského studia, přičemž každý z nich studuje kombinaci dvou různých oborů. Na otázky týkající se přímo využívání aktivizačních metod během průběžných či souvislých praxí odpovídali na každý ze svých oborů zvlášť.

Z 36 dotazovaných žen jich 5 studuje v prvním ročníku navazujícího magisterského studia, 27. ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia a 4 ve 3. ročníku navazujícího magisterského studia, tzn., že studium prodlužují, viz Příloha graf 3.

Z 12 dotazovaných mužů 4 studují v prvním ročníku navazujícího magisterského studia, 4 ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia a 4 ve 3. ročníku navazujícího magisterského studia, viz Příloha graf 4.

Na otázku: „*Cítím se být učitelem?*“ zodpovědělo 33 dotazovaných *ano* a 15 dotazovaných *ne*. Učitelem se tedy cítí být pouze 69% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že učitelem se cítí být 75% dotazovaných žen a 50% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 5.

Odpověď *ne* zvolilo 31% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že učitelem se necítí být 25% dotazovaných žen a 50% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 6.

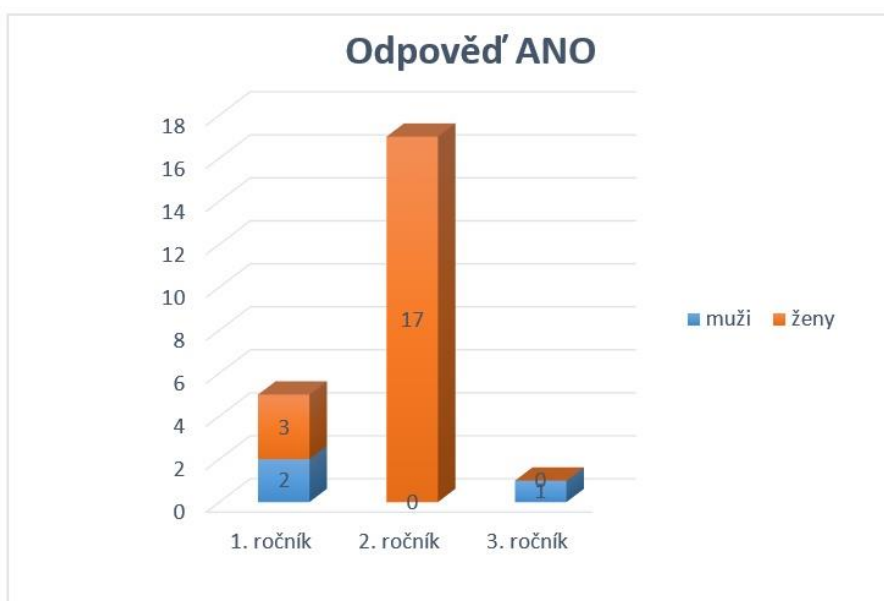
Výsledek, že se učitelem cítí být pouze 69% dotazovaných, stojí za povšimnutí z toho hlediska, že všichni respondenti jsou studenti učitelství, přičemž studují již navazující magisterské studium, ke kterému se rozhodly po úspěšném absolvování studia bakalářského. Je tedy zajímavé, že 31% dotazovaných respondentů se učiteli být necítí, i když se učitelství v nejbližších letech pravděpodobně stane jejich profesí.

Na otázku „*Chci učit*“ zodpovědělo 38 dotazovaných *ano* a 10 dotazovaných *ne*. Učit tedy chce 79% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že učit chce 81% dotazovaných žen a 75% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 7.

Odpověď *ne* zvolilo 21% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že učit nechce 19% dotazovaných žen a 25% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 8.

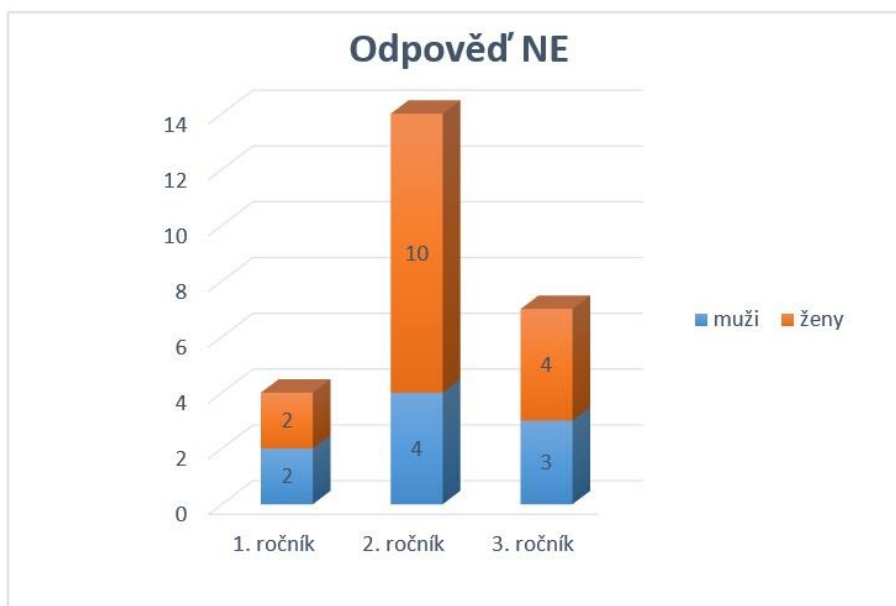
Výsledek stojí za povšimnutí ze stejného důvodu jako u předchozí otázky. Dle mého názoru by bylo zajímavé v rámci nějakého dalšího výzkumu zjistit, z jakých důvodů 21% dotazovaných (což je skoro ¼) odpovědělo, že učit nechce, i když učitelství studuje.

Na otázku „*Cítím se být motivován/a pro profesi učitele?*“ zodpovědělo 23 dotazovaných *ano* a 25 dotazovaných *ne*. Motivováno se tedy cítí být pouze 48% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že motivováno se cítí být 56 % žen a 25 % mužů.



Graf 9: Odpověď ANO na otázku „Cítím se být motivován pro profesi učitele?“

Odpověď *ne* zvolilo 52% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že motivováno se necítí být 44% dotazovaných žen a 75% dotazovaných mužů.



Graf 10: Odpověď NE na otázku „Cítím se být motivován pro profesi učitele?“

Výsledek mi přijde opět velmi zajímavý, jelikož procento nemotivovaných studentů je relativně vysoké, je možné, že důvody nemotivovanosti studentů mohou souviset právě s důvody, kvůli kterým studenti nechtějí vykonávat učitelskou profesi.

Na otázku „*Myslíte si, že jste z Vašich oborových didaktik dostatečně připraven/a na to učit?*“ zodpovědělo 19 dotazovaných *ano* a 29 dotazovaných *ne*. Dostatečně připraveno na to učit se z oborových didaktik tedy cítí být pouze 40% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že dostatečně připraveno se cítí být 42 % žen a 33 % mužů, viz Příloha graf 11.

Odpověď *ne* zvolilo 60% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že dostatečně připraveno na to učit se necítí být 58% dotazovaných žen a 67% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 12.

Je velmi zajímavé, kolik procent dotazovaných se z oborových didaktik necítí být na profesi učitele připraveno, i přes to, kolik hodin přednášek a seminářů během svého studia absolvovala. Zde je přehled celkového počtu hodin jednotlivých oborových didaktik, které studenti během navazujícího magisterského studia absolvují: (růžově jsou označeny počty hodin přednášek týdně a modře jsou označeny počty hodin seminářů týdně)

	1. ročník ZS		1. ročníku LS		2. ročníku ZS	
Anglický jazyk	Didaktika anglického jazyka (DAJ1)		Didaktika anglického jazyka 2 (DAJ2)		Didaktika anglického jazyka 3 (DAJ3)	
	1 hod.	1 hod.	1 hod.	1 hod.	1 hod.	1 hod.
Německý jazyk	Didaktika 1 (DI1)		Didaktika 2 (DID2)		Didaktika 3 (DI3)	
	1 hod.	1 hod.	1 hod.	1 hod.		2 hod.
Společenské vědy	Didaktika výchovy k občanství (DO1X)		Didaktika ZSV (DZSX)			
	2 hod.	2 hod.	2 hod.	2 hod.		
Český jazyk	Didaktika českého jazyka a slohu I. (DČM1)		Didaktika českého jazyka a slohu II. (DČM2)		Didaktika literární výchovy (DLM)	
		2 hod.		2 hod.		2 hod.
Matematika	Didaktika matematiky 1 (DMA1)		Didaktika matematiky 2 (DMA2)			
	2 hod.	2 hod.	2 hod.	2 hod.		
Výchova ke zdraví	Didaktika výchovy ke zdraví 1 (DVZN1)		Didaktika výchovy ke zdraví 2 (DVZN2)			
	2 hod.	1 hod.	2 hod.			
Hudební výchova	Didaktika hudební výchovy pro SŠ I. (DSS1)		Didaktika hudební výchovy pro SŠ II. (DSS2)		Didaktika hudební výchovy pro SŠ III. (DIDS3)	
		2 hod.		2 hod.		2 hod.
Fyzika	Didaktika fyziky 1 (DIF1)		Didaktika fyziky 2 (DIF2)		Didaktika fyziky 3 (DIF3)	
	1 hod.	1 hod.	1 hod.	2 hod.		1 hod.
Přírodopis	Didaktika přírodopisu 1 (DID01)		Didaktika přírodopisu 2 (DID03)		Didaktika zájmové přírodovědné činnosti (DID06)	
	1 hod.	1 hod.	1 hod.	2 hod.		1 hod.

Zeměpis	Didaktika geografie 1 (DIG1G)		Didaktika geografie 2 (DIG2G)			
	1 hod.	1 hod.	2 hod.	1 hod.		

Tabulka 2: Počty hodin jednotlivých oborových didaktik

Na otázku „*Ve kterých oborových didaktikách vás na Vaši praxi podle Vás připravili nejvíce?*“

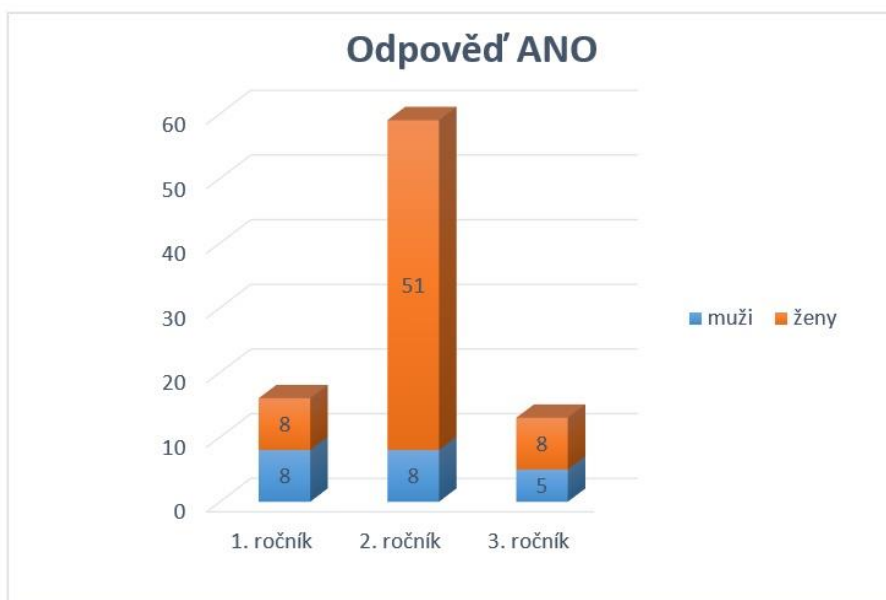
- z 11 respondentů studujících německý jazyk zvolilo 5 z nich (tedy 45%) odpověď, že jsou z oborové didaktiky německého jazyka připraveni učit
- ze 2 respondentů studujících výchovu ke zdraví zvolili oba odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit
- z 21 respondentů studujících společenské vědy zvolilo 14 z nich (tedy 67%) odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit
- ze 14 respondentů studujících anglický jazyk zvolilo 11 z nich (tedy 79%) odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit
- z 8 respondentů studujících matematiku zvolilo 7 z nich (tedy 88%) odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit
- ze 6 respondentů studujících přírodopis zvolili všichni odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit
- ze 2 respondentů studujících chemii zvolil 1 odpověď, že je z oborové didaktiky připraven učit
- ze 3 respondentů studujících dějepis zvolil 1 z nich (tedy 33%) odpověď, že je z oborové didaktiky připraven učit
- z 11 respondentů studujících zeměpis zvolilo 10 z nich (tedy 91%) odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit
- ze 12 respondentů studujících český jazyk zvolilo 7 nich (tedy 58%) odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit
- 1 respondent studující hudební výchovu zvolil možnost, že je z oborové didaktiky připraven učit

- ze 2 respondentů studujících tělesnou výchovu zvolil 1 odpověď, že je z oborové didaktiky připraven učit
- ze 3 respondentů studujících fyziku, zvolili 2 z nich (tedy 67%) odpověď, že jsou z oborové didaktiky připraveni učit

Na otázku: „*Využíváte během praxí didaktické kompetence?*“ zodpovědělo 24 dotazovaných *ano* a 24 dotazovaných *ne*. Během praxí tedy didaktické kompetence využívá 50% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že didaktické kompetence během praxí využívá 56% dotazovaných žen a 33% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 13.

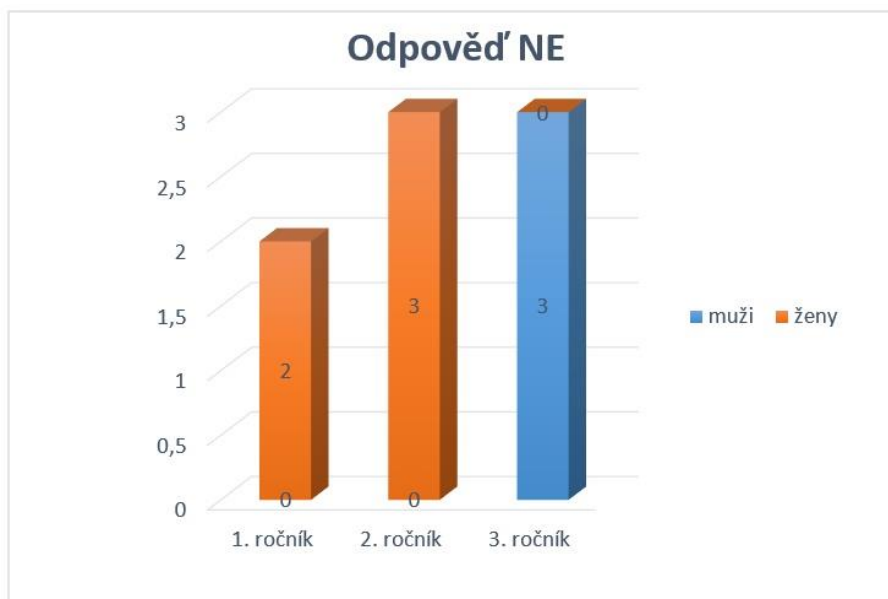
Odpověď *ne* zvolilo 50% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že didaktické kompetence během praxí nevyužívá 44% dotazovaných žen a 67% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 14.

Na otázku „*Využíváte během průběžných praxí aktivizační metody?*“ zodpovědělo 88 dotazovaných *ano* a 8 dotazovaných *ne*. Aktivizační metody tedy během průběžných praxí využívá 92% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že aktivizační metody během průběžných praxí využívá 93% dotazovaných žen a 88% dotazovaných mužů.



Graf 15: Odpověď ANO na otázku „*Využíváte během průběžných praxí aktivizační metody?*“

Odpověď *ne* zvolilo 8% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že aktivizační metody během průběžných praxí nevyužívá 7% dotazovaných žen a 12% dotazovaných mužů.



Graf 16 Odpověď NE na otázku „Využíváte během průběžných praxí aktivizační metody?“

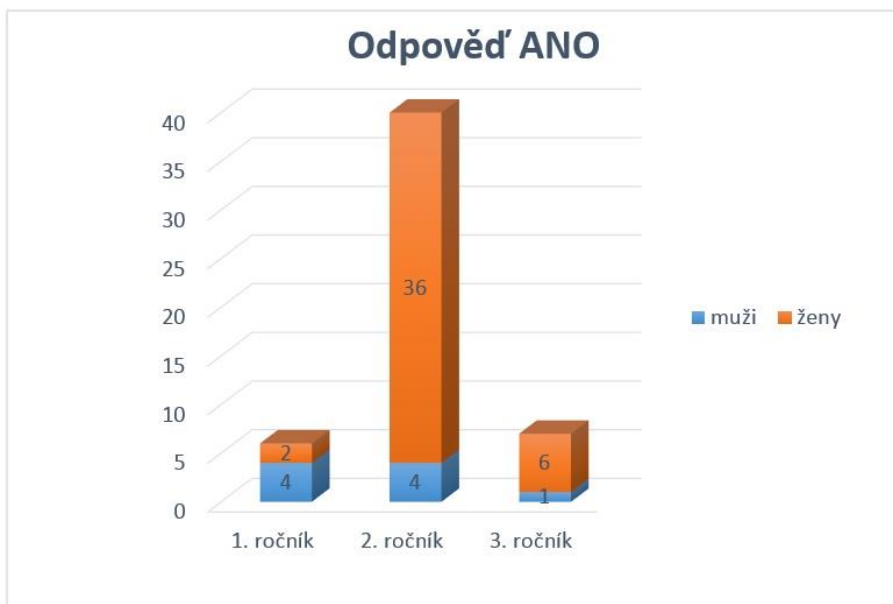
Mezi respondenty bylo:

- 11 studentů studujících německý jazyk, z nichž aktivizační metody během průběžných praxí využívají všichni
- 2 studenti studující výchovu ke zdraví, z nichž aktivizační metody během průběžných praxí využívají všichni
- 21 studentů studujících společenské vědy, z nichž 19 využívá aktivizační metody během průběžných praxí
- 14 studentů studujících anglický jazyk, z nichž 13 využívá aktivizační metody během průběžných praxí
- 7 studentů studujících matematiku, z nichž aktivizační metody během průběžných praxí využívají všichni
- 6 studentů studujících přírodopis, z nichž 5 využívá aktivizační metody během průběžných praxí
- 2 studenti studující chemii, z nichž aktivizační metody během průběžných praxí využívají všichni

- 3 studenti studující dějepis, z nichž 2 využívají během průběžných praxí aktivizační metody
- 11 studentů studujících zeměpis, z nichž 9 využívá během průběžných praxí aktivizační metody
- 12 studentů studujících český jazyk, z nichž během průběžných praxí využívají aktivizační metody všichni
- 1 student studující hudební výchovu, který během průběžných praxí využívá aktivizační metody
- 2 studenti studující tělesnou výchovu, z nichž 1 využívá během průběžných praxí aktivizační metody
- 3 studenti studující fyziku, z nichž aktivizační metody během průběžných praxí využívají všichni

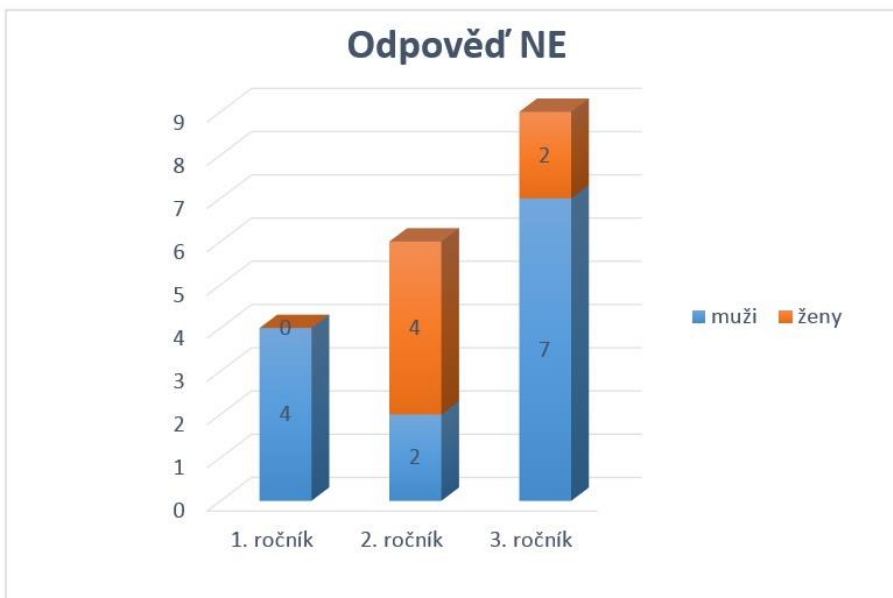
Důvodem, proč někteří respondenti během svých průběžných praxí aktivizační metody nevyužívají, jsou podle odpovědí obavy a především časová náročnost.

Na otázku „*Využíváte během souvislých praxí aktivizační metody?*“ zodpovědělo 53 dotazovaných *ano* a 19 dotazovaných *ne*. 12 dotazovaných souvislou praxi zatím neabsolvovalo. Aktivizační metody tedy během souvislých praxí využívá 74% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že aktivizační metody během souvislých praxí využívá 88% dotazovaných žen a 41% dotazovaných mužů.



Graf 17: Odpověď ANO na otázku „Využíváte během souběžných praxí aktivizační metody?“

Odpověď *ne* zvolilo 26% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že aktivizační metody během souvislých praxí nevyužívá 12% dotazovaných žen a 59% dotazovaných mužů.



Graf 18: Odpověď NE na otázku „Využíváte během souběžných praxí aktivizační metody?“

Mezi respondenty bylo:

- 8 studentů studujících německý jazyk, z nichž aktivizační metody během souvislých praxí využívají všichni
- 1 student studující výchovu ke zdraví, který během souvislé praxe využívá aktivizační metody
- 18 studentů studujících společenské vědy, z nichž 14 využívá aktivizační metody během souvislých praxí
- 11 studentů studujících anglický jazyk, z nichž 8 využívá aktivizační metody během souvislých praxí
- 5 studentů studujících matematiku, z nichž 3 využívají aktivizační metody během souvislých praxí
- 4 studenti studující přírodopis, z nichž aktivizační metody během souvislých praxí využívají všichni
- 2 studenti studující chemii, z nichž 1 využívá během souvislých praxí aktivizační metody
- 3 studenti studující dějepis, z nichž nikdo nevyužívá během souvislých praxí aktivizační metody
- 11 studentů studujících zeměpis, z nichž 7 využívá během souvislých praxí aktivizační metody
- 6 studentů studujících český jazyk, z nichž 5 využívá během souvislých praxí aktivizační metody
- 1 student studující tělesnou výchovu, který během souvislých praxí nevyužívá aktivizační metody
- 2 studenti studující fyziku, z nichž aktivizační metody během souvislých praxí využívají oba

Nejčastěji udávaným důvodem, proč někteří respondenti během svých souběžných praxí aktivizační metody nevyužívají, byla časová náročnost. Dalšími udávanými důvody

byly obavy nebo také špatná zkušenost. Jednou z odpovědí bylo také to, že žáci jsou dle respondenta zvyklí jet podle učebnice a i dotyčnému jejich učebnice vyhovuje.

Respondenti, kteří odpověděli, že během svých praxí aktivizační metody využívají, odpovídali v další otázce, o jaké konkrétní aktivizační metody se jedná. Jednalo se o následující možné odpovědi:

- a) metody diskuzní (např. brainstorming, metoda 653, metoda snowballing, návštěvníci...)
- b) metody heuristické (metody řešení problému)
- c) metody situační (např. metody rozboru situace, řešení konfliktní situace...)
- d) metody inscenační,
- e) didaktické hry (např. křížovky, doplňovačky, zopakování látky pomocí kartiček...)

Možnost *a*) zvolilo celkem 32 respondentů, možnost *b*) 12 respondentů, možnost *c*) 15 respondentů, možnost *d*) 4 respondenti a možnost *e*) 35 respondentů viz Příloha graf 19.

Z celkového počtu 78 odpovědí u žen zvolilo možnost *a*) 27 žen, možnost *b*) 10 žen, možnost *c*) 12 žen, možnost *d*) 4 ženy a možnost *e*) 25 žen viz Příloha graf 20.

Z celkového počtu 20 odpovědí u mužů zvolilo možnost *a*) 5 mužů, možnost *b*) 2 muži, možnost *c*) 3 muži, možnost *d*) žádný z nich a možnost *e*) 10 mužů, viz Příloha graf 21.

V další otázce jsem u respondentů zjišťovala, ve které části hodiny aktivizační metody využívají. Volit mohly z těchto možností:

- a) na začátku hodiny
- b) uprostřed hodiny
- c) na konci hodiny

Možnost *a*) zvolilo celkem 35 respondentů, možnost *b*) 26 respondentů a možnost *c*) 9 respondentů, viz Příloha graf 22.

Z celkového počtu 54 odpovědí u žen zvolilo možnost *a*) 25 žen, možnost *b*) 22 žen možnost *c*) 7 žen, viz Příloha graf 23.

Z celkového počtu 16 odpovědí u mužů zvolilo možnost *a*) 10 mužů, možnost *b*) 4 muži a možnost *c*) 2 muži, viz Příloha graf 24.

Na otázku: „*Daří se vám aktivizační metody využívat*“ odpověděli všichni respondenti *ano*.

Na otázku: „*Nechávají Vás Vaši uvádějící učitelé aktivizační metody během praxí bez problému využívat?*“ zodpovědělo 37 dotazovaných *ano* a 8 dotazovaných *ne*. Uvádějící učitelé tedy nechávají aktivizační metody během praxí využívat 82% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že uvádějící učitelé nechávají bez problému využívat aktivizační metody během praxí 91% dotazovaných žen a 55% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 25.

Odpověď *ne* zvolilo 18% dotazovaných. Z výsledku vyplývá, že uvádějící učitelé nenechávají bez problému využívat aktivizační metody během praxí během 9% dotazovaných žen a 45% dotazovaných mužů, viz Příloha graf 26.

Nejčastěji udávaným důvodem, proč některé respondenty nenechávají uvádějící učitelé během praxí aktivizační metody využívat, bylo to, že se uvádějící učitelé přiklání spíše ke klasickým výukovým metodám. Mezi dalšími udávanými důvody byl nedostatek času nebo také to, že žáci odmítají spolupracovat. Dle mého názoru je možné, že učitelé již v dané třídě aktivizační metody do výuky zahrnout zkusili, ovšem z nějakého důvodu žáci nepracovali tak, jak si původně představovali, tudíž se díky špatné zkušenosti snaží dále tyto metody již ve výuce nevyužívat. Důvodem, proč žáci odmítají spolupracovat, může být to, že na takový způsob práce v hodině nejsou zvyklí z toho důvodu, že v ostatních hodinách učitelé volí právě klasický způsob výuky. Myslím si, že dalším důvodem nespolečné práce žáků při využívání aktivizačních metod ve výuce mohou být také špatné vztahy mezi jednotlivými žáky ve třídě, tudíž se žáci vyhýbají jakékoli skupinové práci právě z toho důvodu, aby nemuseli s ostatními komunikovat či společně pracovat na zadaném úkolu.

4. Diskuze

Cílem této diplomové práce bylo v teoretické části popsat aktivizační výukové metody, ve výzkumné části práce bylo cílem zjistit, zda studenti využívají aktivizační metody během svých průběžných a souvislých praxí, zda se jim je daří využívat či ne (a z jakého důvodu), dále pak mimo jiné to, zda se cítí být učiteli, zda si myslí, že jsou z oborových didaktik pro profesi učitele dostatečně připraveni a zda jsou pro svou profesi motivováni. Výzkumný vzorek tvořili studenti navazujícího magisterského studia na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Jako výzkumný nástroj byl využit dotazník.

Stanoveny byly 3 výzkumné otázky, na které jsem ve výzkumné části práce získala odpovědi.

První otázka zněla následovně: „*Využívají studenti humanitních oborů aktivizační metody během svých praxí více než studenti přírodovědných oborů?*“ Otázka, zda studenti během svých praxí aktivizační metody využívají, se v dotazníku objevila dvakrát, zaprvé z hlediska průběžných praxí a zadruhé z hlediska praxí souvislých. 2/3 respondentů, kterých jsem se ve výzkumné části své diplomové práce dotazovala, studují humanitní obory. Co se týká praxí průběžných, pokud se na výsledky výzkumu podíváme procentuálně, humanitní obory využívají aktivizační metody během svých praxí více (v 95%) než obory přírodovědné (v 88%). Co se týká praxí souvislých, pokud výsledky výzkumného šetření opět vyjádříme procentuálně, humanitní obory opět využívají aktivizační metody během svých praxí více (v 77%) než obory přírodovědné (v 68%). Z výsledků tedy vyplývá, že odpověď na tuto otázku zní ano.

Druhá otázka byla formulována takto: „*Využívají studenti průběžných praxí více aktivizační metody než studenti souvislých praxí?*“ Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že aktivizační metody během svých průběžných praxí využívá 93% dotazovaných studentů, aktivizační metody během svých souvislých praxí oproti tomu využívá jen 65% dotazovaných studentů. Je zajímavé, že u průběžných praxí aktivizační metody nevyužívá přibližně každý 13. student, zatímco u praxí souvislých aktivizační metody nevyužívá přibližně každý 3. student. Dle mého názoru je tento výsledek dán zejména tím, že během průběžných praxí mají studenti možnost odučit si přibližně

pouze 2 vyučovací hodiny z každého aprobačního předmětu, tudíž se snaží vyučovací hodinu dětem co nejvíce zpestřit a zaujmout je. Zatímco student souvislé praxe je ve větším časovém stresu a jeho úkolem není pouze připravit si přibližně 2 ukázkové hodiny, ale hned několik hodin denně/týdně, tudíž se může často přiklánět spíše ke klasickým výukovým metodám, ať už z časových nebo jiných důvodů. Z výsledků tedy vyplývá, že odpověď na tuto otázku zní ano.

Poslední otázka zněla takto: *„Využívají studenti, kteří se cítí být motivováni pro profesi učitele během svých praxí více aktivizační metody než studenti, kteří nepocítují motivaci pro učitelskou profesi?“* Ze studentů, kteří se cítí být motivováni pro profesi učitele, využívá aktivizační metody během praxí 88% z nich. Ze studentů, kteří se necítí být motivováni pro profesi učitele, využívá aktivizační metody 83% z nich. Z výsledků tedy vyplývá, že odpověď na tuto otázku zní ano, i když rozdíl v obou výsledcích je minimální.

Prostřednictvím výzkumného vzorku se mi ve výzkumné části práce podařilo zodpovědět na výzkumné otázky, které byly předem stanoveny.

5. Závěr

Tématem diplomové práce je využívání aktivizačních metod studenty učitelství II. stupně ZŠ při průběžných a souvislých praxích.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části jsou popsány aktivizující výukové metody, jejich druhy, funkce a konkrétní příklady.

V praktické části jsem zjišťovala, zda se studenti cítí být učiteli a chtějí v budoucnu učit, zda se cítí být pro profesi učitele motivováni a ze svých oborových didaktik pro profesi učitele dostatečně připraveni, nebo také to, zda během svých praxí využívají získané didaktické kompetence. Dále bylo zjišťováno, zda studenti aktivizační metody během svých průběžných a souvislých praxí vůbec využívají, v případě, že ne, tak z jakého důvodu, jaké druhy těchto metod využívají nejčastěji a v jaké části hodiny a v poslední řadě také to, zda je jejich využívání těchto metod úspěšné. Dále jsem si stanovila výzkumné otázky, na které jsem prostřednictvím výzkumného vzorku hledala odpovědi. Výzkumné otázky zněly následovně:

- 1. Využívají studenti humanitních oborů aktivizační metody během svých praxí více než studenti přírodovědných oborů?*
- 2. Využívají studenti průběžných praxí více aktivizační metody než studenti souvislých praxí?*
- 3. Využívají studenti, kteří se cítí být motivováni pro profesi učitele během svých praxí více aktivizační metody než studenti, kteří nepocítují motivaci pro učitelskou profesi?*

K výzkumnému šetření jsem využila metodu dotazníku, pomocí něhož se mi podařilo na předem stanovené výzkumné otázky odpovědět.

Praktická část diplomové práce je doplněna o tabulky a grafy, které zachycují jednotlivé výsledky výzkumu.

Dotazníkové šetření v praktické části diplomové práce přineslo kromě odpovědí na výzkumné otázky velmi zajímavá zjištění. Za povšimnutí rozhodně stojí výsledky

odpovědí na otázky „*Cítím se být učitelem?*“ a „*Chci učit*“. Odpověď *ne* u otázky „*Cítím se být učitelem?*“ zvolilo 31% dotazovaných, odpověď *ne* u otázky „*Chci učit*“ zvolilo 21% dotazovaných. Je velmi zajímavé, kolik % dotazovaných zvolilo jako odpověď na tyto otázky možnost *ne* i přes to, že jsou studenti učitelství navazujícího magisterského studia, ke kterému se sami rozhodli po úspěšném absolvování studia bakalářského a v nejbližších letech se učitelství pravděpodobně stane jejich profesí.

Další zajímavé odpovědi jsem získala u otázky „*Myslíte si, že jste z Vašich oborových didaktik dostatečně připraven/a na to učit?*“. Celkem 60% dotazovaných studentů zvolilo jako odpověď na tuto otázku možnost *ne*, což je velmi zvláštní výsledek z toho hlediska, kolik hodin přednášek a seminářů týdně studenti v jednotlivých oborových didaktikách během svého studia absolvují.

Překvapivě velké procento respondentů zvolilo odpověď *ano* u otázek týkajících se využívání aktivizačních metod během průběžných a souvislých praxí. U otázky „*Využíváte během průběžných praxí aktivizační metody?*“ zvolilo možnost *ano* 92% dotazovaných, u otázky „*Využíváte během souvislých praxí aktivizační metody?*“ zvolilo možnost *ano* 74% dotazovaných.

Velmi mě překvapila odpověď na otázku „*Nechávají Vás Vaši uvádějící učitelé aktivizační metody během praxí bez problému využívat?*“, jelikož sama jsem se s tímto přístupem během průběžné ani souvislé praxe nesetkala, aktivizační metody jsem mohla během obou praxí bez problémů využívat. Odpověď *ne* u této otázky zvolilo celkem 18% dotazovaných, což je dle mého názoru vysoké procento záporných odpovědí.

6. Seznam použité literatury

BLÁHOVÁ, Krista. *Hry pro tvořivé vyučování: zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti*. Praha: Strom, 1997. Škola 21. ISBN 80-901954-7-4.

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

ČINČERA J. Simulační hry a jejich využití ve výuce. *Pedagogika*, UK Praha, 2003, č. 4.

DOSTÁL, A. M.: *Tvořivý přístup učitele k volbě a užití vyučovacích metod*. Praha, ÚUV na UK 1965.

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

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

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

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

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

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

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zřetelem k vzdělávání dospělých*. Brno: Chepos, 1979.

- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MEYER, Hubert. *Unterrichtsmethoden, I, II*. 11. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 2000.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975. Pedagogická teorie a praxe.
- OURODA, Stanislav. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2000. ISBN 80-7157-477-5.
- OURODA, Stanislav. *Oborová didaktika*. Vyd. 2., nezměn. V Brně: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2009. ISBN 978-80-7375-332-0.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREK, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha 2008. s. 184.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (Prague, Czech Republic). ISBN 8085866331.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9.

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

Internetové zdroje

Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. 2011, [cit. 2019-04-07]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>>. ISSN 1802-4785.

ŠEDÁ, Simona. Rozbouřená řeka. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 08. 2008, [cit. 2019-04-07]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1852/ROZBOURENA-REKA.html>>. ISSN 1802-4785.

7. Seznam tabulek

Tabulka 2: Počty studentů v závislosti na studijní program

Tabulka 2: Počty hodin jednotlivých oborových didaktik

8. Seznam obrázků

Obrázek 2: Didaktická struktura hry

9. Seznam grafů

Graf 1: Počet respondentů v závislosti na ročníku studia

Graf 2: Pohlaví respondentů

Graf 3: Počty žen dle ročníků

Graf 4: Počty mužů dle ročníků

Graf 5: Odpověď ANO na otázku „Cítím se být učitelem?“

Graf 6: Odpověď NE na otázku „Cítím se být učitelem?“

Graf 7: Odpověď ANO na otázku „Chci učit?“

Graf 8: Odpověď NE na otázku „Chci učit?“

Graf 9: Odpověď ANO na otázku „Cítím se být motivován pro profesi učitele?“

Graf 10: Odpověď NE na otázku „Cítím se být motivován pro profesi učitele?“

Graf 11: Odpověď ANO na otázku „Myslíte si, že jste z Vašich oborových didaktik dostatečně připraven/a na to učit?“

Graf 12: Odpověď NE na otázku „Myslíte si, že jste z Vašich oborových didaktik dostatečně připraven/a na to učit?“

Graf 13: Odpověď ANO na otázku „Využíváte během praxí didaktické kompetence?“

Graf 14: Odpověď NE na otázku „Využíváte během praxí didaktické kompetence?“

Graf 15: Odpověď ANO na otázku „Využíváte během průběžných praxí aktivizační metody?“

Graf 16: Odpověď NE na otázku „Využíváte během průběžných praxí aktivizační metody?“

Graf 17: Odpověď ANO na otázku „Využíváte během souběžných praxí aktivizační metody?“

Graf 18: Odpověď NE na otázku „Využíváte během souběžných praxí aktivizační metody?“

Graf 19: Konkrétní využívání aktivizačních metod – muži i ženy

Graf 20: Konkrétní využívání aktivizačních metod – ženy

Graf 21: Konkrétní využívání aktivizačních metod – muži

Graf 22: Odpověď na otázku „V jaké části hodiny využíváte aktivizační metody?“ – muži i ženy

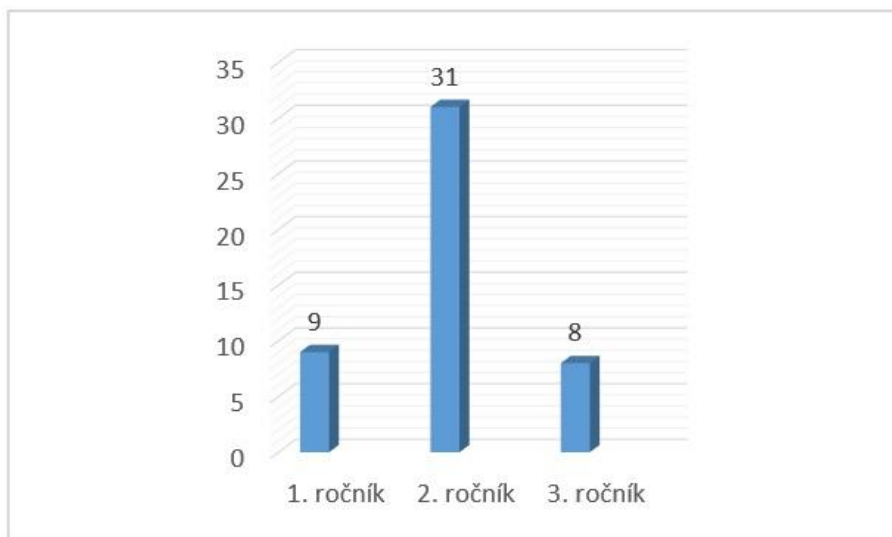
Graf 23: Odpověď na otázku „V jaké části hodiny využíváte aktivizační metody?“ – ženy

Graf 24: Odpověď na otázku „V jaké části hodiny využíváte aktivizační metody?“ – muži

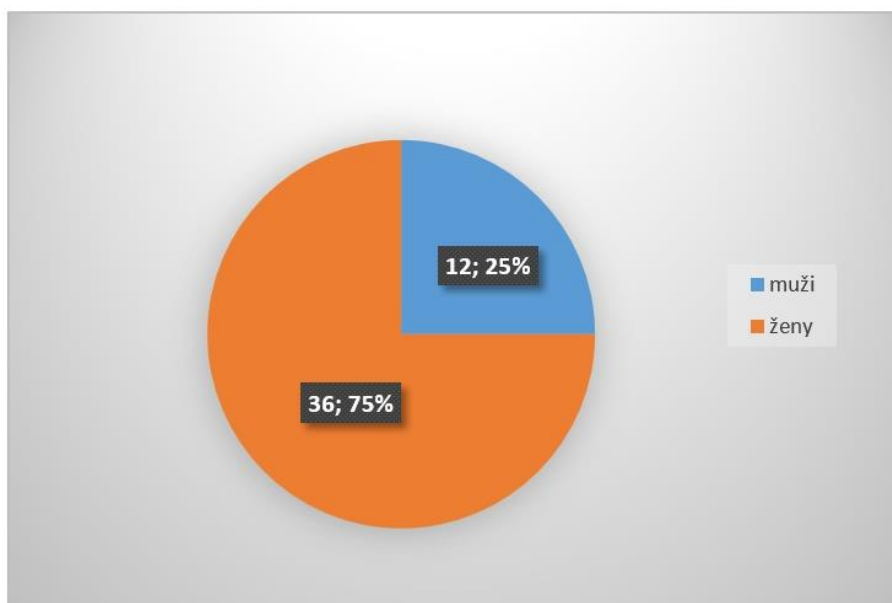
Graf 25: Odpověď ANO na otázku „Nechávají Vás Vaši uvádějící učitelé aktivizační metody během praxí bez problému využívat?“

Graf 26: Odpověď NE na otázku „Nechávají Vás Vaši uvádějící učitelé aktivizační metody během praxí bez problému využívat?“

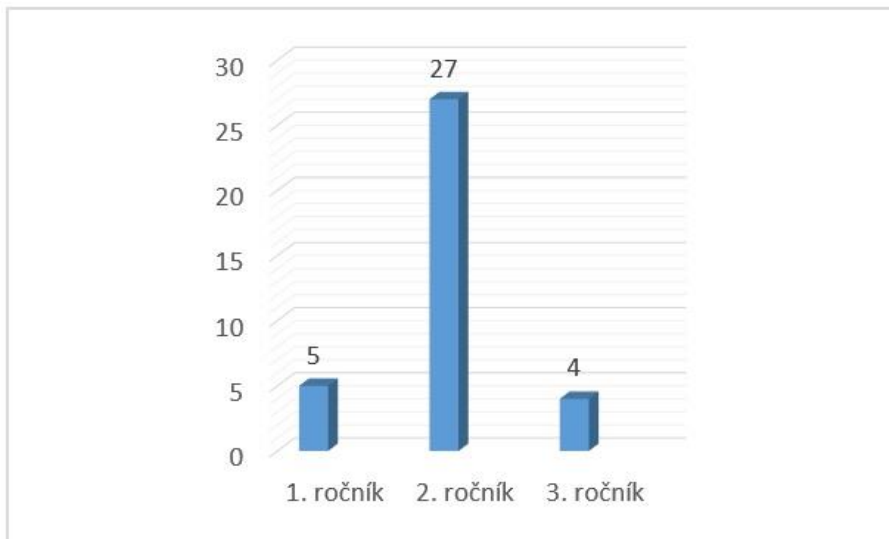
10. Příloha



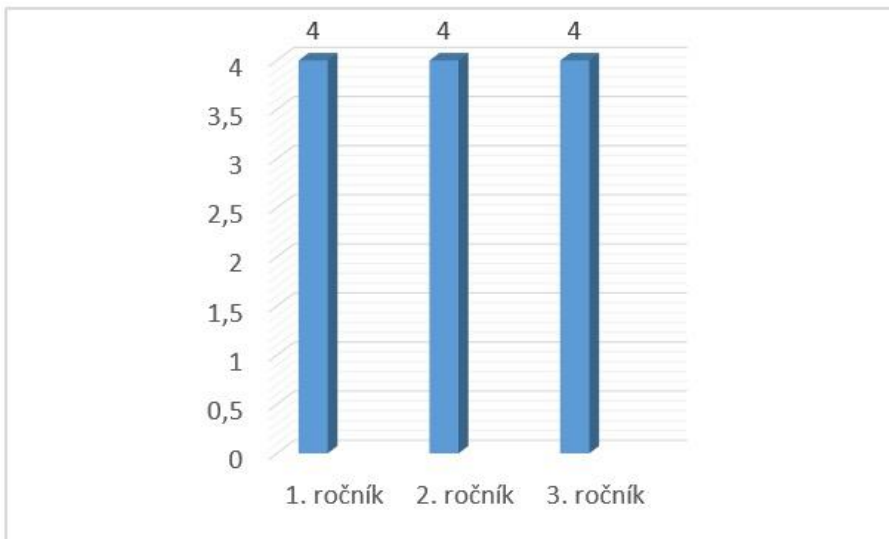
Graf 1: Počet respondentů v závislosti na ročníku studia



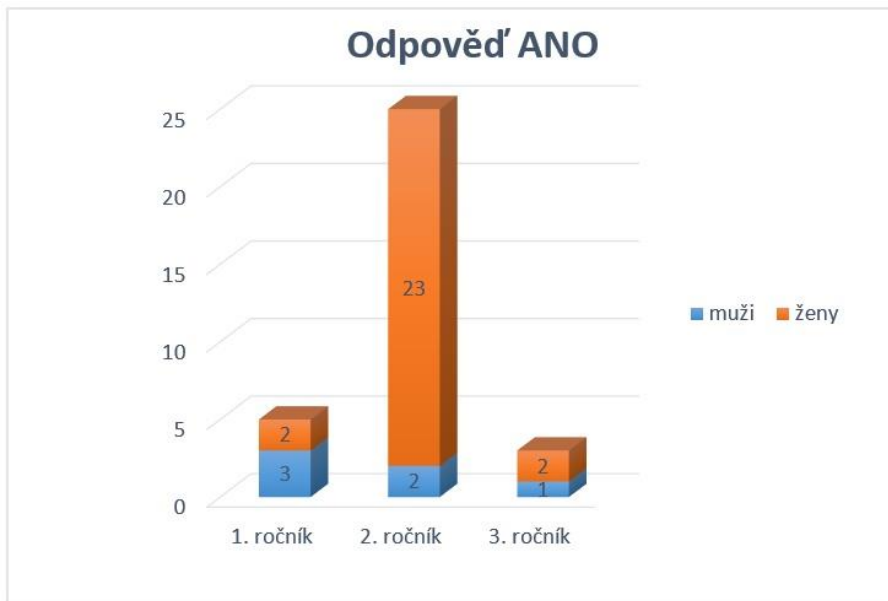
Graf 2: Pohlaví respondentů



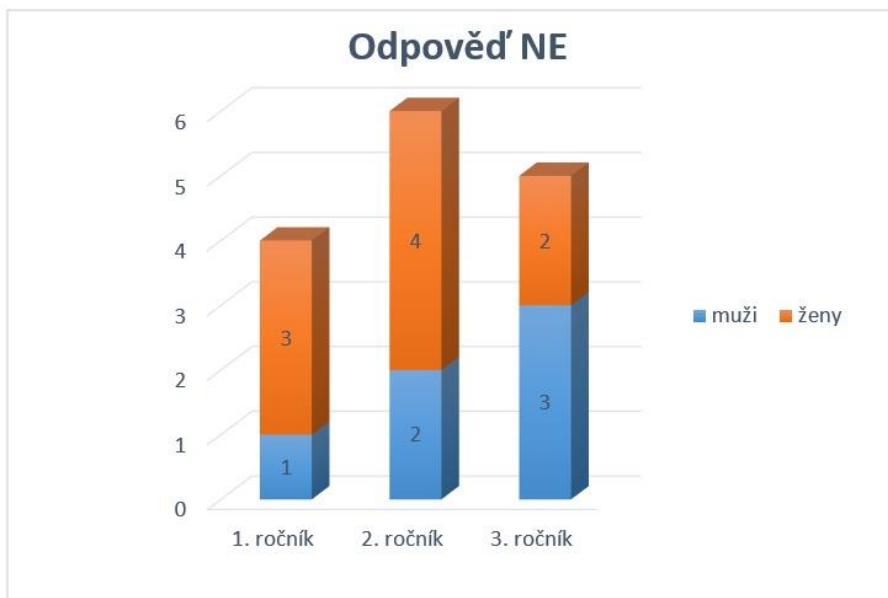
Graf 3: Počty žen dle ročníků



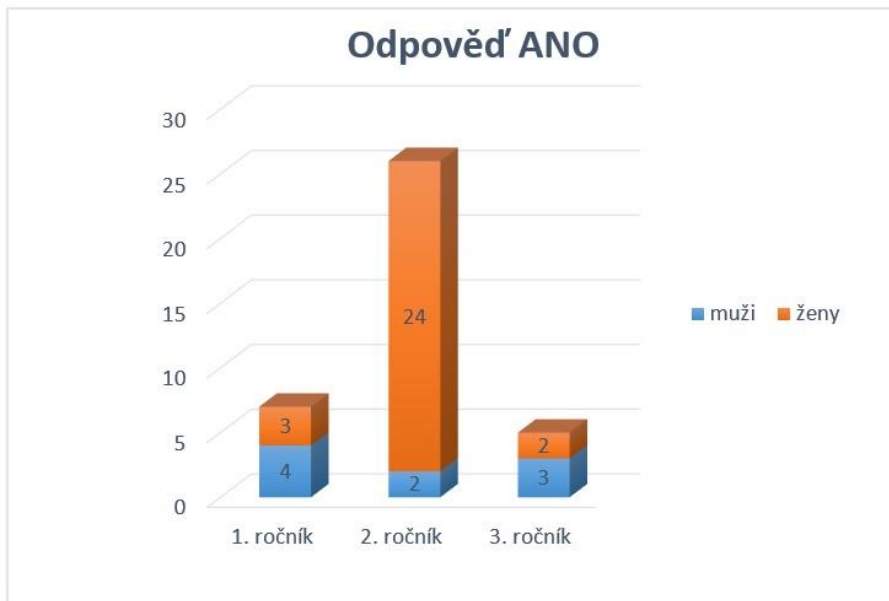
Graf 4: Počty mužů dle ročníků



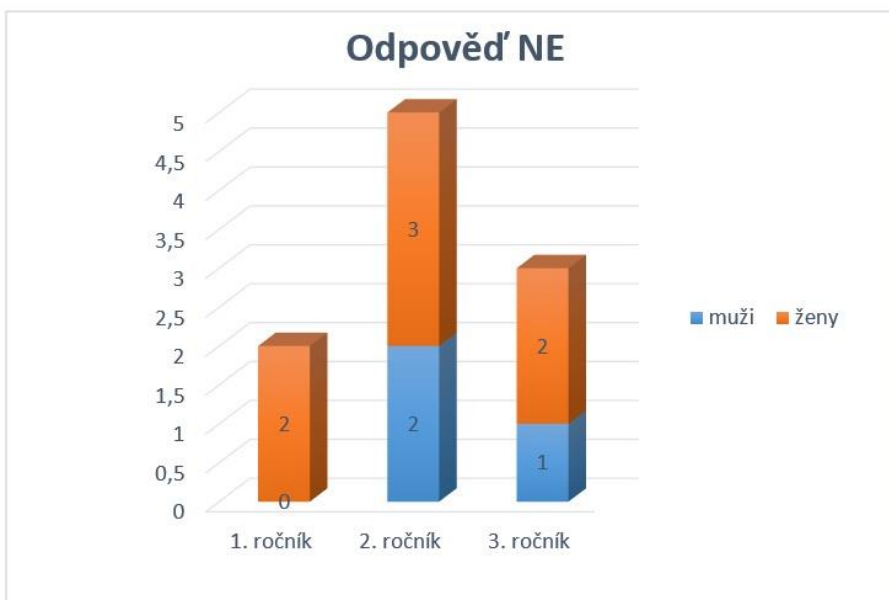
Graf 5: Odpověď ANO na otázku „Cítím se být učitelem?“



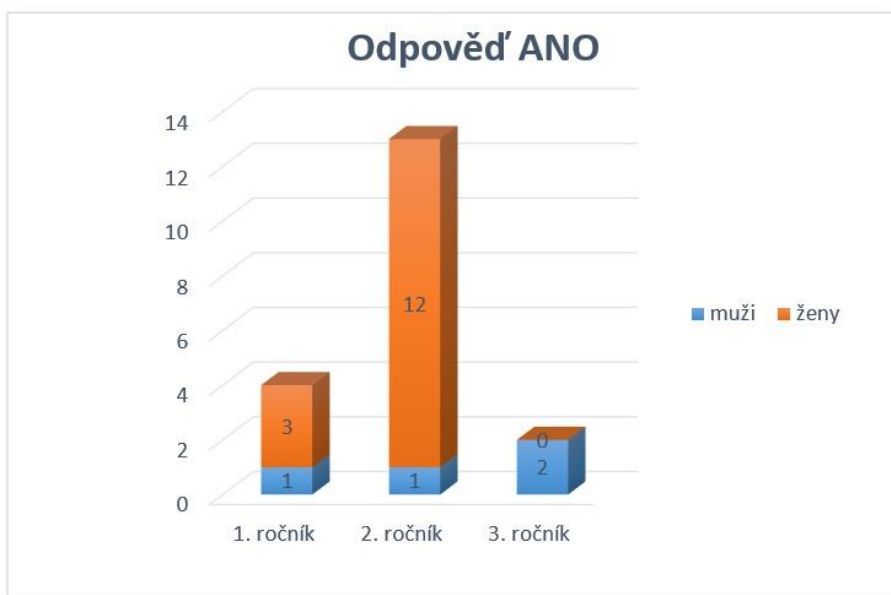
Graf 6: Odpověď NE na otázku „Cítím se být učitelem?“



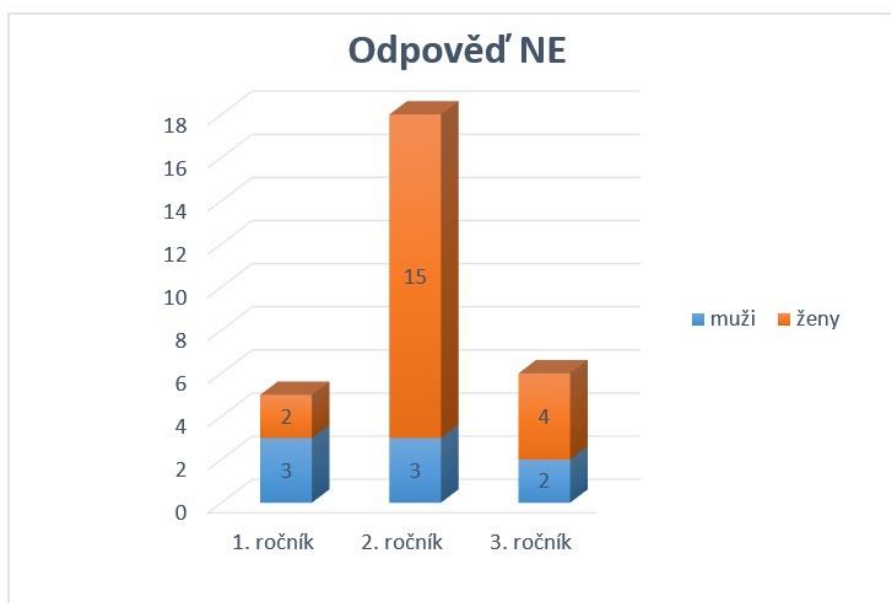
Graf 7: Odpověď ANO na otázku „Chci učit?“



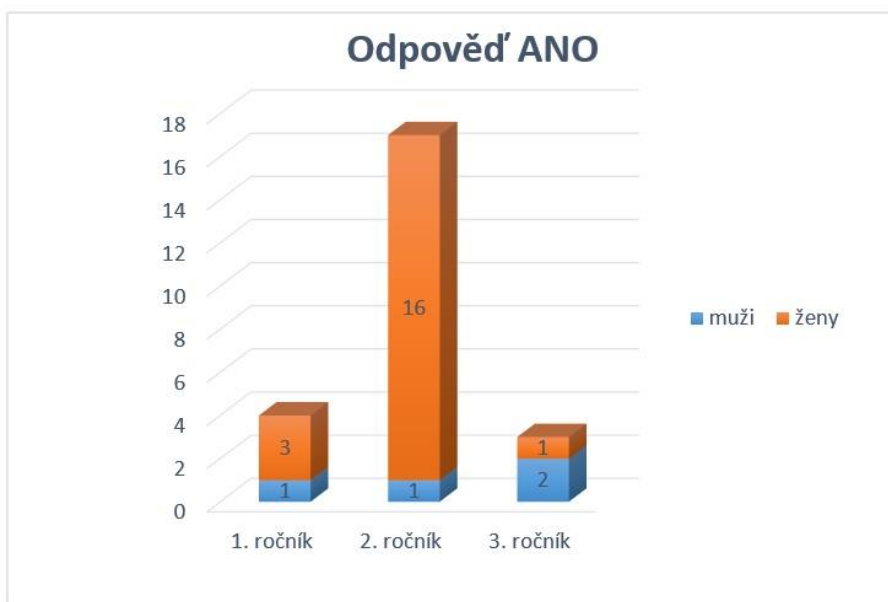
Graf 8: Odpověď NE na otázku „Chci učit?“



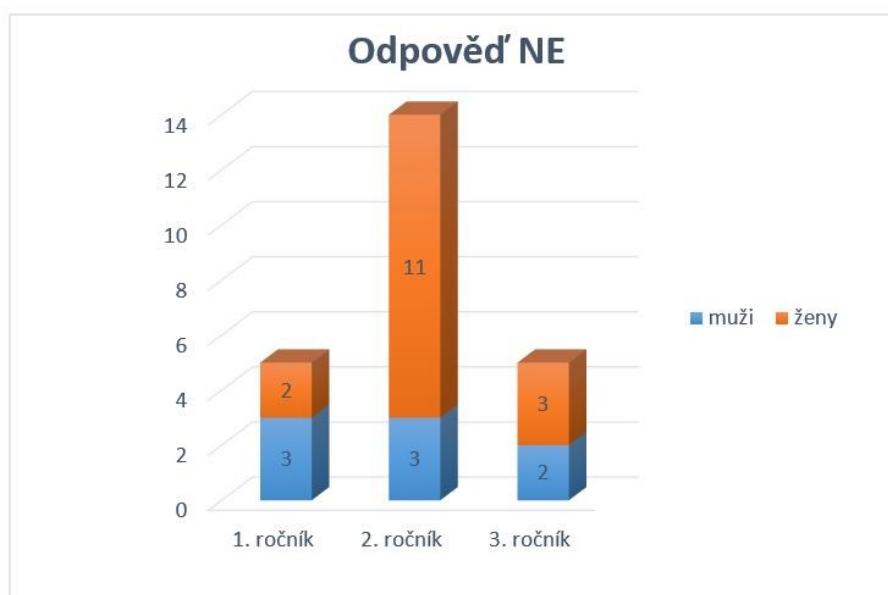
Graf 11: Odpověď ANO na otázku „Myslíte si, že jste z Vašich oborových didaktik dostatečně připraven/a na to učit?“



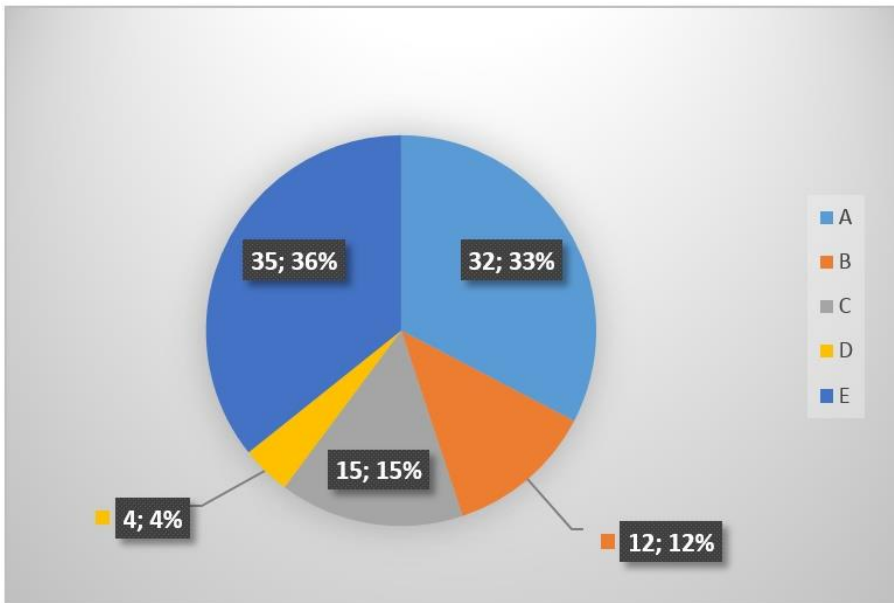
Graf 12: Odpověď NE na otázku „Myslíte si, že jste z Vašich oborových didaktik dostatečně připraven/a na to učit?“



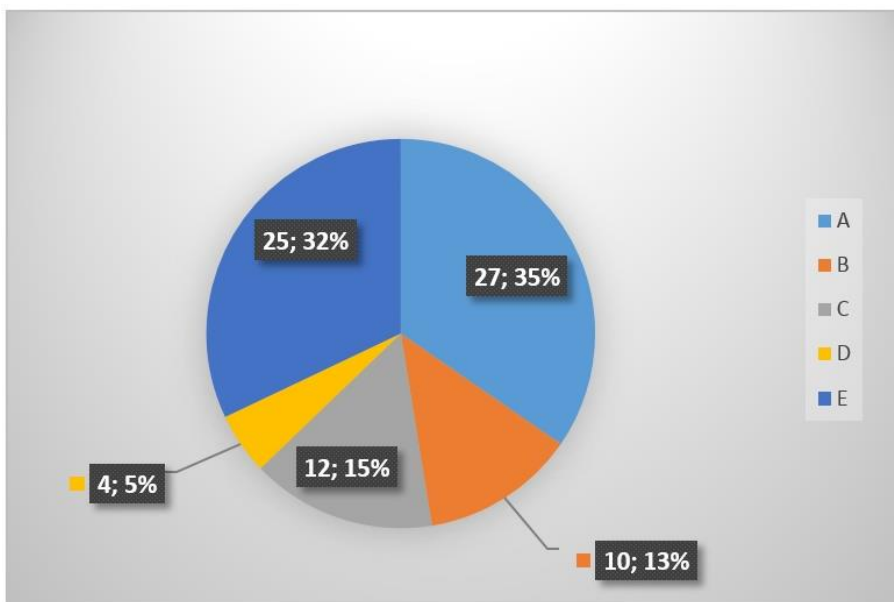
Graf 13: Odpověď ANO na otázku „Využíváte během praxí didaktické kompetence?“



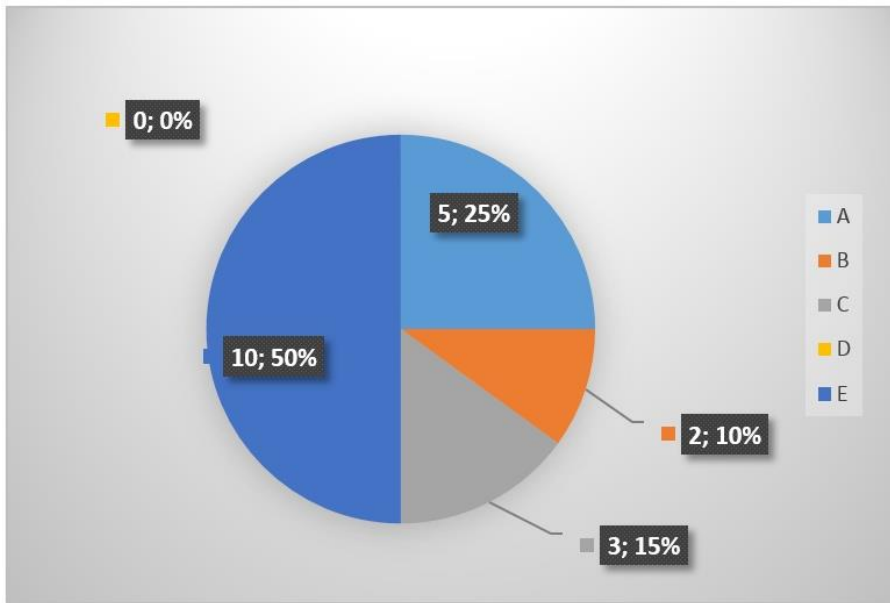
Graf 14: Odpověď NE na otázku „Využíváte během praxí didaktické kompetence?“



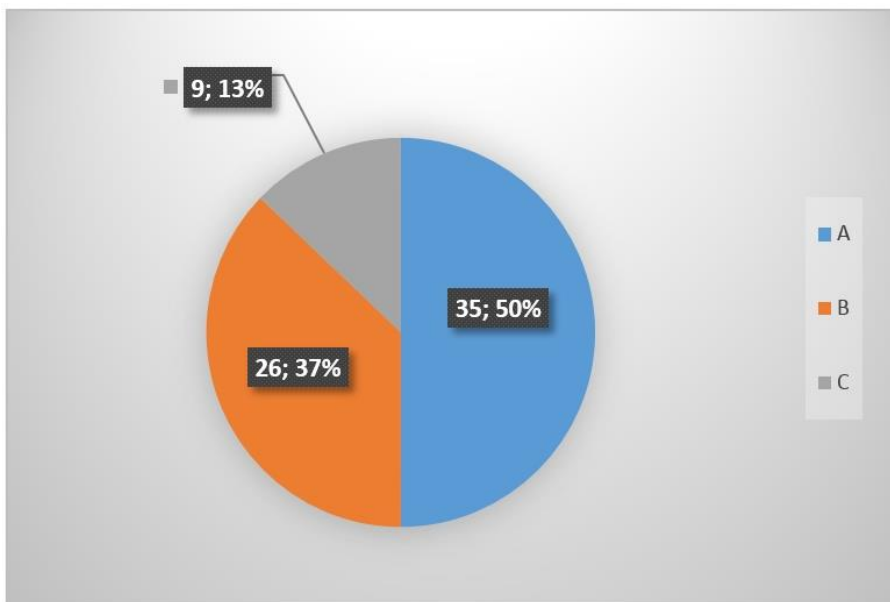
Graf 19: Konkrétní využívání aktivizačních metod – muži i ženy



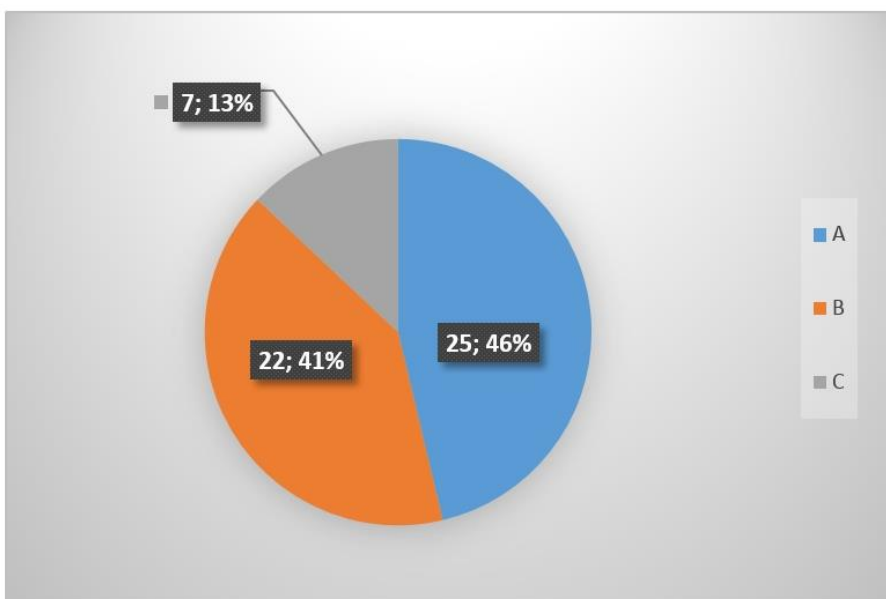
Graf 20: Konkrétní využívání aktivizačních metod – ženy



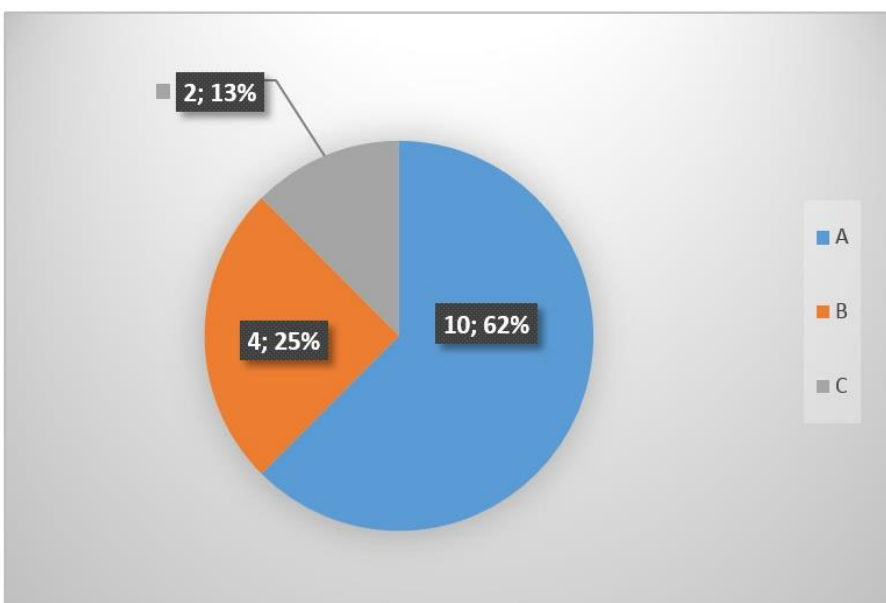
Graf 21: Konkrétní využívání aktivizačních metod – muži



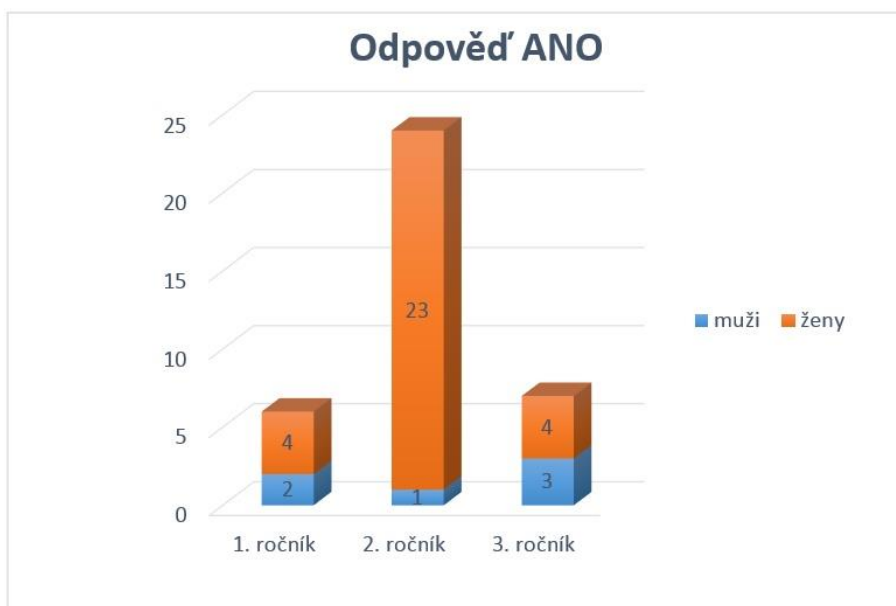
Graf 22: Odpověď na otázku „V jaké části hodiny využíváte aktivizační metody?“ – muži i ženy



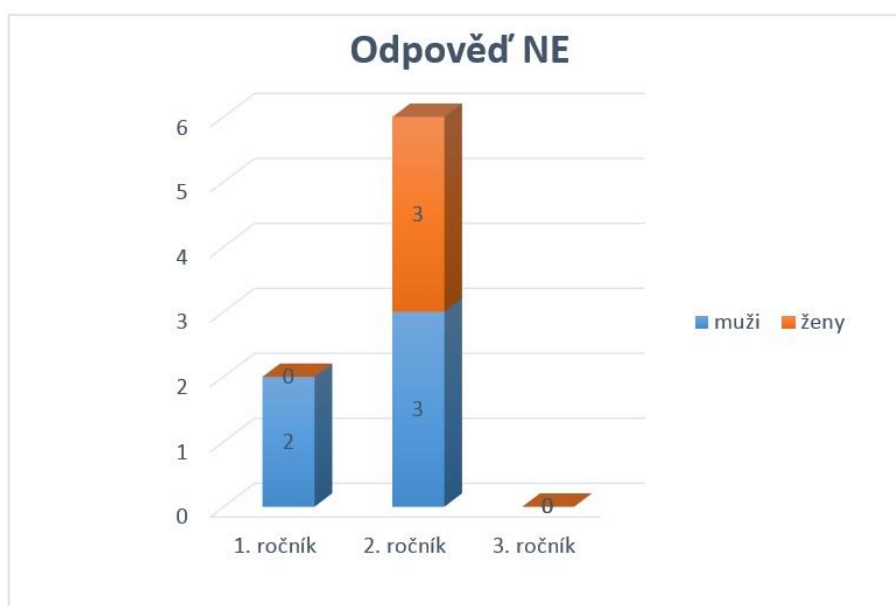
Graf 23: Odpověď na otázku „V jaké části hodiny využíváte aktivizační metody?“ – ženy



Graf 24: Odpověď na otázku „V jaké části hodiny využíváte aktivizační metody?“ – muži



Graf 25: Odpověď ANO na otázku „Nechávají Vás Vaši uvádějící učitelé aktivizační metody během praxí bez problému využívat?“



Graf 26: Odpověď NE na otázku „Nechávají Vás Vaši uvádějící učitelé aktivizační metody během praxí bez problému využívat?“