

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aktivizační metody ve výuce ČJ na 1. stupni ZŠ

Monika Kršková

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Aktivizační metody ve výuce ČJ na 1. stupni ZŠ* vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, řádně uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne 15. 4. 2024

  
.....

Monika Kršková

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala Mgr. Veronice Krejčí za její odborné vedení a podnětné rady, které mi během zpracování diplomové práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům dotazníkového šetření, kteří se ho zúčastnili, a tím mi pomohli v průzkumu v empirické části práce. Na závěr bych chtěla vyjádřit velké díky mému snoubenci, rodině a přátelům, kteří mi byli podporou po celou dobu mého studia.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Monika Kršková
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Veronika Krejčí
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Aktivizační metody ve výuce ČJ na 1. stupni ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	Activating methods during teaching Czech language at primary school
<b>Zvolený typ práce:</b>	Výzkumná práce
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na využívání aktivizačních metod na základních školách. Teoretická část práce definuje pojem aktivizační metody a vymezuje jejich druhy. Empirická část zjišťuje, jaké aktivizační metody jsou používány ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Za tímto účelem byl využit kvantitativní výzkum.
<b>Klíčová slova:</b>	Aktivizační metody, aktivizace, problémové metody, didaktické hry, diskuzní metody, situační metody, inscenační metody, učitelé, 1. stupeň ZŠ, český jazyk, konstruktivistický přístup, alternativní školství.
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis is focused on usage of the activating methods in primary schools. Theoretical part of thesis defines concept of the activating methods and defines types of these methods. Empirical part of thesis finds out which activating methods are used in teaching Czech language at the first level of primary school. For this purpose was formed a quantitative research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Activating methods, activation, problem-based methods, didactic games, discussion methods, situational methods, staging methods, teachers, 1st grade primary school, Czech language, constructivist approach, alternative education.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1 – Dotazník k diplomové práci
<b>Rozsah práce:</b>	99 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

# OBSAH

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Aktivizační metody .....	9
1.1 Definice pojmu aktivizační metody.....	9
1.2 Další znaky aktivizačních metod.....	11
1.3 Benefity aktivizačních metod .....	12
1.4 Úskalí aktivizačních metod .....	14
1.5 Změna role žáka ve vyučovacím procesu – Historie a vývoj výukových metod Transmisivní pojetí vyučování .....	14
1.6 Konstruktivistické pojetí.....	15
1.7 Využití tradičních a aktivizačních metod ve výuce .....	16
1.8 Klasifikace aktivizačních metod.....	17
1.9 Klasifikace podle Maňáka .....	21
1.9.1 Metody heuristické, řešení problémů .....	21
1.9.2 Didaktické hry .....	23
1.9.3 Diskuzní metody .....	24
1.9.4 Situační metody.....	25
1.9.5 Inscenační metody.....	25
2 Vzdělávací systém v České republice .....	27
2.1 Primární vzdělávání a jeho charakteristika.....	27
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	28
2.3 Principy a tendence RVP ZV .....	28
2.4 Naplňování RVP ZV pomocí aktivizačních metod.....	29
2.5 Cíle RVP ZV .....	30
2.6 Složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.....	31
EMPIRICKÁ ČÁST.....	33
3 Metodologie výzkumu.....	33
3.1 Metoda výzkumu .....	33
3.2 Charakteristika výzkumné skupiny .....	34
3.3 Průběh šetření .....	35
4 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů .....	36
4.1 Cíle výzkumného šetření .....	36
4.2 Výzkumné otázky .....	36
4.3 Stanovení předpokladů .....	37

5	Prezentace a interpretace výzkumných zjištění.....	39
5.1	Vyhodnocení obecných otázek .....	40
6	Platnost předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření.....	77
7	Shrnutí výsledků.....	87
8	Diskuze.....	89
	ZÁVĚR.....	90
	Seznam použitých zkratk.....	92
	Seznam použité literatury.....	93
	Seznam obrázků .....	95
	Seznam tabulek .....	96
	Seznam grafů.....	97
	Seznam příloh.....	99

# ÚVOD

Aktivizační metody podporují samostatné myšlení žáka, rozvíjí různé dovednosti a podporují komunikaci a spolupráci. Svým charakterem působí na vnitřní motivaci žáka tak, že sám přebírá zodpovědnost za své učení. Mají motivační potenciál, a při jejich používání se často zvyšuje koncentrace při práci. Mezi žáky jsou zpravidla velmi oblíbené a výuka pomocí aktivizačních metod je pro ně zábavná. Aktivizační metody kladou důraz na vlastní aktivitu žáka, která je klíčová zejména při dosahování vzdělávacích cílů. Žák je hlavním aktérem procesu vzdělávání, což pozitivně ovlivňuje žákův postoj k práci. Úkolem učitele je být žákovi průvodcem a případným poradcem.

Výběr tohoto tématu diplomové práce byl motivován vlastním zájmem o problematiku aktivizačních metod. Mou snahou bude se o aktivizačních metodách dozvědět více informací, a lépe porozumět způsobu práce s aktivizačními metodami, jako je například správné pokládání problémových otázek. Vnímám jako velmi prospěšné vést žáky k samostatnému přemýšlení a k celkové samostatnosti. Osobně se mi velmi líbí konstruktivistické pojetí učení. Aktivizační metody skýtají nespočet možností, které lze ve vyučovacích hodinách s žáky realizovat, a tím je správně aktivizovat.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké aktivizační metody jsou používány ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Dílčím cílem této práce je zjištění, za jakým účelem, a v rámci kterých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura se aktivizační metody nejvíce používají. Přínosem této práce by mohlo být zmapování využívání aktivizačních metod u výzkumného vzorku prvostupňových učitelů. Tato práce by také mohla sloužit čtenářům k obecnějšímu zorientování v problematice aktivizačních metod a porovnání přístupu autorů, kteří se aktivizačním metodám věnovali.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části.

Teoretická část této práce se věnuje aktivizačním metodám, jejich využívání a ukotvení v závazných dokumentech. První kapitola práce se zaměřuje na vymezení pojmu aktivizačních metod. Dále rozebírá jejich výhody i možná úskalí zařazování těchto metod do výuky. Je zde zmíněno i konstruktivistické pojetí, ze kterého aktivizační metody vycházejí. Součástí kapitoly je i klasifikace aktivizačních metod. Druhá kapitola práce se zaměřuje na zmiňované ukotvení aktivizačních metod v závazném aktuálně platném dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Empirická část se věnuje výzkumnému šetření v oblasti používání aktivizačních metod. Hlavní cíl této diplomové práce zjišťuje, jaké aktivizační metody jsou používány ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Výsledky výzkumného šetření budou sloužit jako podpora teoretických poznatků, doplní první část práce.

Lze tedy shrnout, že tato diplomová práce bude užitečná svým přínosem. Jednak svou teoretickou částí, ve které porovnáám pojetí různých autorů, kteří se aktivizačním metodám věnovali. Ale také výzkumným šetřením této práce, které přinese užitečné poznatky týkající se používání aktivizačních metod ve výuce českého jazyka.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Aktivizační metody

Cílem této kapitoly je vymezit pojem aktivizační metody a následně jej mezi jednotlivými autory porovnat.

Dále se kapitola věnuje cílům a benefitům aktivizačních metod. Také vysvětluje historické souvislosti počátků konstruktivistického pojetí vyučování, které tvoří základ aktivizační metody.

### 1.1 Definice pojmu aktivizační metody

Aktivizační metody jsou popisovány různými autory odlišně a i jejich definice se často liší. V této práci porovnávám definice několika autorů, kteří publikovali odborné knihy na toto téma. Proto pro snazší orientaci v této problematice uvádím použité názvy v této práci. Jedná se tedy o aktivizující metody, aktivní metody, metody aktivního učení, alternativní metody a další.

Dle Sitné (2013, s. 9) *aktivním učením* rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých student s aktivním přičiněním přijímá informace a na jejich základě si vytváří vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů“ ... Tento analyticko-syntetický proces je charakteristický vlastním objevováním, posuzováním, porovnáváním a začleňováním nových informací do již existujícího znalostního systému. ... **Metody aktivního učení** jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák není pouze pasivním „objektem“ učitelova zájmu, je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky.“

Silberman (1997, s. 13) podmiňuje dokonce samotný proces učení vlastní aktivitou žáků. Tvrdí, že pro opravdové učení je nezbytně nutné, „aby se žák „tělem a duší“ aktivně zapojil do činnosti.“ Striktně se vymezuje proti vyučování, které je pojímáno jako pouhý výklad učební látky. Dále uvádí, že pasivní přijímání informací žáky nikdy nemůže dovést k trvalému osvojení učební látky, naopak „toho je možno dosáhnout pouze výukou založenou na aktivním učení.“

Nelešovská (2005, s. 171) hovoří o **aktivizačních metodách** jako o metodách, které „vyzdvihují především vlastní poznávací činnost žáka, jeho aktivitu, tvořivost a samostatnost.“

Aktivní zapojení žáků do učebního procesu prosazují i další autoři. Jankovcová (1988, s. 29) rozšiřuje definici aktivizačních metod o další aspekt: „*Podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k **plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.** Hlavním rysem této činnosti je myšlenkové **zpracování informací (učiva), zacílené na řešení problému** formulovaného zpravidla učitelem. Tak vzniká didaktická problémová situace, s níž jsou žáci konfrontováni.*“ Detailněji se problémovým situacím, které jsou pro aktivizační metody dle Jankovcové nezbytné se věnuje podkapitola 1.2 Znaky.



Obrázek 1 Grafické znázornění definice aktivizační metody (Jankovcová, 1988, s. 29)

Sitná (2013) a Silberman (1997) na rozdíl od Jankovcové opomíjí zaměření na cíl v učební práci žáků. Za takovýchto podmínek by se dalo předpokládat, že jakákoli samostatná práce může být považována za aktivizační metodu. Tedy pouhá aktivita by tak stačila k naplnění jejich definice aktivizačních metod. Jankovcová definuje aktivizační metody nejen vlastní aktivitou žáků, ale i dosahováním vzdělávacích cílů v průběhu jejich činnosti. Ve srovnání s ostatními autory Jankovcová výrazně snižuje počet metod, které můžeme za aktivizační považovat. V této práci se přidržím definice Jankovcové.

Ve výběru aktivizačních metod Jankovcová (1988) považuje za určující aktivizaci žáků, a tím i podmíněnou kvalitu aktivit, kterým se žáci věnují. Maňák (1998, s. 12) píše, že aktivace je „*celková připravenost organismu k činnosti*“. Dále vysvětluje, že **aktivizace** je vnější aktivita, která je odrazem **aktivace organismu** tj. jeho připravenost k činnosti a k výkonu. „*Aktivizace žáka učitelem vytváří důležitý předpoklad pro žakovou samostatnou práci i pro jeho tvořivou činnost, neboť aktivace a následná aktivita je základem, z níž vyrůstají všechny činnosti žáka, veškeré jeho životní projevy. Proto zřetel k aktivitě žáků je trvalou součástí učitelovy pedagogické práce, ale je nutno počítat s tím, že výsledky aktivity se projeví v různých*

*formách učební činnosti, při samostatné práci, při řešení problémů, v tvořivých činnostech (samoúčelná aktivita je výchovně nežádoucí)*“ (Maňák, 1998, s. 34-35).

Jankovcová (1988, s. 30) dále uvádí, že jedním z výrazných rysů aktivizujících metod je změna postoje žáka k učivu. Při využívání aktivizujících metod totiž učitelé žáky podporují v produktivních aktivitách. **Produktivní aktivity** jsou „*činnosti vyvolané řešením problémové situace nebo hledáním odpovědi na problémovou otázku*“. Takovéto aktivity jsou náročné na řešení, vyžadují velké zapojení žáků. Z toho důvodu je u žáků podněcována zejména vnitřní motivace.

Sieglová (2019, s. 81-82) také uvádí, že pro aktivizační metody je klíčová **vnitřní motivace**. Úkolem učitele je vnitřní motivaci ve studentech podněcovat a snažit se chápat jejich **individuální potřeby**. Je zapotřebí žákům prokazovat důvěru, předávat jim zodpovědnost a vést je k samostatnosti. Dále o aktivizačních metodách píše, že: „*jsou nástrojem k aktivizaci výchozích věcných znalostí k danému tématu a s nimi spojených pocitů, nálad, dojmů, emocí, úvah a názorů.*“

Maňák (2003) uvádí, že aktivizační metody se častěji používají na alternativních školách.

## 1.2 Další znaky aktivizačních metod

Jak již bylo zmíněno, tak se ve své práci přidržím definice Jankovcové. Tato podkapitola se věnuje dalším důležitým znakům, které jsou charakteristické právě v pojetí této autorky a od ostatních autorů se liší.

Jankovcová (1988, s. 29) píše, že jedním z hlavních rysů aktivizačních metod je žákovo myšlenkové zpracovávání informací (učiva) při řešení zadaného problému. Učitel žákům **problém** zprostředkovává skrze **problémové situace**, do kterých je staví. Problém formuluje a úkolem žáků je na něj vhodně reagovat a vyřešit ho. Žáci jsou tedy vystavováni různým druhům problémových situací, které řeší. Jankovcová doplňuje, že: „*Způsoby řešení i organizační forma závisejí především na povaze problému a pedagogických záměrech učitele.*“

Dalším typickým znakem, jak zmiňuje Jankovcová, je důležitost zaměření se při výběru metod na **produktivní aktivity**. Není tolik podstatná četnost nebo složitost aktivit, určující je jejich **kvalita**. „*Žáci mohou vykonávat – např. převážně mechanicky relativně složité činnosti a aktivně se projevovat ve vyučování velmi často a přesto jde o reproduktivní aktivity,*

*nekladoucí na myšlení žáků žádné nebo jen nepatrné nároky.*“ Reproductivní aktivity (např. kladení neproblémových otázek) vedou žáka k pouhému přejímání hotových poznatků bez rozvíjení tvořivosti (Jankovcová, 1988, s. 30).

### 1.3 Benefity aktivizačních metod

U problémových aktivit to funguje odlišně. *„Odpověď na problémovou otázku vyžaduje tedy víc než jen pátrání v paměti, stejně jako řešení problémové situace předpokládá víc než jen vybavení vzorce, do něhož se mají jen dosadit čísla, či vybavení poučky nebo dříve osvojeného postupu (algoritmu).“*

Řešení problémové situace vzniká: *„až jako výsledek myšlenkové činnosti, tj. orientace na výchozí situaci, spojení známého s neznámým, opakovaný rozbor údajů v zadání, získání a klasifikace potřebných informací, rozlišení podstatných, nepodstatných a chybějících podmínek, seskupování a přeskupování prvků problémové situace, konstrukce alternativních řešení atd.“* (Jankovcová, 1988, s. 31).

Jankovcová dále uvádí, že právě z těchto myšlenkových činností se vyvíjí **samostatné myšlení**, které vede k rozvoji **tvůrčího myšlení**. Maňák se přidává k Jankovcové a uvádí, že žák v rámci aktivizačních metod: *„aktivně, vědomě a uvědoměle třídí data, zařazuje je do poznatkových struktur; analyzuje, srovnává a hodnotí informace, učí se **samostatnosti** a **tvořivosti**, rozvíjí svoji osobnost“* (Maňák, 2011).

Oravcová in Grecmanová (2007, s. 29) zdůrazňuje pozitivní dopad aktivního učení na **rozvoj žákovy osobnosti**. Učitel podněcuje zvědavost žáků a vede žáky k přebírání zodpovědnosti za své učení. Učební činnost je tedy náročnější a od žáka se očekává vyšší aktivita i samostatnost. *„Žák se učí přebírat **zodpovědnost**, je od něj vyžadována vyšší angažovanost, aktivita, **samostatnost** a jeho učební činnost je náročnější“*

Podle Sováka má na žáka také vliv svoboda, kterou mu dáváme. Ta ho stimuluje a motivuje ho k dalšímu poznávání. Sovák (1985, s. ...) uvádí, že: *„Participace na vyučování, možnost samostatně se projevit, něčím přispět, moci zasáhnout, ověřit si správnost postřehu – to jsou akty **oboustranně tvořivé činnosti**, kterou by neměla podvazovat žádná školská uniformita ani v systému, ani v metodách.“*

Kotrba (2015) ve své knize také zmiňuje důležitost **rozvoje dovedností**, které budou žákům pro budoucnost potřebné. Píše např. o dovednosti umět se učit, řešit problémy, být

tvořivý a umět vhodně komunikovat. Jako vhodné pro rozvoj považuje aktivizační metody, které ze své podstaty tyto dovednosti rozvíjí.

Na učení má výrazný vliv **motivace**. Oba její druhy, vnitřní i vnější, nás motivují k činnosti a pomáhají nám věci uskutečňovat. Plamínek in Kotrba (2015) píše, že motivaci v podobě motivů a stimulů můžeme chápat jako tzv. pohonnou sílu, která nám pomáhá jednat. Vnější motivace funguje na principu vnějších podnětů – stimulů. Vnitřní motivace se odvíjí od našich motivů, které vycházejí z našich vnitřních pohnutek. Motivace na nás působí tak dlouho, dokud činnost není v souladu s našimi aktuálními motivy, naopak stimulace trvá jen tak dlouho, dokud stimul působí. Pokud stimul působit přestane, tak i naše motivace upadá. Je tedy prospěšné, pokud jsou žáci pro školní práci spíše vnitřně motivováni. Vnitřní motivace hraje větší roli než vnější motivace zejména z dlouhodobějšího hlediska, protože má dlouhodobější charakter. Zároveň vnitřní motivace bývá silnější než vnější motivace (Kotrba, 2015, s. 75).

Kotrba (2015) dále píše, že jedním z hlavních rysů aktivizačních metod je jejich dynamická forma vyučování, která nenásilným způsobem vtáhne žáky do problematiky a zvýší jejich zájem o probírané učivo. Tato interaktivní forma aktivizačních metod má silně motivační charakter a cílí hlavně na rozvoj vnitřní motivace. Sieglová (2019) také potvrzuje, že aktivizační metody cílí především na vnitřní motivaci žáků.

Většina alternativních škol využívá při práci zejména vnitřní motivaci. Např. Montessori a další jiné školy vycházejí z předpokladu, že žáci jsou přirozeně zvědaví. Školní práce je přirozenou reakcí na jejich potřebu objevovat.

*„Zahrnuje to práci s vlastní přirozenou zvědavostí a touhou po nalezení smyslu, využívání vědeckých poznatků jako cesty k poznání, nikoli jako nehybných faktů“* (Grecmanová, 2007, s. 19).

Jankovcová uvádí, že při frontálním vyučování je komunikace mezi žáky spíše potlačována, naopak u aktivizačních metod je **komunikace** záměrně podporována.

*Aktivizační metody: „počítají s organizací a dělbou práce uvnitř skupin, využívají soutěživosti mezi skupinami, a tím odstraňují psychické bariéry nejen mezi členy skupin, ale i mezi žáky a učitelem. Žáci musí diskutovat, argumentovat, obhajovat svoje názory, přicházet s vlastními nápady, vystupovat jako vedoucí nebo mluvčí skupin apod., jinak problém nevyřeší. Tím si zároveň osvojují sociálně interaktivní dovednosti a postupně je přetvářejí ve zkušenosti ze sociálního styku. Tak roste jejich způsobilost spolupracovat, což zahrnuje nejen*

*věcný, racionální přístup k řešení problémů, ale zároveň i k překonávání konfliktů, k strážlivější sebereflexi, schopnost kriticky přijímat cizí názory i korigovat názory vlastní, vhodně regulovat úroveň svých aspirací“* (Jankovcová, 1988, s. 35). Za takovýchto podmínek je tedy velké množství prostoru pracovat na sociálních dovednostech a komunikaci.

Ruku v ruce s výše zmíněným je spojena **změna klimatu ve třídě**. Pedagog se nevzdává své dominantní role ve vyučování úplně. Žákům dává více prostoru pro jejich vlastní iniciativu, originální vyjádření a seberealizaci. Z učitele se stává spíše průvodce, který žáky vyučováním provází.

Jankovcová (1988, s.7) snahu aktivizačních metod shrnuje následujícím způsobem: *„usilujeme o myšlení samostatné, které se rozvíjí v myšlení tvůrčí, vytváří předpoklady pro pozitivní postoje, podněcuje životní a pracovní aktivitu, k níž vytváří základní intelektuální předpoklady.“*

#### **1.4 Úskalí aktivizačních metod**

Kotrba (2015) uvádí, že příprava vyučovacích hodin s využitím aktivizačních metod je pro učitele časově náročnější oproti přípravě výuky frontální. Avšak nejen z hlediska času je příprava takové výuky náročnější. Od pedagoga se také vyžaduje velká didaktická odbornost při výběru vhodných metod (s ohledem na vybranou cílovou skupinu žáků a časovou dotaci). Aktivizační metody vyžadují dobré organizační schopnosti.

I samotná realizace výuky pomocí aktivizačních metod trvá déle v porovnání s frontální výukou. Jankovcová (1988, s.36) shrnuje nárok na učitele: *„Aktivizující metody kladou vyšší nároky i na učitele, a to jak v přípravě na vyučování, tak i v jeho průběhu.“*

#### **1.5 Změna role žáka ve vyučovacím procesu – Historie a vývoj výukových metod Transmisivní pojetí vyučování**

Nelešovská, Spáčilová (2005, s. 171) uvádí, že: *„Vyučovací metody se ve svém vývoji měnily v závislosti na historicko-spoločenských podmínkách vyučování. Výběr výukových metod vždy vyplývá z určité koncepce výuky.“* Jako příklad uvádí tradiční školu, ve které převládaly metody tradiční. Tyto metody vycházely z **transmisivního pojetí vyučování**. Jejich podstatou je předávání pouze hotových poznatků.

Výuka v tradiční škole měla neměnnou strukturu, byla stereotypně vedena a nenabízela žádné obměny v přístupu k vyučování. Žáci byli direktivně řízeni a často při studiu podceňováni. Jejich samostatnost se tedy nepodporovala a aktivita se spíše

potlačovala (Maňák, 2003).

Klasické vyučovací metody, jakožto součást tzv. tradičního vyučování, jsou ve své podstatě zaměřeny na pedagoga. Středobodem dění ve výuce učitel, a tudíž žák zůstává spíše v pozadí. Žák má roli velmi málo aktivního účastníka, který dění ve vyučovacím procesu spíše jen z povzdálí pozoruje (Sitná, 2013).

Mnoho pedagogů se na tyto stereotypní struktury snažilo reagovat. Změna byla však postupná, přestože snahy o změnu pozice žáka byly dlouhodobé. Tento koncept se připravoval už v podobě různých reformních hnutí, různých inovativních proudů a alternativních řešení (např. A. P. Pinkevič, V. Příhoda).

## 1.6 Konstruktivistické pojetí

Postupem času se vyvíjelo **konstruktivistické pojetí vyučování**. Úkolem učitele v rámci tohoto pojetí je vytvářet podmínky tak, aby *„žák podle svých schopností dosáhl co nejvyššího rozvoje, žák je aktivní v procesu učení, objevuje nové poznatky a rozvíjí své schopnosti na základě tvořivého přístupu“* (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 171).

Maňák (1997, s. 13) píše o konstruktivistickém pojetí, že žák nemá být nucen informace jen pasivně přijímat. Naopak žák je ve výuce aktivní a *„na základě svých zkušeností, vědomostí a schopností pomáhá konstruovat svoje vlastní poznání. Je angažován v zajímavém procesu, kdy objevuje, snaží se porozumět, řeší, komunikuje, zjišťuje, kombinuje, srovnává, koriguje názory, asociuje.“*

Nelešovská (2005, s. 171) označuje konstruktivistické pojetí jako východisko pro **alternativní neboli aktivizující metody** výuky, *„které vyzdvihují vlastní poznávací činnosti žáka, jeho aktivitu, tvořivost a samostatnost“*.

Grecmanová (2007, s.22) upřesňuje, že: *„Všechny teorie označované jako konstruktivistické (byť se v některých ohledech odlišují a rozcházejí) vycházejí z předpokladu, že své poznání si každý jedinec konstruuje sám na základě vlastní aktivní myšlenkové činnosti. Tyto teorie zdůrazňují nutnost aktivní role žáka v procesu vytváření nových znalostí, důležitost jeho vlastního zkoumání, objevování a logických úvah. Jedině taková znalost, která je výsledkem vlastního zkoumání podpořeného aktivním propojením s dřívějšími poznatky má šanci stát se trvalou součástí myšlenkové struktury člověka.“*

Konstruktivistický přístup reaguje na snahu o modernizaci vyučovacích metod. Nelešovská (2005) považuje konstruktivistické pojetí výuky za **základní kámen aktivizačních metod**.

## 1.7 Využití tradičních a aktivizačních metod ve výuce

Tradiční a aktivizační metody nelze v pravém smyslu srovnat, protože se často jedná o ty samé metody. Rozdílný je potenciál metod a přístup k aktivizaci žáka a jeho zapojení ve výuce.

*„O žádné z didaktických metod nemůžeme říci a priori, že jsou nebo nejsou aktivizační (aktivizující) či dokonce aktivní. Bude-li didaktická metoda podněcovat a udržovat aktivitu žáků (plnit aktivizační funkci) či nikoli, to závisí na mnoha okolnostech. ... V podstatě každá didaktická metoda, je-li správně a ve vhodném okamžiku užitá, může svým způsobem přispívat k aktivizaci učebních činností žáků i jejich výsledku. Platí to konec konců i o těch metodách, jimž byla až dosud vytýkána monotónnost, stereotypnost, šablonovitost a z toho plynoucí následná pasivita žáků. Tedy i například slovní monologické metody mohou za určitých předpokladů účinně aktivizovat a neměli bychom se jich tudíž zbavovat (Horák, 1991, s. 11).“*

Sitná (2013, s. 9) Uvádí, že *„Metody aktivního vyučování jsou v kontrastu k většině tradičních vyučovacích metod, při nichž je centrem dění učitel. Ten přebírá většinu aktivit ve třídě a žáci jsou spíše pasivní.“*

Naopak vyzdvihuje metody aktivního učení, které podněcují činnost žáka v mnoha oblastech. Píše o nich, že: *„jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák není pouze pasivním objektem učitelova zájmu: je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spolu tvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení.“*

Maňák v kapitole Aktivizační metody vysvětluje vznik, postupné začleňování až případné nahrazování starých metod novými. Toto popisuje jako přirozený stav, kdy se metody organicky vyvíjí, neustále zdokonalují a modifikují. Tvrdí, že nové metody vznikají vždy na základě změny nějakých společenských potřeb nebo cílů. Maňák zmiňuje, že různé dříve nové a inovativní přístupy, které se postupně začlenily do tradičního kánonu metod a vytvořily novou tradici (např. sokratický rozhovor).

Proto i dále vyzdvihuje aktivizační metody, které podle něj mají podíl na *„překonávání petrifikovaných stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů“* (Maňák, 2003, s. 105).

Pedagogové při výběru vyučovacích metod do svých hodin sahají jak po metodách klasických (jako je např. vyprávění, popis, rozhovor), tak i po metodách aktivizačních (např. metody diskuzní, problémové).

Autoři různých publikací pohlížejí na výběr výukových metod odlišně. Někteří autoři se dívají na metody tradiční jako na metody již překonané.

Například Čapek (2019) ve své knize *Líný učitel* se striktně vymezuje vůči tradičním výukovým metodám a dominantnímu postavení učitele, které vede k pasivitě žáků. Preferuje symetrii v různých složkách vyučovacího procesu např. v komunikaci žáka a učitele. U svých metod práce se zaměřuje na čas, který žáci v hodině stráví aktivní a učitel pasivní. U metod aktivní výuky vyzdvihuje velkou možnost při rozhodování, která podle něj velmi přispívá k činnostnímu učení.

Naopak Maňák (1997, s. 5) píše o tradičních výukových metodách:

„Pojem „tradiční výukové metody výuky“ neznamená, že jde o metody vývojově překonané, už zastaralé nebo v brzké době odsouzené k zániku, ale vyjadřuje spíš, že tyto metody jsou ustálené, ověřené praxí a pevně zakotvené ve výchovně-vzdělávací práci škol.“

Kotrba se také staví k využití tradičních metod optimisticky. Největší přínos vidí v zařazení obou přístupů.: „Nejlepší způsob výuky spočívá v kombinaci obou zmíněných přístupů (klasické výuky vedené frontální metodou a výuky obohacené o aktivizační prvky). Optimální je využití některých aktivizačních metod (diskuse, hraní rolí, výklad pomocí videonahrávky, krátké relaxační cvičení uprostřed hodiny a mnoho dalších) a následného doplnění pomocí monologických metod.“

A dále doplňuje, že: „cílem při zavádění aktivizačních metod tedy není nekritické zavrnutí frontálních forem, nýbrž snaha o využití dalších výukových metod za účelem efektivnějšího přenosu znalostí ke studentům“ (Kotrba, 2015, str. 43).

Maňák (2003, s. 105) vidí aktivizační metody jako inovativní metody, které podněcují žáka k činnosti a napomáhají mu rozvíjet samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Takovéto metody se podle něj používají spíše v alternativních škol. Aktivizační metody vnímá je převážně jako doplňkové k tradičním metodám.

## **1.8 Klasifikace aktivizačních metod**

V této kapitole jsou představeny pohledy různých autorů na dělení aktivizačních metod.

Dle Krejčí je výukových metod velké množství, a jejich různorodost zapříčiňuje, že se autoři v jejich klasifikaci často neshodují. Určující je totiž kritérium, podle kterého na metody nahlíží, a jak metody hodnotí.

Je vhodné zmínit, že autoři se i v terminologii často neshodují, což ještě více podtrhává jejich nepřehlednost.

Například Kotrba (2015, s. 98) za nejpraktičtější dělení aktivizačních metod pro potřeby učitele považuje rozdělení podle:

- **náročnosti přípravy** (času, materiálového vybavení, pomůcek nutných pro realizaci),
- **časové náročnosti** samotného průběhu ve výuce,
- **zařazení do kategorií** (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy),
- **účelu a cíle použití** (diagnostika, opakování, motivace, nové formy výkladu, odreagování).

Maňák (2003) ve své knize Výukové metody rozděluje aktivizační metody na:

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

Těchto pět základních metod o osm let později Maňák (2011) rozšiřuje o metody práce s textem, mentální mapování a metodu kooperativního učení.

Nelešovská (2005) aktivizační metody přiřazuje k alternativním metodám, které mají za cíl žáka především zaktivizovat. Spadají sem diskusní metody, metody situační, inscenační, hry a také další komplexnější systémy jako problémové nebo projektové vyučování.

Sitná (2013) do aktivizačních metod zařazuje metody: Brainstorming (bouře mozků), Snowballing (sněhová koule), Buzz groups (muší skupiny), Role play (hraní rolí), Rounds (kolečka), Carousel (kolotoč), diskuze, debata, Case Study (případová studie), Gold fish bow (akvárium) a Mind mapping (mentální mapování).

Dagmar Sieglová (2019) ve své knize nahlíží na klasifikování metod odlišným způsobem, např. metodu šest klobouků, kterou jiní autoři řadí do aktivizačních metod, řadí do komunikačních metod. Sieglová zmiňuje vybrané aktivizační metody: Volné psaní, Burza nápadů, Generátor

otázek, Odvozování, Vlaštovka, Od otázky k otázce, Hodnotové škály, Pětílístek, Kostka, Mapa pojmů, Poslední slovo patří mně, Třídní anketa, Impromptu prezentace a Stavebnice.

Maňák (1997) rozděluje metody podle žákovy převládající činnosti na metody slovně dialogické nebo na metody problémové neboli badatelské. U těchto metod je vždy určující vnitřní motivace.

Skalková (1999) uvádí další klasifikaci aktivizujících metod:

- **Hra jako vyučovací metoda**
- **Metody simulační a situační**
- **Metody inscenační**
- **Dramatizace**

Kotrba (2015) obdobně jako Maňák (2003) rozděluje aktivizační metody na pět základních oblastí. Klasifikace autorů jsou si rozčleněním i obsahem velmi podobné. Kotrba na rozdíl od Maňáka zahrnuje i specifické metody (neboli speciální, zvláštní), do kterých zařazuje například Balík došlé pošty, projektovou výuku nebo Icebreakers.

Kotrba aktivizační metody rozděluje na:

- **problémové vyučování**
- **hry**
- **diskuzní metody**
- **situační metody**
- **inscenační metody**
- **specifické metody**

Borák in Jankovcová (1970) rozděluje aktivizační metody na čtyři základní druhy:

- **diskuzní metody**
- **situační metody**
- **inscenační metody**
- **hry**

Mojžíšek (1988) nabízí úplně jiný pohled než ostatní autoři. Vypracoval složitou klasifikaci, která nahlíží na metody např. podle výchovné perspektivy, podle psychologického hlediska,

kteřé zohledňuje proces vyvozování učiva a dalších. Dále klasifikuje metody podle fáze výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o metody:

- metody motivační
- metody expoziční
- metody fixační
- metody diagnostické

Mojžíšek vysvětluje, že pro zařazení metod do klasifikace je klíčové jakou funkci (úlohu) v hodině zaujímají. Například rozhovor zařazuje do metod motivačních, byť se nejedná o metodu klasicky zařazovanou do motivačních metod. Motivační rozhovor však může na žáka působit velmi povzbudivě a podnítit jeho zájem. Stejně tak je to i s dalšími metodami. Pokud má metoda velký potenciál, tak může mít širokou škálu zařazení, záleží však na konkrétním využití ve výuce. Stejná metoda může mít v každé hodině jinou funkci.

A úplně stejným způsobem je to i s aktivizačními metodami. Přestože se nějaká metoda může řadit k těmto metodám, tak je opět stěžejní funkci v hodině zaujímá. I zdánlivě skvělá aktivizační metoda nemusí žáky v dané vyučovací hodině aktivizovat. Jindy metoda, která se běžně řadí k metodám tradičním může mít vysoce aktivizační potenciál.

*O žádné z didaktických metod nemůžeme říci a priori, že jsou nebo nejsou aktivizační (aktivizující) či dokonce aktivní. Bude-li didaktická metoda podněcovat a udržovat aktivitu žáků (plnit aktivizační funkci) či nikoli, to závisí na mnoha okolnostech. ... V podstatě každá didaktická metoda, je-li správně a ve vhodném okamžiku užitá, může svým způsobem přispívat k aktivizaci učebních činností žáků i jejich výsledku. Platí to konec konců i o těch metodách, jimž byla až dosud vytýkána monotónnost, stereotypnost, šablonovitost a z toho plynoucí následná pasivita žáků. Tedy i například slovní monologické metody mohou za určitých předpokladů účinně aktivizovat a neměli bychom se jich tudíž zbavovat (Horák, 1991, s. 11).*

## 1.9 Klasifikace podle Maňáka

Tato práce se detailněji věnuje klasifikaci podle Maňáka (2003), který jak již bylo zmíněno rozděluje aktivizační metody na metody heuristické, didaktické hry, diskuzní metody, situační metody a inscenační metody.

### 1.9.1 Metody heuristické, řešení problémů

*Heuristika (z řec. heuréka = objevil jsem, našel jsem) je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů (Maňák, 2003, s. 113).*

Autoři se v terminologii týkající se heuristických metod neshodují ve stejných názvech, přestože se jedná o obsahově stejné metody. Maňák in Průcha (2003, s. 220-221) je označuje jako **problémové metody**. Problémová metoda je podle něj metoda: „ *která začleňuje řešení problémů samotnými žáky jako prostředek jejich intelektového rozvoje*“.

Kotrba (2015) ve své knize Aktivizační metody ve výuce uvádí pojem **heuristické metody**, při nichž učitel působí jako průvodce výukou. Jeho úkolem je minimálně zasahovat do žákova řešení problému. Učitel práci žáků pouze mediuje a případně jim při řešení dopomáhá. Heuristické metody podněcují žáky, aby zadané problémy řešili do co největší míry **samostatně** bez pomoci učitele.

Horák (1991, s. 13) hovoří i o tzv. **problémovém vyučování**, kdy je řešení problémů uzpůsobena celá koncepce vyučování. Učitel v hodině žákům zadává všechny učební úlohy jen problémovým způsobem. Tedy „*podstatou problémového vyučování je systematické vytváření problémových situací, které už samy o sobě většinu žáků zaujmou, podnítky jejich intelektuální či praktickou aktivitu, zvýrazní a učiní přitažlivým cíl činnosti.*“

Problémové vyučování také podněcuje myšlenkové operace a navozuje psychické stavy, při kterých žáci mohou zažívat (subjektivní) pocity, které zažívá badatel či výzkumník. Podporují také žádoucí pocity a prožitky spoluúčasti na společném díle. I přes svou velkou náročnost díky těmto důsledkům usnadňují proces učení.

Přístupy k využívání problémových metod se u různých autorů liší. Maňák in Průcha (2003) považuje problémový přístup k výuce jako samozřejmý a tvrdí, že je používán v každé škole, aniž by se učitel snažil o výuku pomocí aktivizačních metod. Prvky problémového přístupu k výuce považuje za běžnou součást každé výuky např. když učitel pokládá žákům problémové otázky nebo zadání sděluje problémově. Také je velké množství problémových

metod, které lze jednorázově ve výuce použít (např. metoda black box) a dále problémovým způsobem naučit.

Maňák (2015, s.98) uvádí, že: „*problémové vyučování lze také brát jako samostatnou metodu*“. Problémové vyučování bere jako celkový přístup k výuce a celá výuka je tedy prostoupená problémovými metodami.

„*Problémové úlohy tvoří základ všech aktivizačních metod. V každé z nich se řeší určitý problém, který je pomocí aktivizačních metody různě pojat, zpracován a řešen. Možností, jak zprostředkovat problém studentům, je více*“ (Kotrba, 2015, s. 98).

Někteří učitelé učí problémově i v rámci frontální výuky, když žákům kladou problémové otázky. Takovéto problémové otázky mohou začínat jako Proč...?, Čím se liší...?, Jak souvisí...?, Jak bys vysvětlil...? anebo Popiš..., Srovnej..., Urči... a další (Kotrba, 2015).

Tabulka 1 Příklady problémových otázek

Proč...	Jak bys vysvětlil...	Dokaž...	Jak souvisí...
Čím se liší...	Urči...	Jaký je rozdíl...	Co je příčinou...
Srovnej...	Popiš...	Které společné znaky...	Jak lze použít...

Zdroj: Maňák (1997)

„*Proti tradičním formám se u problémového vyučování od studentů vyžaduje aktivita, produktivní myšlení a samostatnost. Klade se důraz na myšlení, vytváření hypotéz, objevování a bádání. Problémová výuka vytváří návyk k tvořivému osvojování vědomostí a vede k tvořivé činnosti.*“ ... „*Uplatňuje se v ní smyslové vnímání, teoretické i empirické poznávání*“ (Kotrba, 2015, s. 99).

Žák musí s informacemi účinně pracovat tak, aby zadaný problém vyřešil. Nejprve si musí uvědomit které informace bude k vyřešení problému potřebovat, třídít je a chybějící údaje zjišťovat.

Dle Maňáka (1979) je k řešení problémů nezbytná silná motivace účastníků, aby byli odhodláni problém řešit.

Kotrba (2015) do heuristických metod zařazuje aktivizační metody:

- Černá skříňka (Black box)
- Metoda konfrontace
- Metoda paradoxů

- Volné psaní
- Řízené čtení (čtení s předvídáním)
- Tvorba myšlenkových map
- Úloha na předvídání

Jak již bylo zmíněno, tak Kotrba (2015) a Maňák (2003) zařazují do své klasifikace aktivizačních metod také problémové vyučování. Zajímavý pohled přináší Kličková (1989), která sice nedefinuje aktivizační metody, ale její pojetí problémového vyučování se v mnohém podobá aktivizačním metodám od Jankovcové (1989).

Každá metoda zařazovaná do problémového vyučování řeší nějaký problém. Charakterizuje ji problémový způsob jeho zadávání i řešení.

Každá aktivizační metoda svým způsobem řeší nějaký problém. A problémovou metodou by podle Kličkové tedy měla být svým způsobem každá aktivizační metoda. Pohled Kličkové je zde vložen pro srovnání s jiným přístupem než má Kotrba.

Kličková (1989, s. 7-8) uvádí, že: *„Proces učení a vyučování by měl probíhat současně.“ ... „Proto by se žák měl učit prostřednictvím vlastní práce a tím, že o své práci mluví, formou diskuse řeší problémy. Učitel by měl zasahovat co nejméně, především by měl žákům naslouchat a jejich práci řídit“ ... „Jednou z metod, které podporují aktivitu žáka, je problémové vyučování. Žák ochotně přijímá roli objevitele a zcela spontánně vznikají podmínky pro praktickou realizaci.“*

Kličková kritizuje také předučování vědomostí na vyučovací hodinu. Vzdělávacích cílů by měli žáci dosahovat v hodině při své aktivní práci.

## 1.9.2 Didaktické hry

Mojžíšek (1988, s.150) píše, že hra má své významné *„vzdělávací a výchovné poslání“* a i v historii se setkáváme s jejím zařazením do výuky. Jankovcová (1988, s. 98) ve své knize také vyzdvihuje zařazení hry do výuky. Píše, že: *„herní situace má pro pedagogiku velký význam“*.

Mojžíšek píše, že hra: *„která podněcuje k hravé činnosti, má tedy rovněž formativní účinnost, neboť pomáhá rozvíjet vědomosti, dovednosti i poznávací procesy na nejnižším stupni jejich existence“* (Mojžíšek, 1988, s.150).

Maňák (2003, s.127) píše, že na rozdíl od hry didaktická hra ztrácí část svobody, spontánnosti a zaměřenosti na cíl. Zároveň však si: *„didaktická hra zachovává většinu znaků*

herních činností, takže žáci si jistou omezenost didaktické hry jejím usměrňováním a cílovou orientací při správném pedagogickém vedení ani příliš neuvědomují.“ Maňák ji popisuje jako seberealizační aktivitu.

Jankovcová (1988, s. 30) didaktickou hru definuje následujícím způsobem: „Didaktická hra patří do skupiny aktivizujících metod proto, že umožňuje žákům plnou seberealizaci. Jako soutěže a hry lze uspořádat v podstatě každé řešení problému, ovšem při dodržení určitých podmínek (pravidel). Při výběru problémů, formulaci zadání a organizaci her (soutěží) může učitel spoléhat na mimořádně vysokou motivaci žáků.“ Jankovcová vyzdvihuje výhody didaktických her. „Didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a **rozvíjejí myšlení**, neboť jsou zpravidla založeny na řešení problémových situacích.

Dále píše, že možnost **seberealizace** je z psychologického hlediska ta nejpodstatnější.

I poměrně složité problémy mohou být díky herním situacím snadno vysvětleny. Dále píše, že „Od her je třeba odlišit soutěže, jejichž cílem je stanovovat pořadí účastníků podle předvedených činností nebo výsledků činností. Zatímco prvotním účelem hry je určitá činnost sama o sobě (strukturující pro hráče přitažlivým způsobem čas), účelem soutěže je dosáhnout umístění. Pro hru je tedy typická činnost (nebo simulace určité činnosti), pro soutěž organizace činnosti“ (Jankovcová, 1988, s. 98).

Kotrba (2015) ve své klasifikaci do her zařazuje: didaktické hry, neinterakční a interakční hry a dále také ekonomické hry.

### 1.9.3 Diskuzní metody

Diskuzní metody vedou ke zjišťování vztahů a objevování nových souvislostí. Nejedná se pouze občasný rozhovor s učitelem, kdy žák odpovídá nazpaměť naučené informace.

Jankovcová (1988) ve své knize píše o tom, že aplikace diskusních metod se výrazně liší od občasného rozhovoru mezi učitelem a žákem.

Mojžíšek (1988) píše, že dialogické metody žáka přirozeně uvádějí do situace, kdy musí řešit problémové úkoly, které podněcují rozvoj jeho myšlení. Vedou ho k zjišťování vztahů a souvislostí.

Jankovcová (1988) uvádí, že diskuzní metody žáky motivují a nenásilnou formou prověřují jejich vědomosti o tématu nebo porozumění. Píše, že k procvičování, opakování a upevňování učiva jsou přímo ideální. Diskuze ve skupině umožňuje problém lépe analyzovat,

umožní mu seznámit se s ním více do hloubky, objevovat nové souvislosti mezi poznatky. Žáci tak mohou vyřešit i problémy, které by jednotlivec sám vyřešit nedokázal.

Kotrba (2015) do diskusních metod zařazuje metody: brainstorming, brainwriting, Metoda 653, Rounds (kolečka), Carousel (kolotoč), Snowballing (sněhová koule), Buzz Groups (bzučící skupiny, muší skupiny), Návštěvníci, Gold-fish bowl (akvárium), diskuse ve spojení s přednáškou a diskuse jako samostatná vyučovací jednotka.

Mojžíšek (1985) zmiňuje sokratovský rozhovor, který zapojuje studenty do procesu poznávání natolik, že se snaží sami od sebe přijít na správné řešení. Důležitou roli zde opět hraje práce s vnitřní motivací.

#### **1.9.4 Situační metody**

Jedná se o modelové situace, které vycházejí z reálných událostí. Situace mohou být žákům zprostředkovány na základě příběhu, textu, video ukázky aj.. Úkolem žáků je situaci rozebrat, určit příčiny vzniku i případné alternativní řešení.

*„Pod pojmem situační metody shrnujeme postupy problémových řešení modelových situací, jejichž základ (zformulovaný v zadání) vychází z reálné události, kterou bylo v praxi nutné řešit a jež je pro určitou oblast praxe typická a specifická“ (Jankovcová, 1988, s.29). „Společnými rysy těchto postupů jsou obvykle nedostatek informace, rozhodování v podmínkách rizika, víceznačnost řešení a často také spolupůsobení sociálních vztahů. Přitom je kladen důraz na utváření a rozvoj dovedností.“* Dále Jankovcová uvádí, že situační metody vyžadují komplexnější přístup, vede žáky k využívání vědomostí z různých vyučovacích předmětů a spolupráci, ale hlavně k produktivnímu myšlení. (Jankovcová, 1988, s.29).

Řešení modelů reálných situací vyžaduje zpravidla komplexní přístup, motivuje žáky, vede je k využívání vědomostí a dovedností z různých vyučovacích předmětů, ke spolupráci a k produktivnímu myšlení.

Kotrba (2015) do situačních metod zařazuje: Rozborové metody, Metody konfliktních situací, Metodu incidentu, Metodu postupného seznamování s případem a Bibliografické metody.

#### **1.9.5 Inscenační metody**

Inscenační metoda, neboli metoda hraní (sociálních) rolí, **je podobná vystupování herců v divadle**. Žáci se identifikují s přiřazenými osobami a jejich rolemi. Pomocí

improvizovaného **hraní rolí** řeší problémové situace, které jim učitel zadává. Mají tak možnost získat nové prožitky, a mohou si osvojovat způsoby chování.

Horák (1991) píše, že inscenační metody se snaží přiblížit situace co nejreálněji. Poskytují prostor pro tvořivé rozvíjení individuálních strategií chování aktérů při činnosti, identifikaci žáků s osobami, které představují a také prostor pro rozvoj mezilidských vztahů. Uplatňuje se zde také tvořivost (myšlení a fantazie).

*„Spočívají rovněž v simulaci určitých situací, ale jejich řešení se neděje pouze teoretickým či verbálním způsobem, nýbrž přímou realizací a rozuzlováním situací za účasti vzdělávaných v roli aktérů“* (Horák, 1991, s. 44).

Maňák (2003, s. 123) píše, že inscenační metody neboli metody hraní rolí mohou být podobné jako vystupování herců. Žáci pomocí improvizace hrají svou roli v modelových situacích, a přitom řeší problémovou situaci. *„Pro žáky inscenace znamená možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání.“*

Kotrba (2015) do inscenačních metod zařazuje: Strukturální inscenaci, Nonstrukturální inscenaci a další.

## 2 Vzdělávací systém v České republice

Tato kapitola se věnuje ukotvení aktivizačních metod v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Primární vzdělávání v České republice charakterizuje a poukazuje na tendence, které jsou s využíváním aktivizačních metod úzce spjaty.

### 2.1 Primární vzdělávání a jeho charakteristika

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a svým pojetím má usnadnit přechod žáků z rodinné péče do pravidelného a povinného vzdělávání. *„Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů“* (RVP ZV, 2023, s.8).

Snahou je tedy vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání žáků. Vzdělávání na prvním stupni by mělo být pro žáky podnětné a mělo by být tvůrčím prostředím. Na základě vytváření podmínek odpovídajících potřebám žáků je možný rozvoj žáků s cílem dosahování jejich osobního maxima. S vytvářením vhodného prostředí pro rozvoj žáků se pojí i hodnocení žáků.

*„Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, **nebát se chyby a pracovat s ní**“* (RVP ZV, 2023, s.8).

*Obecný cíl primárního vzdělávání je spatřován v dosažení tzv. **primární vzdělanosti**. Tím je myšleno osvojení si **gramotnosti** a získání prvotního náhledu na svět a místo člověka v něm. Úkolem primární školy je především hledání možností (výběr učiva, jeho uspořádání, výběr dalších prostředků vzdělávání), které by dítěti umožňovaly **poznat okolní svět na úrovni jeho věku a způsobu poznání**. U žáků se zdůrazňuje především **rozvoj myšlení, samostatnosti, tvořivosti, sociální a emocionální rozvoj** (Nelešovská, 2005, s. 22). Tento dokument byl psán jako komentář k RVP ZV účinnému od roku 2005. Popisuje však podstatu RVP ZV, která je platná i pro současný vzdělávací program.*

*„V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti“* (RVP ZV, 2023, s.8).

## 2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V České republice je pro primární vzdělávání závazný dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR). Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Tento dokument navazuje svým pojetím na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). RVP ZV směřuje obsah primárního vzdělávání pomocí očekávaných výstupů a učiva. Zaměřuje se na rozvoj klíčových kompetencí, které „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2023, s.10).

Tento dokument je pravidelně aktualizován podle měnících se potřeb společnosti, učitelů i žáků. Tato práce čerpá z obsahu RVP ZV 2023 závazného od 1.9.2023. **Aktivizační metody, kterým se věnuje tato práce, jsou také zahrnuty v RVP ZV.**

## 2.3 Principy a tendence RVP ZV

RVP ZV specifikuje úroveň **klíčových kompetencí**, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Jako závaznou součást základního vzdělávání zařazuje **průřezová témata** s výrazně formativními funkcemi. Také stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování. Předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce.

V tomto dokumentu jsou zaneseny také **tendence**, které podporují směřování RVP ZV. Patří mezi ně variabilita organizace a individualizace výuky a vnitřní diferenciací výuky nebo snaha pracovat v heterogenních skupinách s využitím podpůrných opatření a mnoho dalších. Pro tuto práci je však stěžejní tendence, která vyzdvihuje aktivizační metody. V RVP ZV totiž najdeme přímý odkaz na využívání aktivizujících metod ve výuce. Je zapotřebí: „*vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky*“ (RVP, 2023, s. 6). Z toho vyplývá, že každý učitel by měl aktivizační metody do výuky zařazovat, aby jeho byla výuka v souladu s RVP ZV.

## 2.4 Naplňování RVP ZV pomocí aktivizačních metod

Snahou základního vzdělávání je vytvářet a rozvíjet klíčové kompetence a dovednosti, které mají napomáhat řešení situací v běžném životě a naplňovat zadané cíle vedoucí k rozvoji žáka. Aktivizační metody svou povahou přirozeně plní tuto funkci (viz kapitola 1.3 Benefity aktivizačních metod) a rozvíjí tyto dovednosti. Jako příklad zde uvádím kompetence, které lze rozvíjet pomocí aktivizačních metod. Následující část podkapitoly se věnuje kompetencím žáka a je celé převzata z RVP ZV (2023, s. 10-13).

Mezi kompetence žáka, které jsou aktivizačními metodami rozvíjeny, patří:

### ***„Kompetence k učení***

- *vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení*
- *vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*
- *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*
- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich*

### ***Kompetence k řešení problémů***

- *vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*
- *samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů*

### ***Kompetence komunikativní***

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*

### **Kompetence sociální a personální**

- *účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*
- *přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*

### **Kompetence pracovní**

- *využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření“*

## **2.5 Cíle RVP ZV**

Z výše zmíněného vyplývá, že aktivizační metody směřují žáka k získávání dovedností a klíčových kompetencí potřebných pro vzdělávání. Zaměření klíčových kompetencí ukazuje na využívání aktivizačních metod. Klíčové kompetence přispívají k rozvoji dílčích cílů RVP ZV. Tyto cíle můžeme naplňovat právě realizováním aktivizačních metod. Mezi cíle, které jsou aktivizačními metodami rozvíjeny, patří:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci

- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Aktivizační metody ze své podstaty rozvíjejí mnohé dovednosti, na které se i RVP ZV zaměřuje. Aktivizační metody jsou proto velmi vhodné k naplňování vzdělávacích cílů. Proto je zapotřebí, aby byly aktivizační metody do výuky zahrnovány.

## 2.6 Složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

V RVP ZV je vzdělávací obsah rozdělen do vzdělávacích oblastí a dále vzdělávacích oborů. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura rozdělen do tří složek. Jedná se o Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu.

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

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

*V **Literární výchově** žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní*

*názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život (RVP ZV, 2023, s.16).“*

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 3 Metodologie výzkumu

V této části se zaměřuji na výzkumné šetření na téma „*Aktivizační metody ve výuce ČJ na 1. stupni ZŠ.*“

Výzkum této diplomové práce je kvantitativní, z toho důvodu jsem zvolila za nástroj k zjišťování odpovědí nestandardizovaný dotazník. Tento dotazník byl respondentům zprostředkován v online podobě, což jim umožnilo odpovídat na dané otázky pomocí výběru z možností.

Výsledky měření byly zpracovávány v pomoci (statistického) programu MS Excel. Tento program umožňuje vyhodnocovat získané údaje generováním grafů výsledků, které jsou v této práci zahrnuty.

### 3.1 Metoda výzkumu

Jak již bylo zmíněno, tak se jednalo o **kvantitativní výzkum**, který byl realizován v podobě nestandardizovaného dotazníku. Dotazník je výhodný z hlediska časové i ekonomické stránky výzkumu. Prostřednictvím dotazníku bylo možné získat velké množství dat v poměrně krátkém časovém intervalu. Ve výzkumu jsem použila zejména **online dotazník**.

Online podoba je také velmi vhodná pro získání velkého a různorodého vzorku respondentů. Výhodou je také velká rychlost sběru dat a uživatelská nenáročnost pro respondenty dotazníku. Dotazník byl **anonymní**, takže odpovědi mohou být upřímnější než u dotazníku, který uvádí jméno. Dotazník byl dále rozšířen i ve fyzické podobě. Tato podoba byla doručena učitelům, kteří jej písmeně vyplnili. Jejich odpovědi byly následně zaneseny do programu MS Excel. Fyzická verze byla zařazena s vidinou větší návratnosti dotazníku, která splnila svůj účel. Anonymita byla zachována i u této varianty díky komunikaci s vedením školy, a ne konkrétními učiteli.

Dotazník obsahuje 39 výzkumných položek. Všechny otázky dotazníku jsou otázky uzavřené. U 23 otázek mohli respondenti vybrat více odpovědí.

U pěti otázek, které se ptaly na obecné využití vybraných aktivizačních metod, byly pokládány tzv. filtrační otázky. Filtrační otázky se dle Chrástky: „*používají ke zkoumání problémů, které se netýkají celého souboru zkoumaných jedinců*“ (Chrástka 2016, s. 160). V takovémto případě se při kladné odpovědi rozbalila nabídka s detailními otázkami na

používání dané aktivizační metody. V případně záporné odpovědi automaticky přeskočil na další sekci dotazníku. Z toho je tedy jasné, že ne všichni respondenti odpovídali na stejné množství otázek. Pro snadnou přehlednost *n* vždy značí skutečné množství respondentů odpovídajících na konkrétní otázku. Minimální množství zodpovězených otázek bylo 14.

V dotazníku je 16 výběrových otázek, ve kterých respondenti vybírají pouze jednu možnost. Výčtových otázek, u kterých je možné vybrat více odpovědí zároveň, je 23.

Dotazník provázelo úvodní představení výzkumu. Byla specifikována skupina respondentů, kterými byli učitelé prvního stupně základních škol. Respondenti byli obeznámeni s anonymitou dotazníku i s časovou dotací na jeho vyplnění cca 10 min. Dále byl definován pojem aktivizační metody podle definice, ze které vychází tato diplomová práce. Následně i jednotlivé druhy aktivizačních metod i s jejich příkladem pro snazší orientaci.

### 3.2 Charakteristika výzkumné skupiny

Výzkumným vzorkem mého šetření byli **učitelé 1. stupně základních škol**, kteří vyučují český jazyk. Celkem odpovědělo **118** učitelů, z nichž bylo **94,9 % žen**. Na dotazník odpovědělo 6 mužů. Nejčastěji odpovídali učitelé s praxí více jak 10 let, více jak 20 let a učitelé s praxí více než 30 let.

Odpovídali jak učitelé se zkušenostmi z **běžných základních škol**, (94,9 %) tak z **alternativních základních škol** (13,6 %). Cílem nebylo zjistit aktuální místo působitě, ale zkušenosti s daným typem základní školy, které mají na učitele vliv. Vzorek učitelů z alternativních škol je nižší, než vzorek učitelů z běžných škol. Hlavní snahou tohoto výzkumu není porovnat přístup těchto skupin k aktivizačním metodám. Je zde zahrnut pouze jako doplnění informací o respondentech tohoto dotazníku.

Nejvíce odpovědí přišlo od respondentů, kteří mají zkušenosti s výukou různých ročníků prvního stupně základní školy. Větší část respondentů používá aktivizační metody v 1. vzdělávacím období, ale zároveň i v 2. vzdělávacím období jsou běžně používány.

Cílem tohoto výzkumu nebylo zmapovat nějakou konkrétní oblast České republiky ve využívání aktivizačních metod. Snahou bylo získat co nejrozmanitější výzkumný vzorek. Nezjišťovala jsem působitě učitelů. Jedná se tedy o učitele s různým místem působitě po celé České republice. Jak vyplývá z výše uvedeného, nelze dohledat, kde učitelé vyučují.

Jak již bylo zmíněno, tak online verze byla doplněná fyzickou, u které můžeme určit umístění škol, protože jejich distribuce byla prováděna osobně. Jednalo se o učitele

brněnských, třebíčských, velkomeziříčských škol a vesnických škol v okolí těchto měst. Tyto školy byly dohledávány pomocí Atlasu škol ČR.

### **3.3 Průběh šetření**

Výzkum probíhal v období od 7.2 do 15.3.2024. Nejprve byla zveřejněna online verze, která byla rozeslána do facebookových skupin Učitelé +, Učitelé 1. stupně ZŠ sobě (PK) a skupiny Učitelé. Následně byla roz distribuována fyzická verze dotazníku. Sběr odpovědí probíhal takřka současně. Dotazník je možné najít v Příloze 1.

Výsledky tohoto výzkumného šetření byly vyhodnocovány pomocí MS Excel a jsou interpretovány v kapitole 7 Prezentace a interpretce výzkumných zjištění.

## **4 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů**

Hlavním výzkumným cílem práce bylo zjistit, jaké aktivizační metody jsou používány ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy.

### **4.1 Cíle výzkumného šetření**

Směřování výzkumu bylo definováno **dílčími cíli**:

- **Zjistit, zda učitelé využívají aktivizační metody ve vyučování.**
- **Zjistit, které druhy aktivizačních metod učitelé používají.**
- **Zjistit, které aktivizační metody používají učitelé v jednotlivých složkách oboru český jazyk nejčastěji.**
- **Zjistit, ve které fázi hodin českého jazyka učitelé nejvíce používají aktivizační metody.**
- **Zjistit, za jakým účelem učitelé používají aktivizační metody ve výuce.**
- **Zjistit, v čem učitelé vidí výhody a nevýhody aktivizačních metod.**

### **4.2 Výzkumné otázky**

Před sestavováním dotazníku bylo zapotřebí vytvořit výzkumné otázky v návaznosti na již zmiňované dílčí cíle. Následující otázky jsou vztahovány k výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy.

**Výzkumné otázky:**

**VO1: Používají učitelé aktivizační metody ve výuce českého jazyka?**

**VO2: Používají učitelé problémové metody ve výuce českého jazyka?**

**VO3: Používají učitelé didaktické hry ve výuce českého jazyka?**

**VO4: Používají učitelé diskuzní metody ve výuce českého jazyka?**

**VO5: Používají učitelé situační metody ve výuce českého jazyka?**

**VO6: Používají učitelé inscenační metody ve výuce českého jazyka?**

**VO7: Který druh aktivizačních metod je u učitelů nejoblíbenější?**

**VO8: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají problémové metody nejčastěji?**

**VO9: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají didaktické hry nejčastěji?**

**VO10: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají diskuzní metody nejčastěji?**

**VO11: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají situační metody nejčastěji?**

**VO12: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají inscenační metody nejčastěji?**

**VO13: Ve které fázi hodin českého jazyka učitelé nejvíce používají aktivizační metody?**

**VO14: Za jakým účelem učitelé používají aktivizační metody ve výuce českého jazyka?**

**VO15: Jaké výhody mají podle učitelů aktivizační metody ve výuce českého jazyka?**

**VO16: Jaké nevýhody mají podle učitelů aktivizační metody ve výuce českého jazyka?**

### **4.3 Stanovení předpokladů**

Na základě studia odborné literatury a sestavení dílčích cílů jsem stanovila následující předpoklady:

**Předpoklad č. 1: Každý učitel používá ve výuce českého jazyka alespoň jednu aktivizační metodu.**

**Předpoklad č. 2: Problémové metody používá ve výuce českého jazyka více než 80 % respondentů.**

**Předpoklad č. 3: Didaktické hry používá ve výuce českého jazyka více než 95 % respondentů.**

**Předpoklad č. 4: Diskuzní metody používá ve výuce českého jazyka více než 65 % respondentů.**

**Předpoklad č. 5: Situační metody používá ve výuce českého jazyka více než 70 % respondentů.**

**Předpoklad č. 6: Inscenační metody používá ve výuce českého jazyka více než 60 % respondentů.**

**Předpoklad č. 7: Více než 70 % učitelů považuje za nejoblíbenější didaktickou hru.**

**Předpoklad č. 8: Učitelé používají problémové metody nejčastěji v Jazykové výchově.**

**Předpoklad č. 9: Učitelé používají didaktické hry nejčastěji v Jazykové výchově.**

**Předpoklad č. 10: Učitelé používají diskuzní metody nejčastěji v Literární výchově.**

**Předpoklad č. 11: Učitelé používají situační metody nejčastěji v Komunikační a slohové výchově.**

**Předpoklad č. 12: Učitelé používají inscenační metody nejčastěji v Komunikační a slohové výchově.**

**Předpoklad č. 13: Více než 60 % učitelů používá aktivizační metody nejvíce v průběhu hodiny.**

**Předpoklad č. 14: Učitelé používají aktivizační metody ve výuce českého jazyka nejvíce za účelem aplikovat získané vědomosti.**

**Předpoklad č. 15: Více než 50 % respondentů vnímá, že výhodou aktivizačních metod je to, že „Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je“.**

**Předpoklad č. 16: Více než 40 % respondentů vnímá, že příprava aktivit je pro učitele časově náročná.**

## 5 Prezentace a interpretace výzkumných zjištění

V této části jsou zpracovány a interpretovány výsledky výzkumného šetření. Je zde přidáno i srovnání jednotlivých položek a je nastíněn jejich možný vliv.

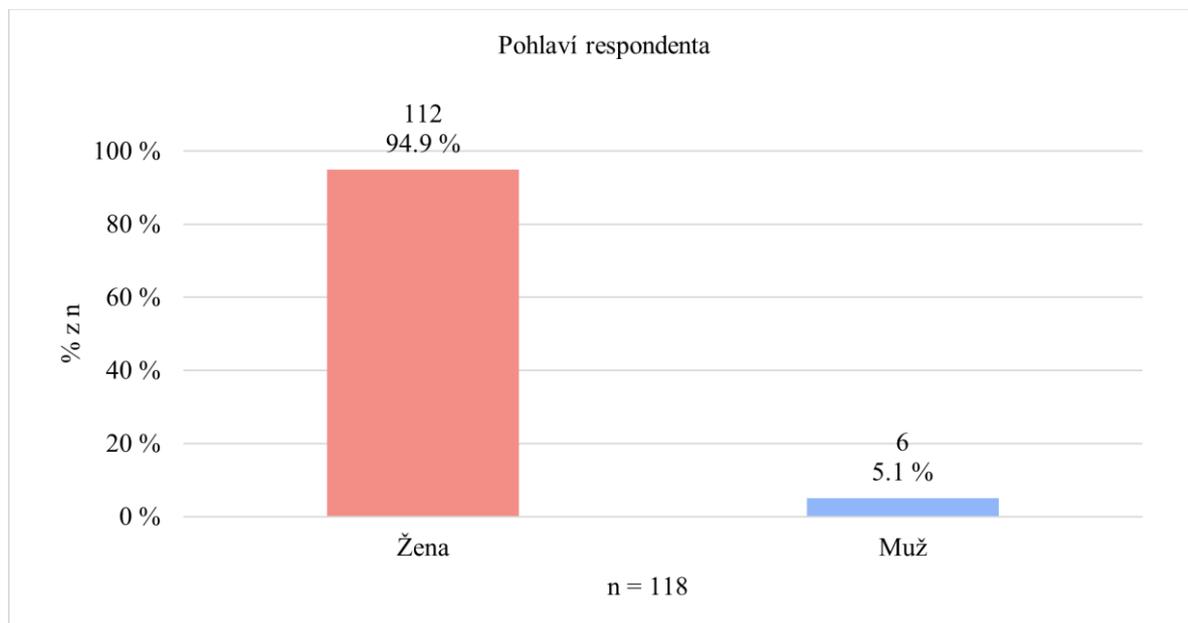
V následujícím textu je mnohokrát zmíněn výraz „*učitelé*.“ Tímto výrazem jsou myšleni právě učitelé prvního stupně základní školy, kterým je tento dotazník určen, a kteří tvoří výzkumný vzorek. Dále, jak již bylo zmíněno, tak dotazníkové položky jsou směřovány zejména na výuku českého jazyka.

Počet  $n$  vždy označuje celkový výzkumný vzorek pro danou položku.

Kotrba (2015) píše, že podle průzkumů jsou aktivizační metody běžně používány, přestože někteří učitelé nevědí, že se vybrané metody řadí do kategorie aktivizačních metod. Na základě těchto informací jsem se snažila v dotazníku uzpůsobit popis jednotlivých aktivizačních metod, aby byly snadno rozpoznatelné i pro učitele, kteří nejsou s terminologií seznámeni. Mou snahou bylo tedy je jednoduchým a srozumitelným způsobem popsat (viz Příloha 1).

## 5.1 Vyhodnocení obecných otázek

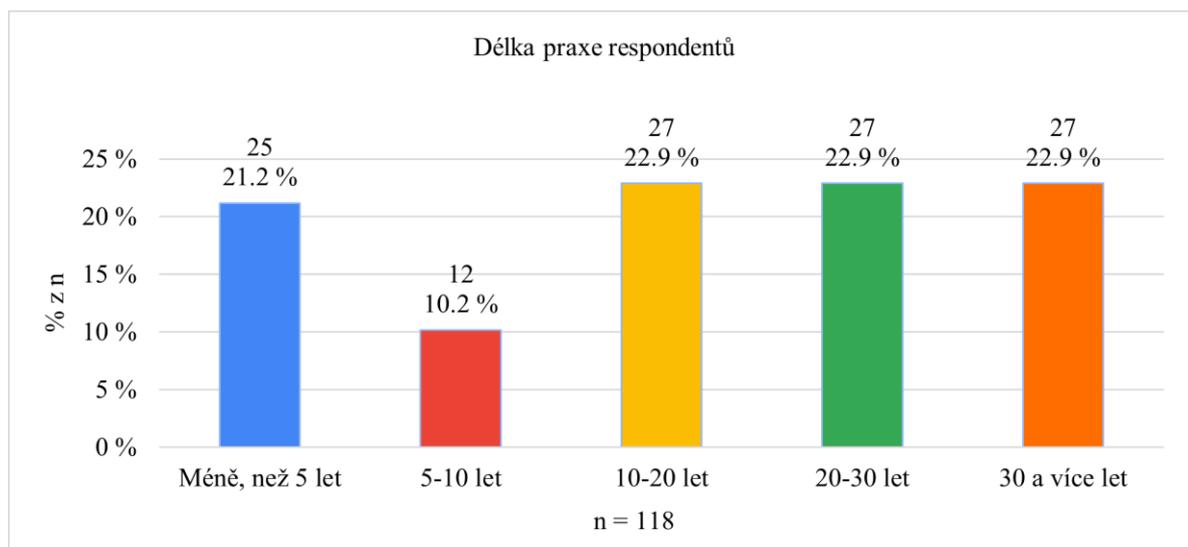
### Položka č. 1: Pohlaví respondenta



Graf 1 Pohlaví respondenta

První položka měla za úkol určit pohlaví respondentů (učitelé 1. stupně základní školy). Z této položky je jasné, že většina respondentů tj. 94,9 % jsou ženy. Tento výsledek není nijak překvapivý vzhledem k současnému stavu školství v České republice.

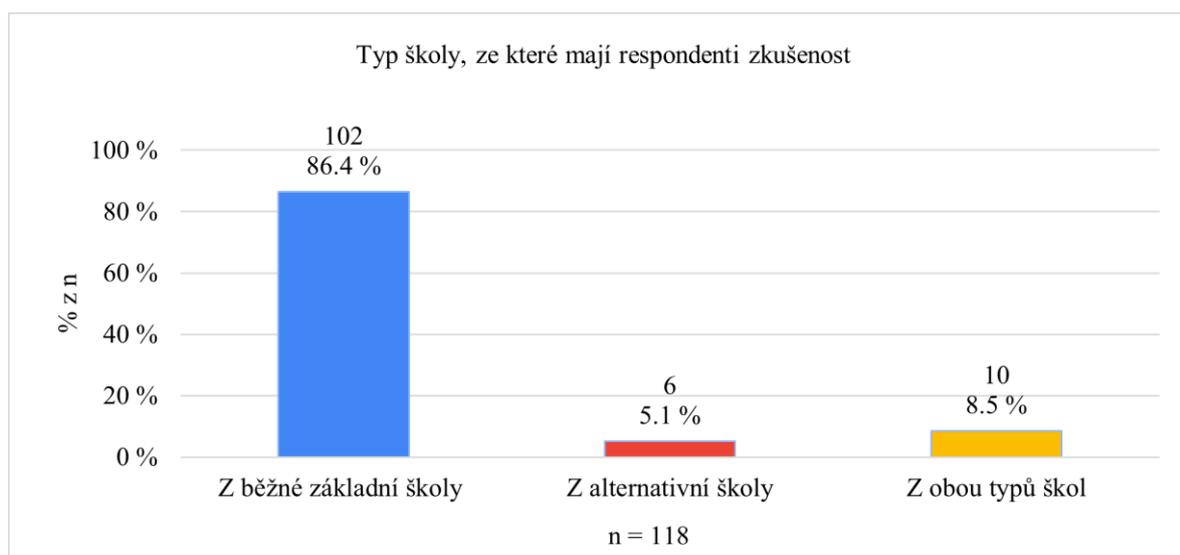
## Položka č. 2: Kolik let již učíte?



Graf 2 Délka praxe respondentů

Položka č. 2 se zaměřovala na zjištění délky praxe respondentů. Z grafu vychází najevo, že největší zastoupení bylo učitelů s dlouholetou praxí. Největší zastoupení měly poměrově stejně tři skupiny respondentů s procentuálním zastoupením 22,9 %: učitelé s praxí 10-20 let, dále 20-30 let a 30 a více let. Nejméně respondentů zapadalo do skupiny učitelů s nejkratší praxí. Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 25 %.

### Položka č. 3: Ze kterého typu školy máte zkušenosti?



Graf 3 Typ školy, ze kterého mají respondenti zkušenost

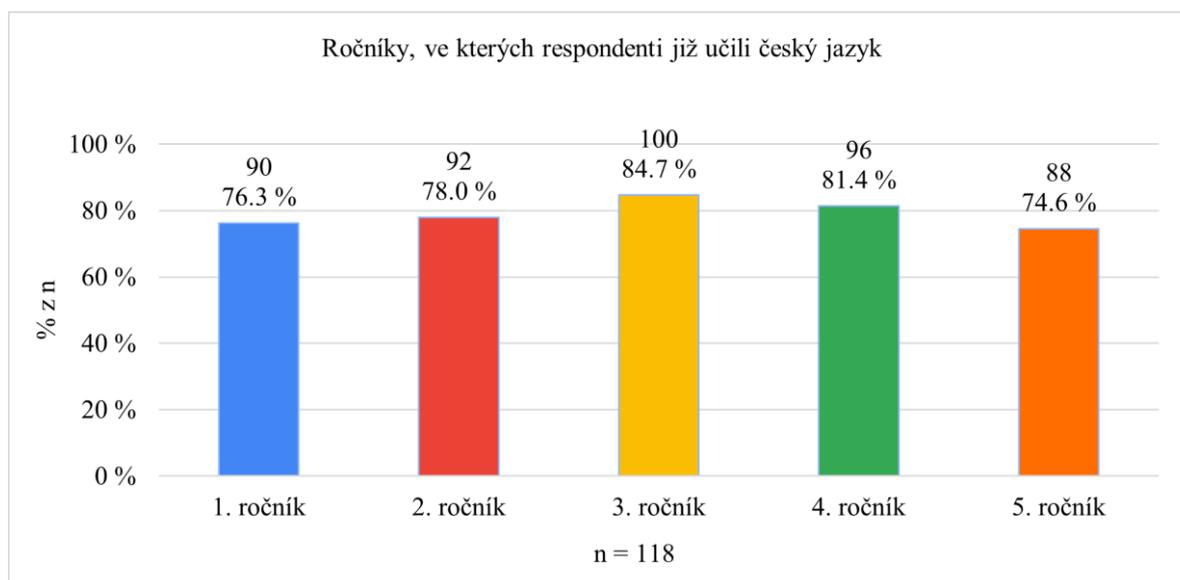
Třetí položka zjišťovala zkušenosti respondentů z hlediska typu školy. V tomto dotazníku není určující současný stav, kde respondenti aktuálně vyučují. Podstatná je informace, ze kterých typů škol mají zkušenosti. Tento přístup je zde použit z toho důvodu, že lze předpokládat, že předchozí zkušenost ovlivní přístup učitele z hlediska výběru aktivizačních metod.

U otázky bylo specifikováno, které typy škol jsou v rámci tohoto výzkumu řazeny mezi alternativní. Dále již nebylo zjišťováno zastoupení konkrétních alternativních škol, proto je zde uveden obecný pojem „alternativní školy.“

Graf č. 3 zobrazuje, že 86,4 % respondentů má zkušenost pouze z běžné základní školy. 5,1 % respondentů odpovědělo, že má zkušenost pouze z alternativní školy a 8,5 % z obou typů škol.

Z grafu je tedy možné vyvodit, že učitelů, kteří mají zkušenost z běžné základní školy, je v součtu 94,9 %, tj. 112 učitelů. Jsou zde totiž započítáváni i učitelé, kteří mají zkušenost z běžné základní školy, ale i z alternativní školy. Stejným způsobem lze vypočítat i zkušenost učitelů s alternativní školou. Učitelů, kteří mají zkušenosti s alternativní školou, je 13,6 %, tj. 16.

#### **Položka č. 4: Ve kterých ročnících jste již učil/a český jazyk?**



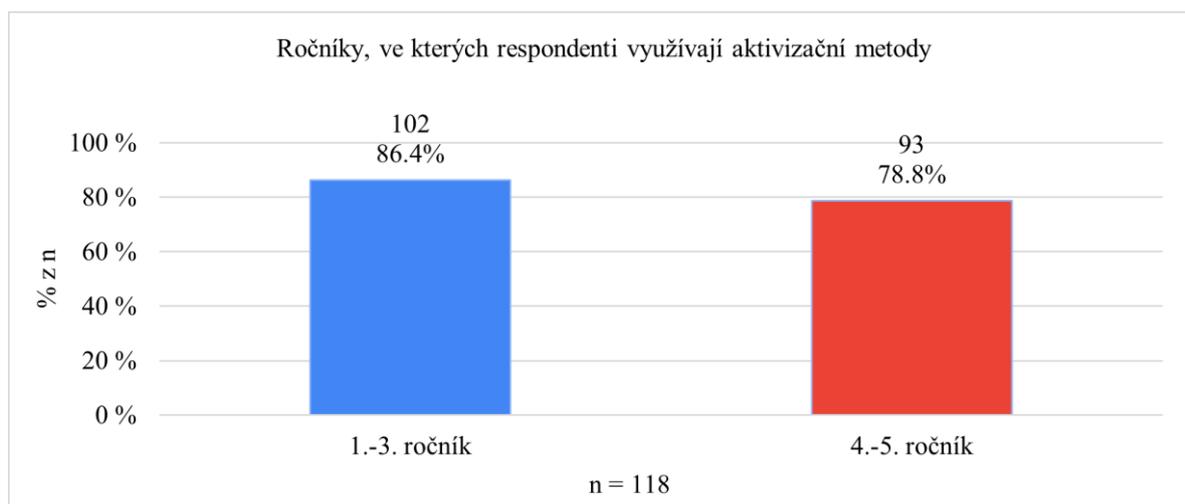
*Graf 4 Ročníky, ve kterých již respondenti učili český jazyk*

Čtvrtá položka byla zaměřena na zkušenost respondentů s výukou napříč prvním stupněm základní školy. Respondenti uváděli všechny ročníky, ve kterých již český jazyk vyučovali. Nejvíce respondentů tj. 84,7 % uvedlo, že český jazyk učili ve 3. ročníku. Dále je podle výsledků patrné, že nejméně zkušeností mají respondenti s výukou v 5. ročníku. Ostatní ročníky jsou rovnoměrně rozptýlené.

#### **Položka č. 5: Považujete aktivizaci žáků ve výuce za důležitou?**

Položka č. 5 nepřinesla překvapivý výsledek. 100 % respondentů na otázku odpovědělo „Ano“. Lze předpokládat, že učitelé, kteří věnují čas vyplňování dotazníku s tímto tématem, budou aktivizační metody považovat za důležité. U této výzkumné položky zde není pro svou jednoznačnost přiložen graf s výsledky.

### **Položka č. 6: Ve kterých ročnících využíváte aktivizační metody?**



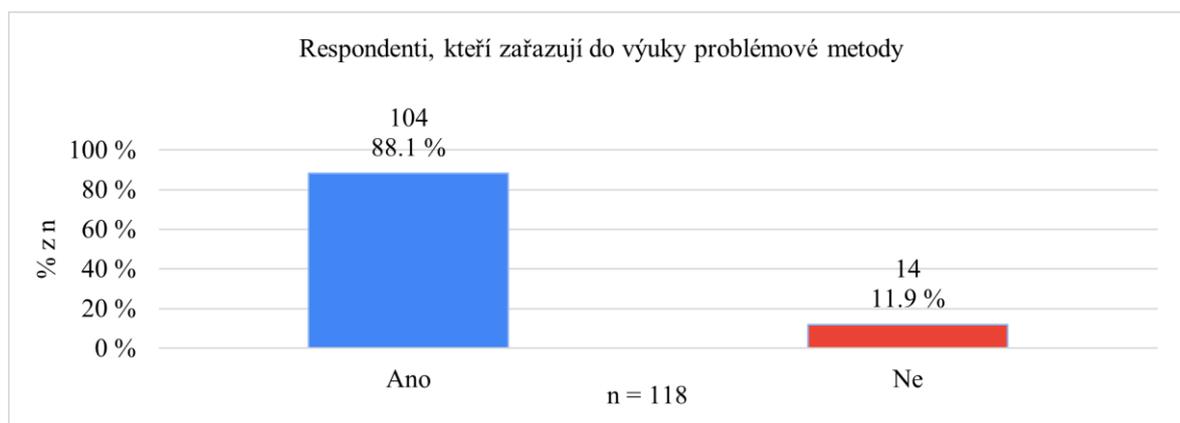
*Graf 5 Ročníky, ve kterých respondenti využívají aktivizační metody*

Položka č. 6 zjišťovala, ve kterých ročnících respondenti používají aktivizační metody. Na tuto otázku odpovídali pomocí vzdělávacích období, které se dělí na 1. vzdělávací období a 2. vzdělávacích období. Z grafu je patrné, že výsledky u obou vzdělávacích období nebyly nijak dramaticky rozdílné. Přesto více respondentů uvedlo, že aktivizační metody používá v 1. vzdělávacím období, tedy v 1.-3. ročníku. Respondentů, kteří uvedli, že aktivizační metody používají v 1. vzdělávacím období, bylo 102 tedy 86,4 %.

### **Položka č. 7: Je podle Vás český jazyk vhodný vyučovací předmět pro využívání aktivizačních metod?**

U této výzkumné položky všichni respondenti odpověděli „Ano“. Tedy 100 % respondentů se shodlo, že český jazyk je vhodný vyučovací předmět pro využívání aktivizačních metod. U této výzkumné položky zde není pro svou jednoznačnost přiložen graf s výsledky.

### **Položka č. 8: Zařazujete do výuky českého jazyka problémové metody?**

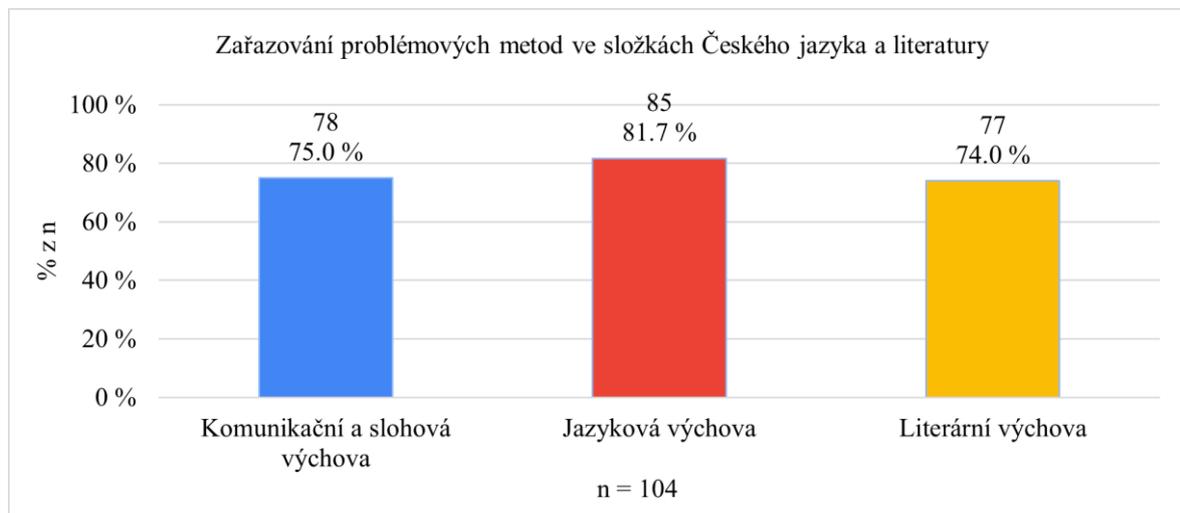


*Graf 6 Respondenti, kteří zařazují do výuky problémové metody*

Cílem osmé položky bylo zjistit, zda respondenti zařazují do výuky problémové metody. Tato položka, jak již bylo zmíněno (viz kapitola 5.1 Metoda výzkumu), zde měla funkci filtrační otázky. Po zodpovězení „Ano“ respondenti odpovídali na další detailnější otázky týkající se problémových metod (položka č. 9-13). V případě odpovědi „Ne“ byli respondenti automaticky přesunuti na další sekci, která se věnovala využití didaktické hry.

Podle grafu je zřejmé, že převažovala s 88,1 % odpověď „Ano.“ Tedy 104 respondentů odpovědělo, že do výuky zařazují problémové metody.

**Položka č. 9: V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete problémové metody?**

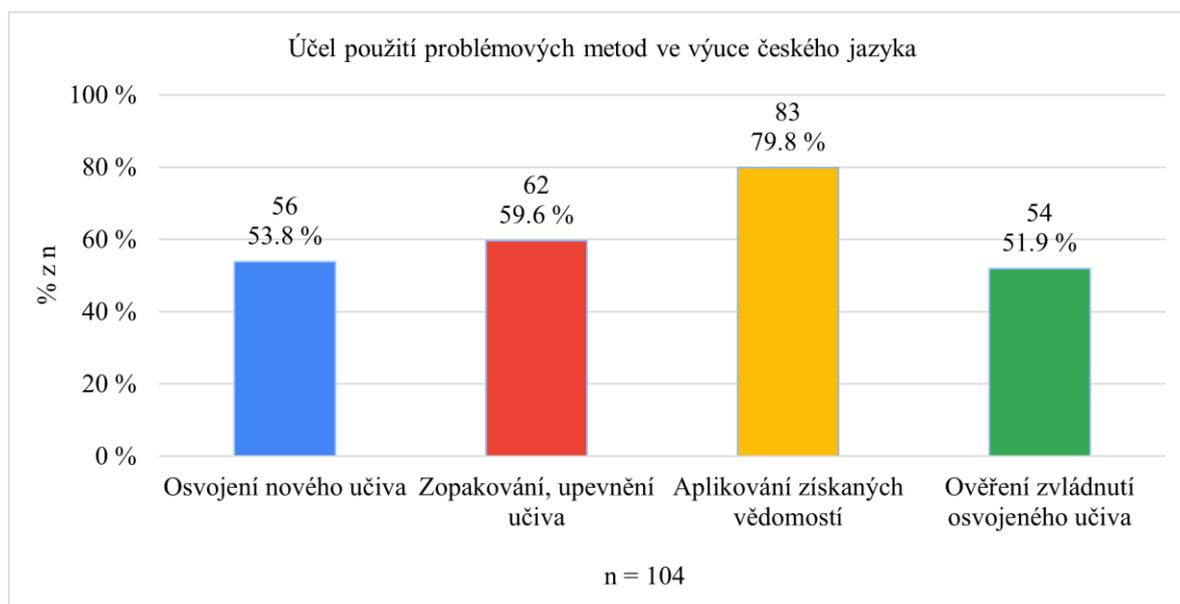


Graf 7 Zařazování problémových metod ve složkách Českého jazyka a literatury

Položka č. 9 se zaměřovala na zjištění zařazování problémových metod v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 8 odpověděli „Ano.“ Tím pádem se tedy mění i celkový počet respondentů u této položky. V této položce je tedy  $n = 104$ .

Graf ukazuje, že nejvíce respondentů zařazuje problémové metody v rámci Jazykové výchovy. Jazykovou výchovu zvolilo 81,7 %. Komunikační a slohovou výchovu zvolilo 75 % respondentů. V těsném pořadí následuje Literární výchova se 74 %. Rozdíl mezi Komunikační a slohovou výchovou a Literární výchovou je pouhé 1 %, což činí nepatrný rozdíl.

### **Položka č. 10: Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka problémové metody?**

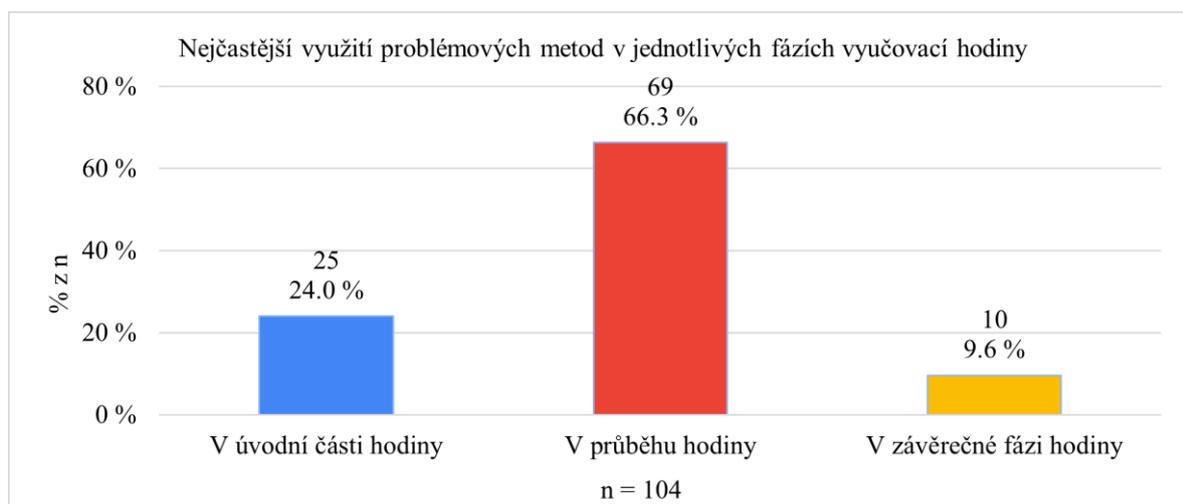


*Graf 8 Účel použití problémových metod ve výuce českého jazyka*

Položka č. 10 zjišťovala, za jakým účelem učitelé zařazují ve výuce českého jazyka problémové metody. Otázka byla určena pouze respondentům, kteří u položky č. 8 odpověděli „Ano.“ Tím pádem se tedy mění i celkový počet respondentů u této položky. V této položce je tedy  $n = 104$ .

Respondenti mohli odpovídat více než jednou odpovědí. Z grafu je patrné, že nejčastěji zastoupenou odpovědí s 79,8 % bylo „Aplikování získaných dovedností.“ Dále nejčastěji zastoupenou odpovědí bylo „Zopakování, upevnění učiva“ s 59,6 %. Nejméně uváděnou odpovědí bylo „Ověření zvládnutí a osvojení učiva“ s 51,9 %.

### **Položka č. 11: Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte problémové metody?**



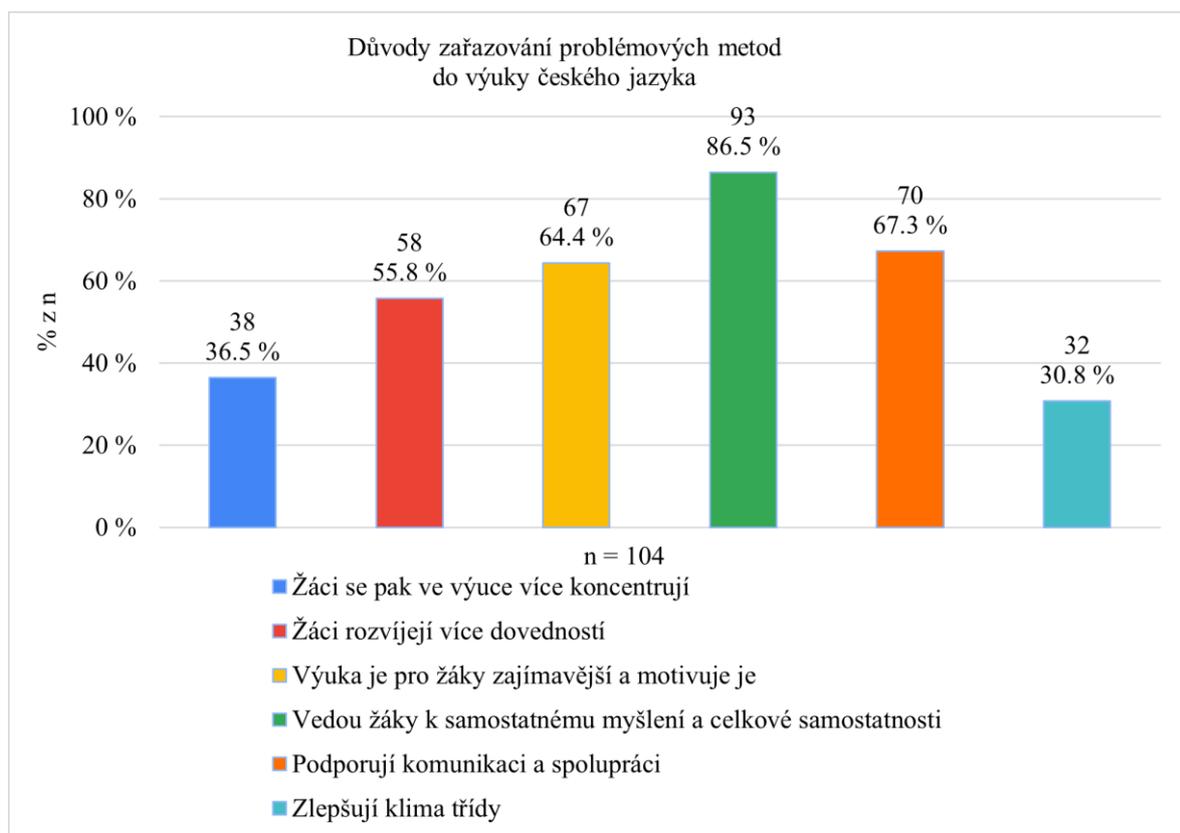
*Graf 9 Nejčastější využití problémových metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny*

Jedenáctá položka zjišťovala, ve které fázi vyučovací hodiny respondenti nejvíce používají problémové metody. Otázka byla určena pouze respondentům, kteří u položky č. 8 odpověděli „Ano.“ Tím pádem se tedy mění i celkový počet respondentů u této položky. V této položce je tedy  $n = 104$ .

Graf č. 9 vyjadřuje, že nejvíce jsou používány problémové metody „V průběhu hodiny“, a to celkem u 66,3 % dotazovaných. „V úvodní části hodiny“ používá nejvíce problémové metody jen 24 %. Nejméně respondentů zařazuje „V závěrečné fázi hodiny.“

Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 80 %.

## Položka č. 12: Proč do výuky českého jazyka zahrnujete problémové metody?



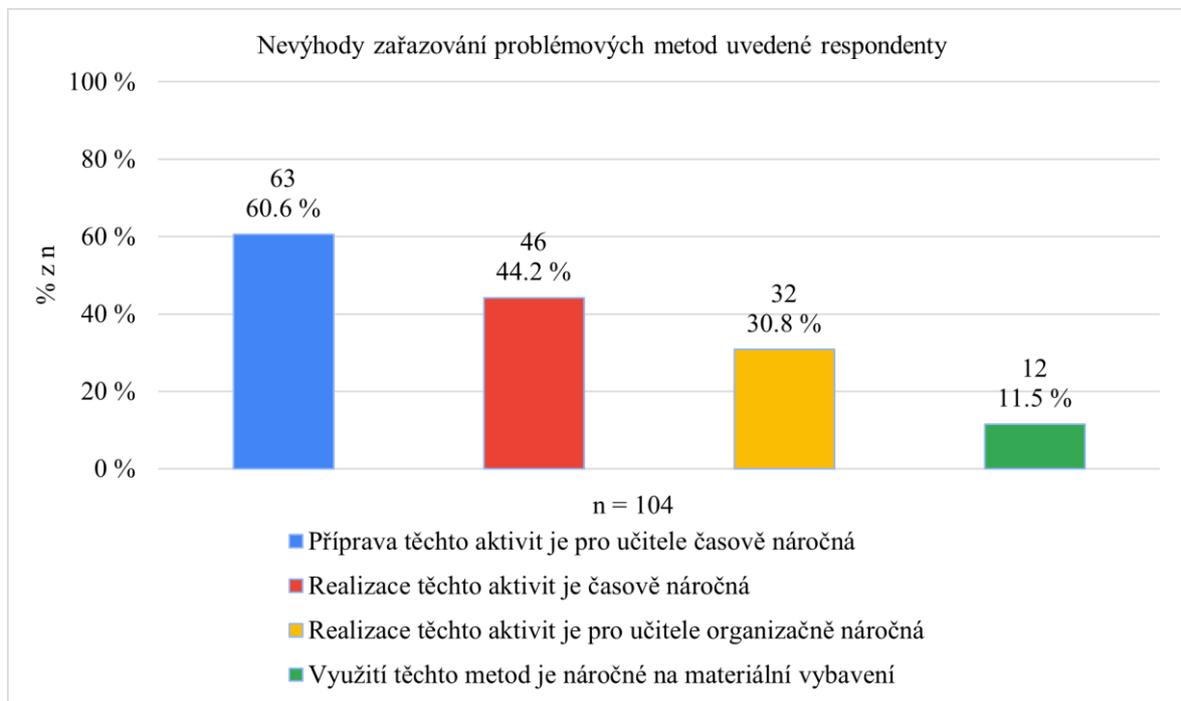
Graf 10 Důvody zařazování problémových metod do výuky českého jazyka

Položka č. 12 zjišťovala důvody, proč učitelé do výuky českého jazyka zahrnují problémové metody. Otázka byla určena pouze respondentům, kteří u položky č. 8 odpověděli „Ano.“ Tím pádem se tedy mění i celkový počet respondentů u této položky. V této položce je tedy  $n = 104$ .

Možnosti výběru, které byly v grafu uvedeny, jsou kombinací výčtů od různých autorů, kteří se benefitům aktivizačních metod věnovali (viz kapitola 1.3 Benefity aktivizačních metod).

Všechny možnosti odpovědí zde byly zastoupeny. Nejvíce respondentů, tj. 86,5 %, označilo odpověď „Vedou žáky k samostatnému myšlení.“ 67,3 % odpovídajících vybralo, že problémové metody „Podporují komunikaci a spolupráci.“ Dále 64,4 % vybralo, že s problémovými metodami je „Výuka pro žáky zajímavější a motivuje je.“ Další možnosti byly rovnoměrně zastoupeny. Nejméně respondentů, tj. 30,8 % odpovědělo, že problémové metody „Zlepšují klima třídy.“

### Položka č. 13: Jaké nevýhody má zařazování problémových metod ve výuce českého jazyka?

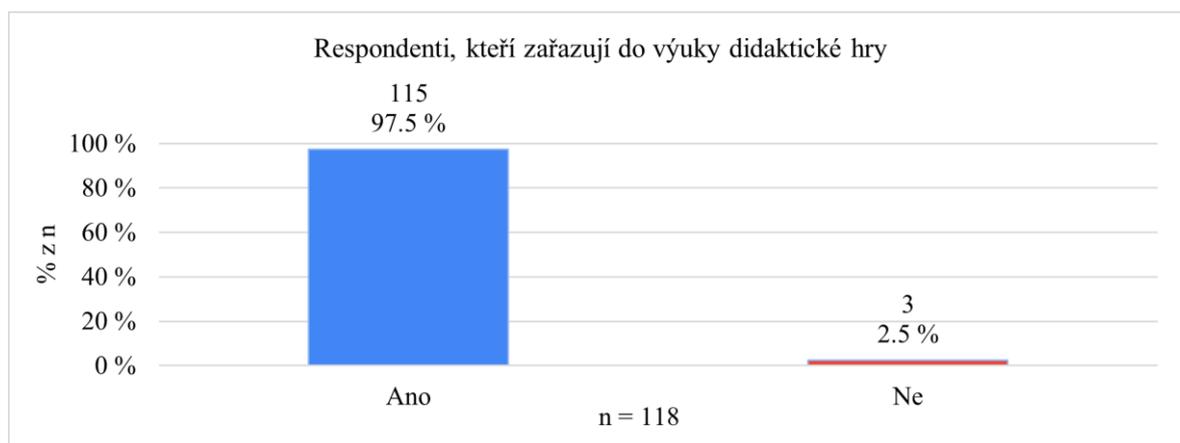


Graf 11 Nevýhody zařazování problémových metod uvedené respondenty

Položka č. 13 zjišťovala, jaké nevýhody má zařazování problémových metod ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena pouze respondentům, kteří u položky č. 8 odpověděli „Ano.“ Tím pádem se tedy mění i celkový počet respondentů u této položky. V této položce je tedy  $n = 104$ .

Většina respondentů (60,6 %) označilo, že nevýhodou je časová náročnost přípravy aktivit. Druhou nejčastěji zmiňovanou nevýhodou je podle 44,2 % respondentů realizace problémových metod z hlediska času.

#### **Položka č. 14: Zařazujete do výuky českého jazyka didaktické hry?**

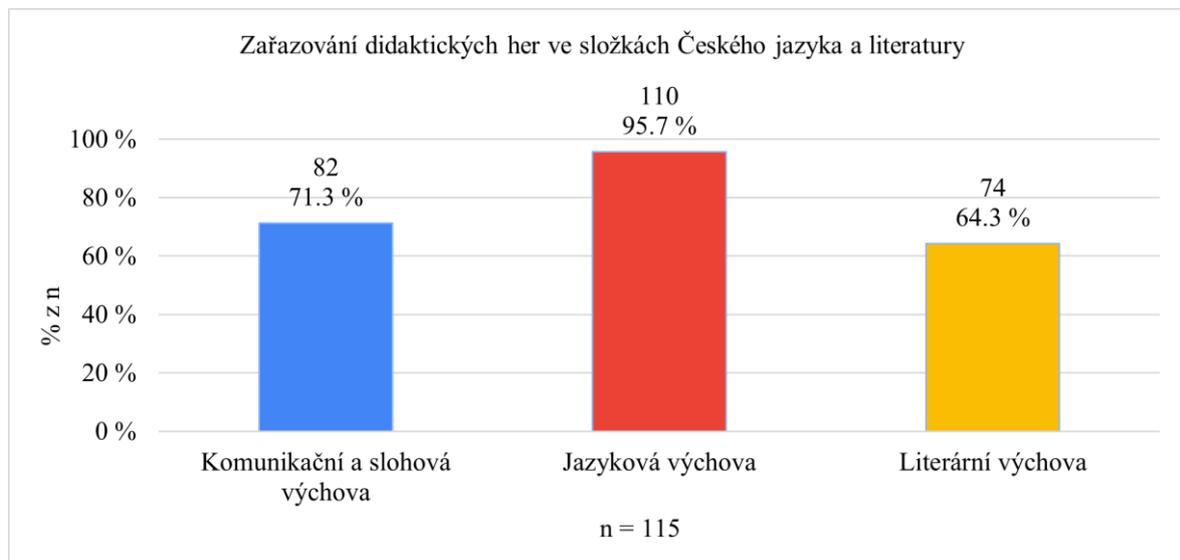


*Graf 12 Respondenti, kteří zařazují do výuky didaktické hry*

Cílem položky č. 14 bylo zjistit, zda respondenti zařazují do výuky didaktické hry. Tato položka, jak již bylo zmíněno (viz kapitola 5.1 Metoda výzkumu), zde měla funkci filtrační otázky. Po zodpovězení „Ano“ respondenti odpovídali na další detailnější otázky týkající se didaktických her (položka č. 15-20). V případě odpovědi „Ne“ byli respondenti automaticky přesunuti na další sekci, která se věnovala využití diskuzních metod.

Podle grafu je jasné, že odpověď „Ano“ je většinová (97,5 %). Tedy 115 respondentů odpovědělo, že do výuky zařazují didaktické hry.

**Položka č. 15: V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete didaktické hry?**

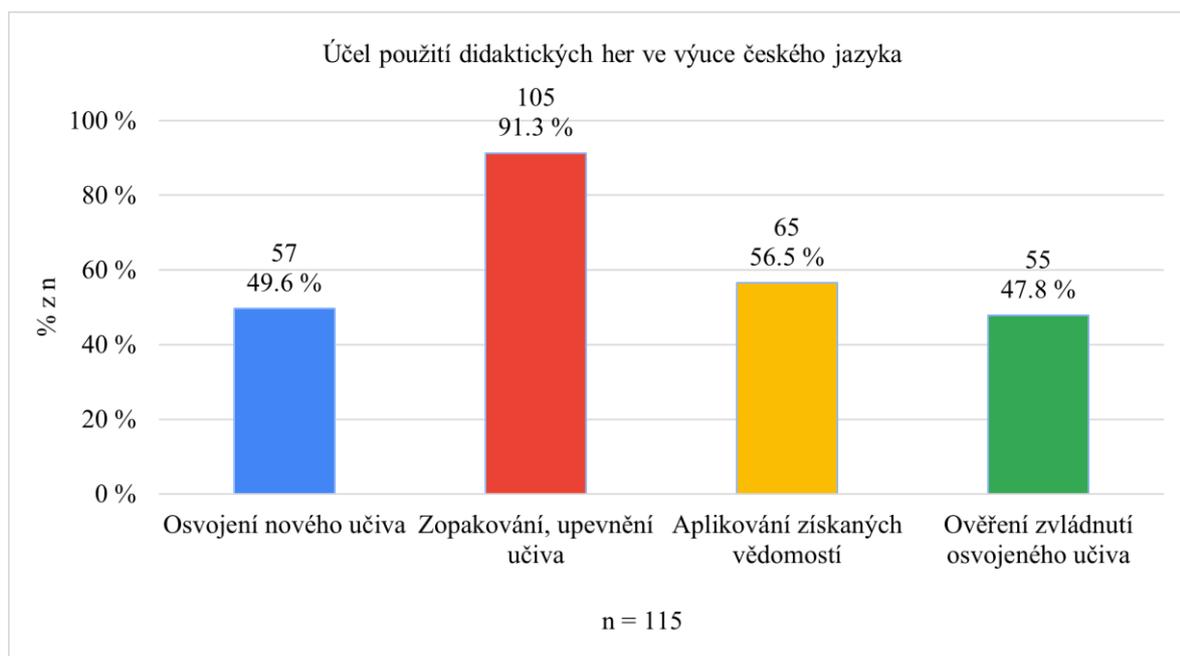


*Graf 13 Zařazování didaktických her ve složkách Českého jazyka a literatury*

Položka č. 15 zjišťovala zařazování didaktických her v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 14 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 15–20 brán v potaz, je N = 115.

Graf ukazuje, že nejvíce respondentů zařazuje didaktické hry v rámci Jazykové výchovy. Jazykovou výchovu zvolilo 95,7 %. Komunikační a slohovou výchovu zvolilo 71,3 % respondentů. Nejmenší procentuální zastoupení měla Literární výchova se 64,3 %.

### Položka č. 16: Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka didaktické hry?

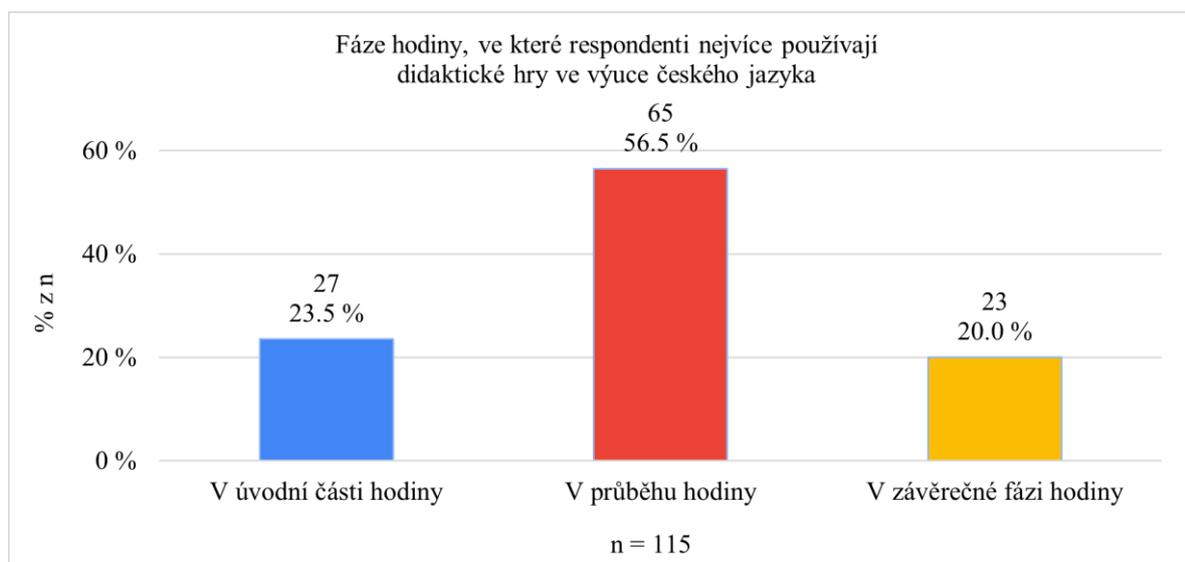


Graf 14 Účel použití didaktických her ve výuce českého jazyka

Položka č. 16 zjišťovala účel používání didaktických her ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 14 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů pro tuto položku je N = 115.

Respondenti mohli zvolit více odpovědí. Z grafu je patrné, že nejčastěji zastoupenou odpovědí s 91,3 % bylo „Zopakování, upevnění učiva.“ Dále nejčastěji zastoupenou odpovědí bylo „Aplikování získaných dovedností.“ s 56,5 %. Nejméně uváděnou odpovědí bylo „Ověření zvládnutí a osvojení učiva“ s 47,8 %.

### **Položka č. 17: Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte didaktické hry?**



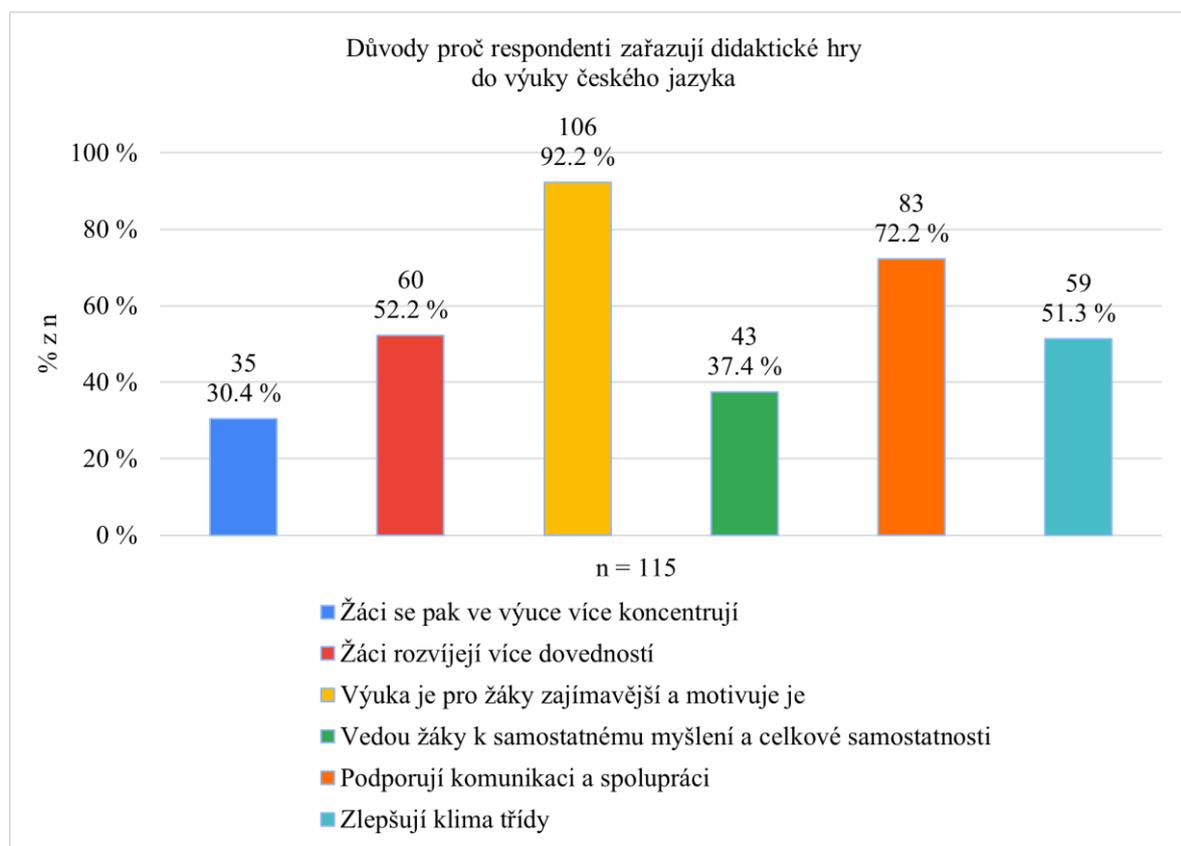
*Graf 15 Nejčastější využití didaktických her v jednotlivých fázích vyučovací hodiny*

Sedmnáctá položka zjišťovala, ve které fázi vyučovací hodiny respondenti nejvíce používají didaktické hry. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 14 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů pro tuto položku je N = 115.

Graf č. 9 ukazuje, že nejvíce (56,5 %) jsou používány didaktické hry „V průběhu hodiny.“ Dále „V úvodní části hodiny“ používá didaktické hry jen 23,5 %. Nejméně respondentů (rovných 20 %) používá didaktické hry „V závěrečné fázi hodiny.“

Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 60 %.

### Položka č. 18: Proč do výuky českého jazyka zahrnujete didaktické hry?



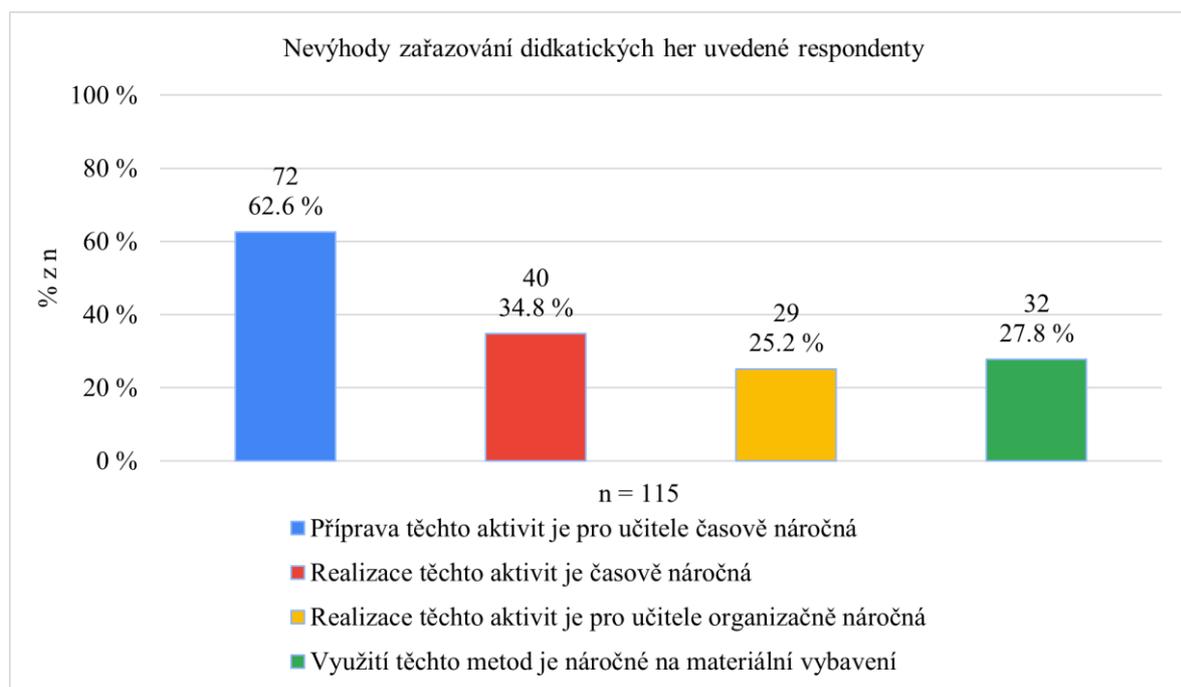
Graf 16 Důvody zařazování didaktických her do výuky českého jazyka

Položka č. 18 zjišťovala, proč respondenti používají didaktické hry ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 14 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů pro tuto položku je N = 115.

Možnosti výběru, které byly v grafu uvedeny, jsou kombinací výčtů od různých autorů, kteří se benefitům aktivizačních metod věnovali (viz kapitola 1.3 Benefity aktivizačních metod).

92,2 % respondentů odpovědělo, že „Výuka pro žáky zajímavější a motivuje je.“ Dále 72,2 % odpovídajících vybralo, že didaktické hry „Podporují komunikaci a spolupráci.“ Z grafu vyplývá, že 52,2 % respondentů tvrdí, že „Žáci rozvíjejí více dovedností.“

### Položka č. 19: Jaké nevýhody má zařazování didaktických her ve výuce českého jazyka?

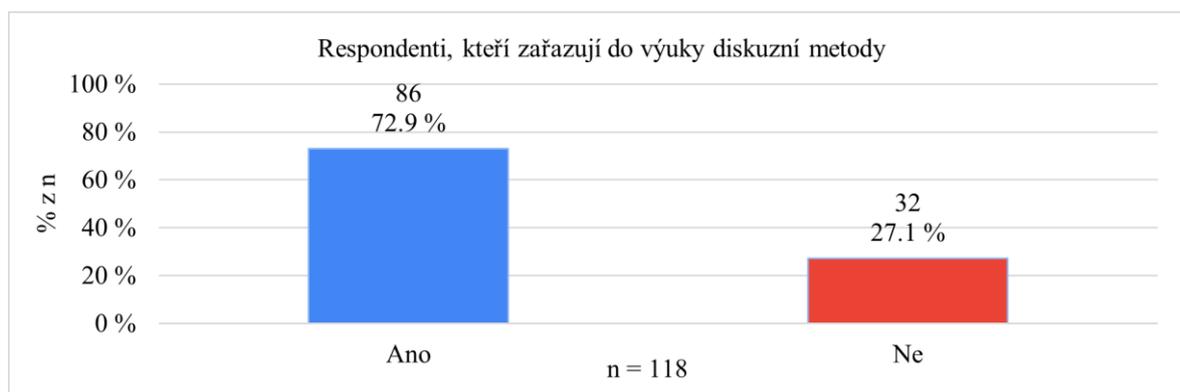


Graf 17 Nevýhody zařazování didaktických her uvedené respondenty

Položka č. 18 zjišťovala, jaké nevýhody má zařazování didaktických her ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 14 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů pro tuto položku je N = 115.

Většina respondentů (62,6 %) označilo, že nevýhodou je časová náročnost přípravy aktivit a jejich realizace (34,8 %). V neposlední řadě 27,8 % respondentů označilo jako nevýhodu velké materiální vybavení. Odpověď „Realizace těchto aktivit je pro učitele organizačně náročná“ zvolilo 25,2 %.

## Položka č. 20: Zařazujete do výuky českého jazyka diskuzní metody?

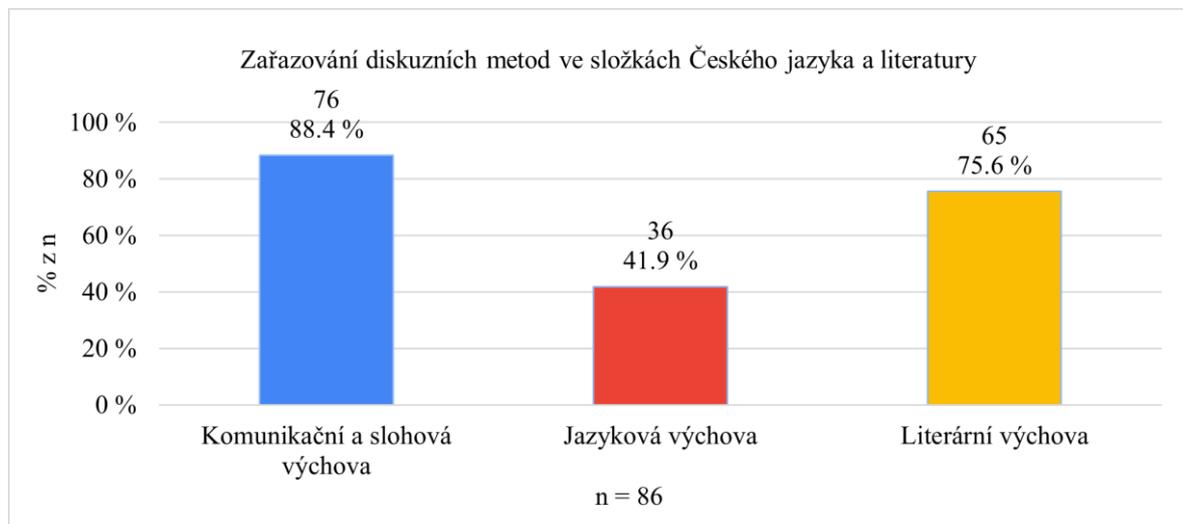


Graf 18 Respondenti, kteří zařazují do výuky diskuzní metody

Cílem položky č. 20 bylo zjistit, zda respondenti zařazují do výuky českého jazyka diskuzní metody. Tato položka, jak již bylo zmíněno (viz kapitola 5.1 Metoda výzkumu), zde měla funkci filtrační otázky. Po zodpovězení „Ano“ respondenti odpovídali na další detailnější otázky týkající se diskuzních metod (položka č. 21-25). V případě odpovědi „Ne“ byli respondenti automaticky přesunuti na další sekci, která se věnovala využití situačních metod.

Většina respondentů, tj. 72,9 %, odpověděla, že diskuzní metody ve výuce českého jazyka používá. 27,1 % respondentů odpovědělo „Ne“, a proto nebudou zahrnuti do vyhodnocování následujících pěti položek.

**Položka č. 21: V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete diskuzní metody?**

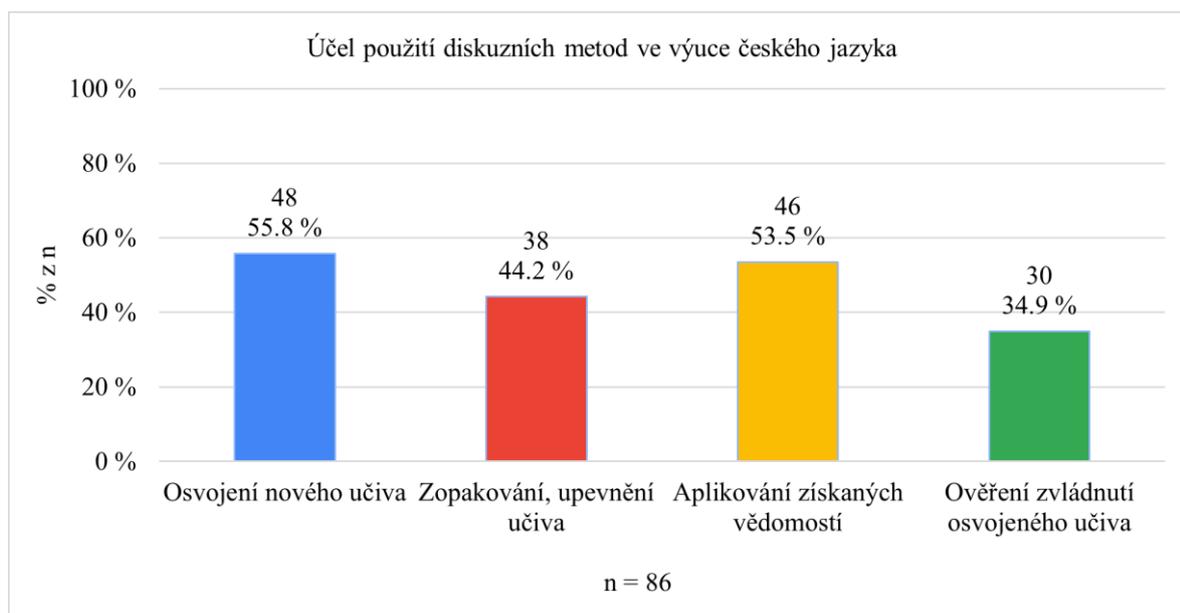


Graf 19 Zařazování diskuzních metod ve složkách Českého jazyka a literatury

Položka č. 21 měla za úkol zjistit, zda respondenti zařazují diskuzní metody v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 20 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 15–20 brán v potaz, je N = 86.

Z respondentů, kteří odpovídali, 88,4 % zařazuje diskuzní metody v rámci Komunikační a slohové výchovy. V literární výchově zařazuje diskuzní metody 75,6 % a v Jazykové výchově pouze 41,9 %.

## Položka č. 22: Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka diskuzní metody?

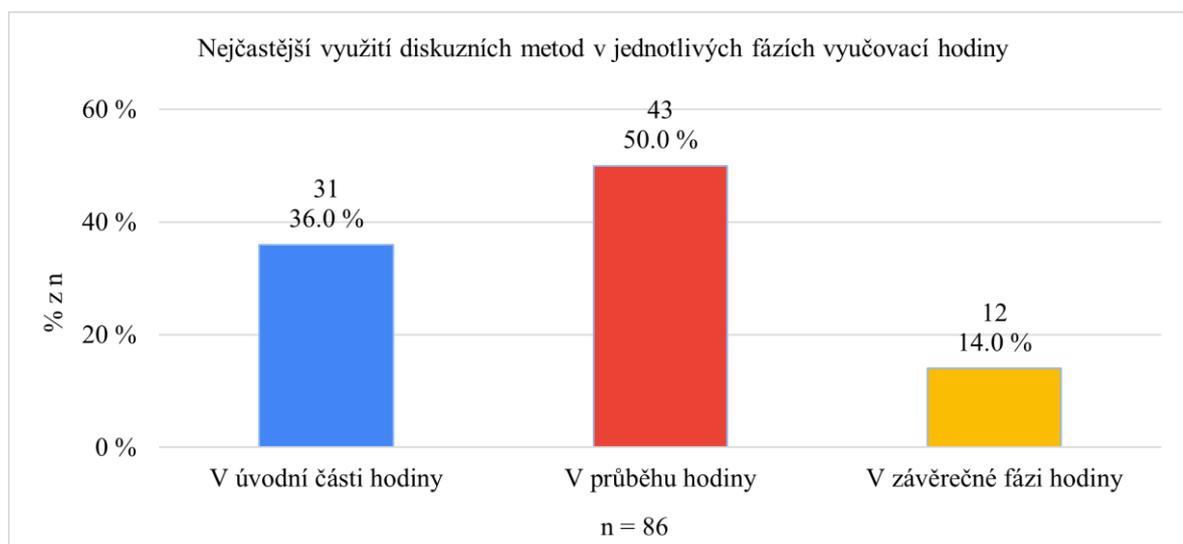


Graf 20 Účel použití diskuzních metod ve výuce českého jazyka

V rámci položky č. 22 bylo zjišťováno, za jakým účelem odpovídající používají ve výuce českého jazyka diskuzní metody. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 20 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 15–20 brán v potaz, je N = 86.

Podle položky č. 22 je možné z grafu vyčíst, že účel, za jakým respondenti využívají diskuzní metody, se velmi různí. Výsledky jsou rovnoměrně rozprostřeny. Nejvíce respondentů, tj. 55,8 %, je využívá za účelem osvojit si nové učivo. K „Aplikování získaných vědomostí“ je zařazuje 53,5 % respondentů.

### Položka č. 23: Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte diskuzní metody?



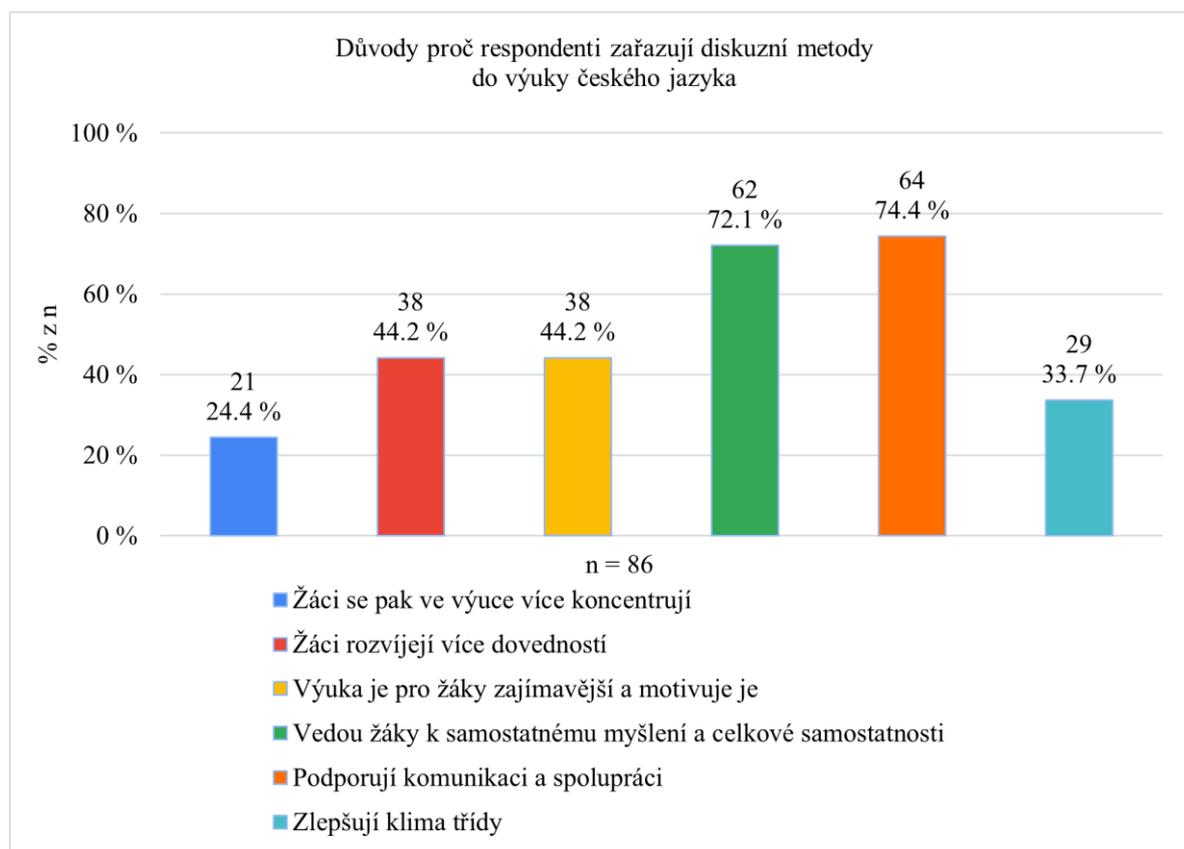
Graf 21 Nejčastější využití diskuzních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny

Položka č. 23 zjišťovala, ve které fázi vyučovací hodiny respondenti nejvíce používají diskuzní metody. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 20 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 15–20 brán v potaz, je N = 86.

Graf č. 21 ukazuje, že rovná polovina respondentů (50 %) odpověděla, že diskuzní metody nejvíce používá „V průběhu hodiny.“ Dále „V úvodní části hodiny“ používá diskuzní metody 36 %. Nejméně respondentů (14 %) používá diskuzní metody „V závěrečné fázi hodiny.“

Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 60 %.

## Položka č. 24: Proč do výuky českého jazyka zahrnujete diskuzní metody?



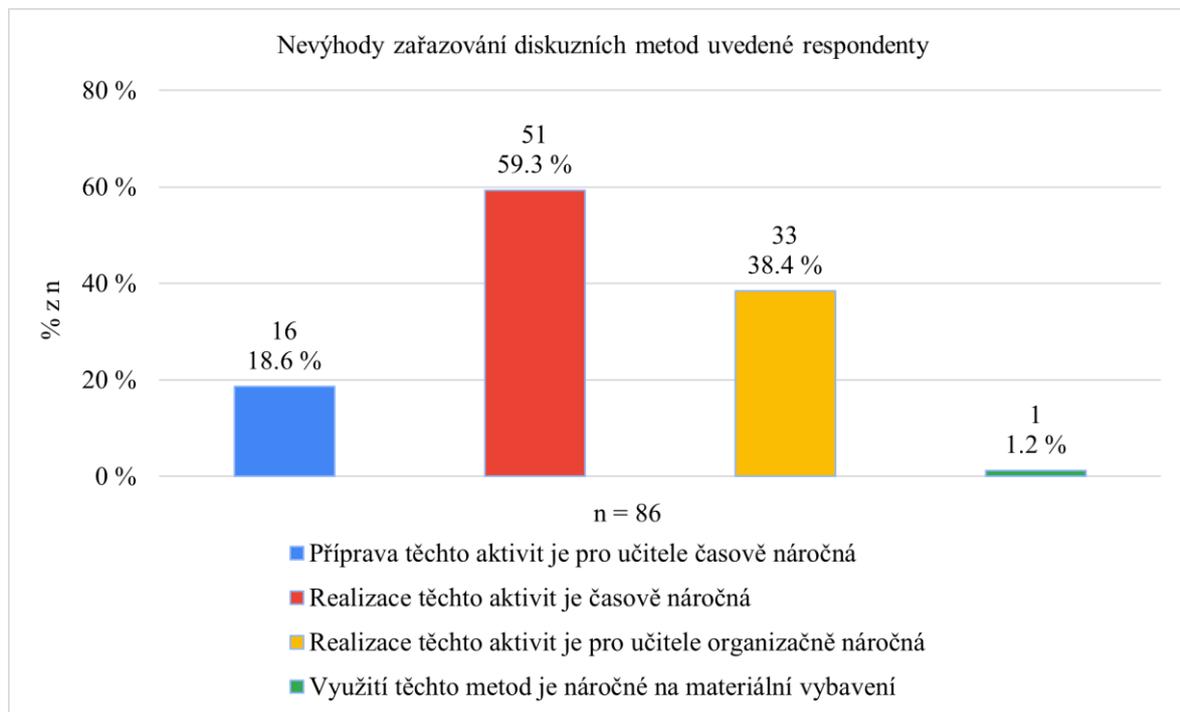
Graf 22 Důvody proč respondenti zařazují diskuzní metody do výuky českého jazyka

Položka č. 24 zjišťovala, proč respondenti používají diskuzní metody ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 20 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 15–20 brán v potaz, je N = 86.

Možnosti výběru, které byly v dotazníku uvedeny, jsou kombinací výčtů od různých autorů, kteří se benefitům aktivizačních metod věnovali (viz kapitola 1.3 Benefity aktivizačních metod).

74,4 % respondentů odpovědělo, že „Podporují komunikaci a spolupráci.“ Dále 72,1 % odpovídajících vybralo, že diskuzní metody podporují samostatné myšlení. Nejméně respondentů, tedy 24,4 %, vybralo, že „Žáci rozvíjejí více dovedností.“

### Položka č. 25: Jaké nevýhody má zařazování diskuzních metod ve výuce českého jazyka?



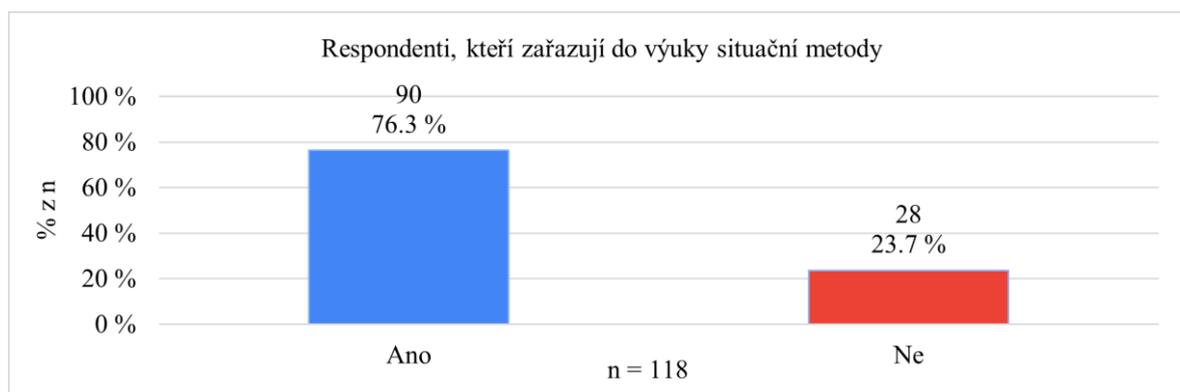
Graf 23 Nevýhody zařazování diskuzních metod uvedené respondenty

V položce č. 25 bylo zjišťováno, jaké nevýhody má zařazování diskuzních metod ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 20 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 15 - 20 brán v potaz, je N = 86.

Více než polovina respondentů (59,3 %) označila, že nevýhodou je časová náročnost realizace aktivit a jejich organizace (38,4 %). Dále 18,6 % respondentů označilo, že nevýhodou je časová náročnost přípravy aktivit. Náročnost materiálního vybavení zvolilo pouze 1,2 % respondentů.

Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 80 %.

### **Položka č. 26: Zařazujete do výuky českého jazyka situační metody?**

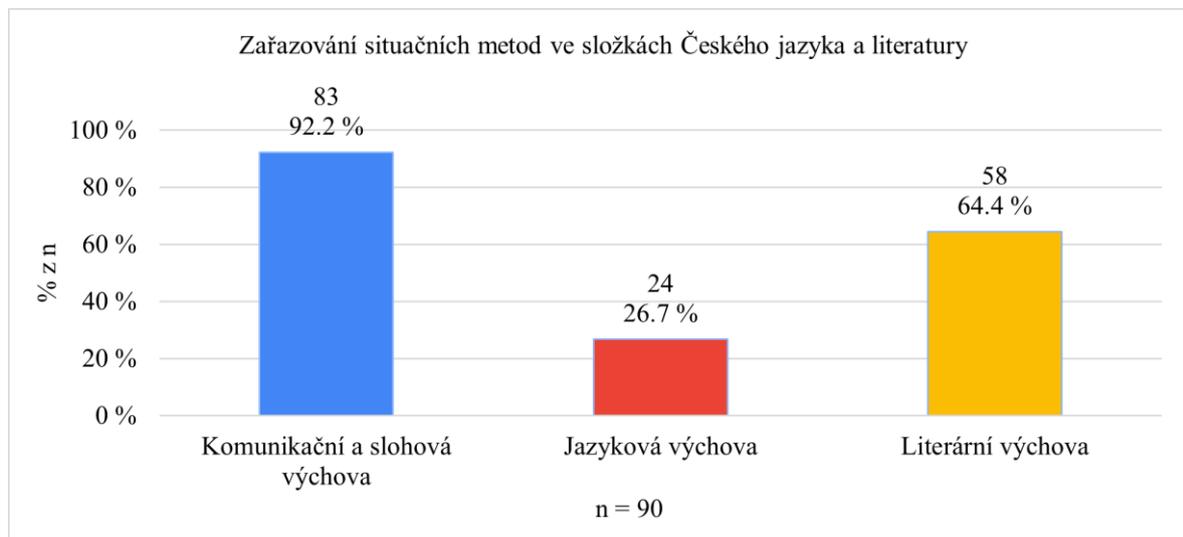


*Graf 24 Respondenti, kteří zařazují do výuky situační metody*

Cílem položky č. 26 bylo zjistit, zda respondenti zařazují do výuky českého jazyka situační metody. Tato položka, jak již bylo zmíněno (viz kapitola 5.1 Metoda výzkumu), zde měla funkci filtrační otázky. Po zodpovězení „*Ano*“ respondenti odpovídali na další detailnější otázky týkající se situačních metod (položka č. 27-31). V případě odpovědi „*Ne*“ byli respondenti automaticky přesunuti na další sekci, která se věnovala využití inscenačních metod.

Většina respondentů, tj. 76,3 %, odpovědělo, že situační metody ve výuce českého jazyka používá. 23,7 % respondentů odpovědělo „*Ne*“, a proto nebudou zahrnuti do vyhodnocování následujících pěti položek.

**Položka č. 27: V rámci kterých složek Českého jazyka a literatury zařazujete situační metody?**

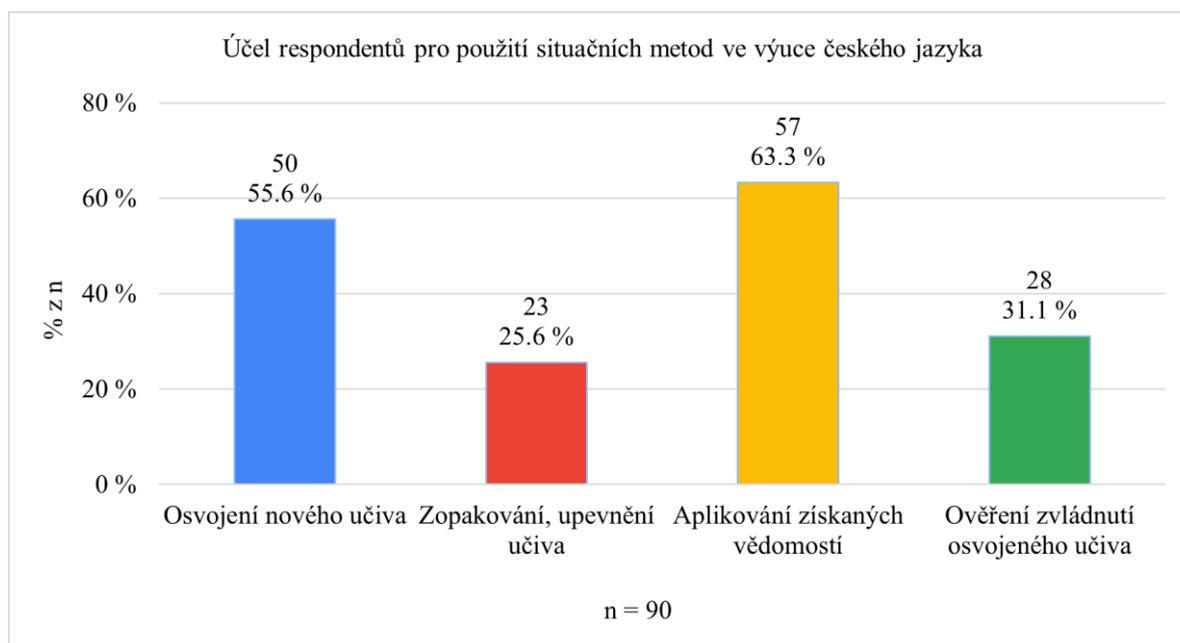


Graf 25 Zařazování situačních metod ve složkách Českého jazyka a literatury

Položka č. 27 měla za úkol zjistit, zda respondenti zařazují situační metody v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 26 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 27–31 brán v potaz, je N = 90.

Z respondentů, kteří odpovídali, 92,2 % zařazuje diskuzní metody v rámci Komunikační a slohové výchovy. V literární výchově zařazuje diskuzní metody 64,4 % a v Jazykové výchově pouze 26,7 %.

### **Položka č. 28: Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka situační metody?**



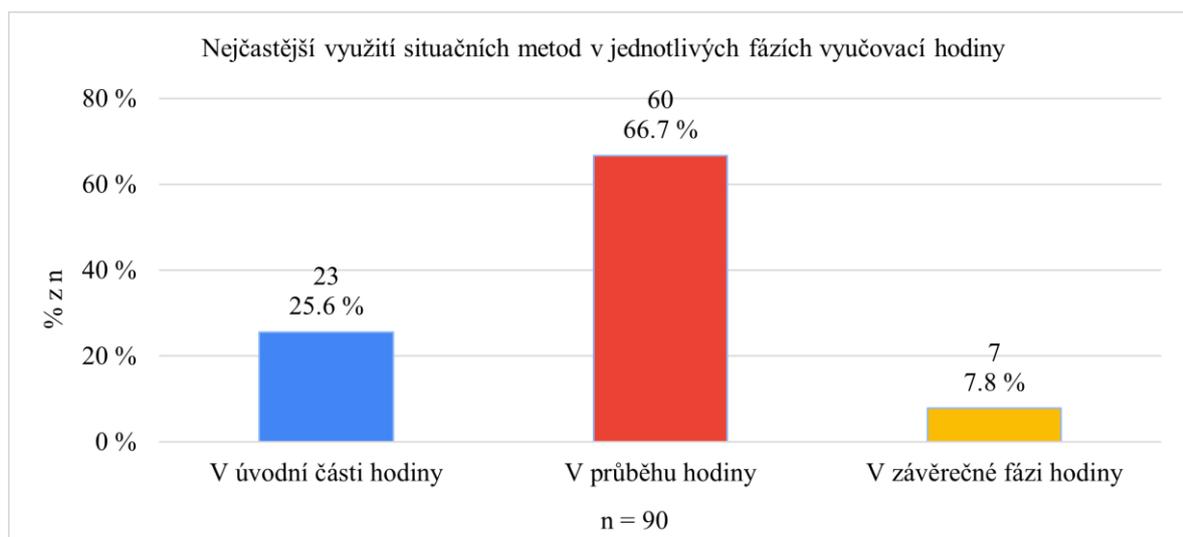
Graf 26 Účel použití situačních metod ve výuce českého jazyka

Položka č. 28 zjišťovala, za jakým účelem respondenti používají situační metody ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 26 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 27–31 brán v potaz, je N = 90.

Graf č. 26 ukazuje, že 63,3 % respondentů využívá situační metody k „*Aplikování získaných vědomostí.*“ Další odpovědi jsou rovnoměrně rozloženy. Dle odpovědí respondenti nejméně (25,6 %) používají ke „*Zopakování a upevnění učiva.*“

Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 80 %.

### **Položka č. 29: Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte situační metody?**



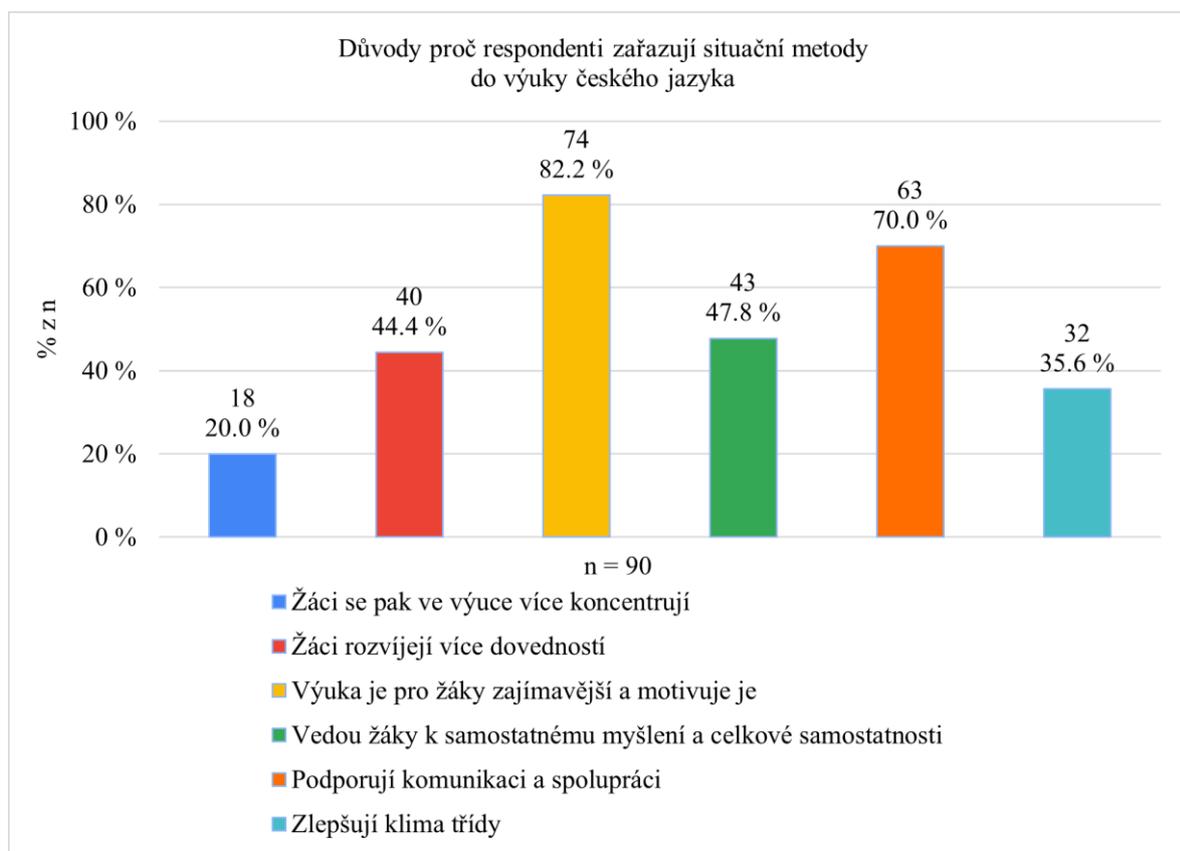
*Graf 27 Nejčastější využití situačních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny*

Položka č. 29 zjišťovala, ve které fázi vyučovací hodiny respondenti nejvíce používají situační metody. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 26 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 27–31 brán v potaz, je N = 90.

Graf č. 27 ukazuje, že 66,7 % respondentů odpovědělo, že situační metody nejvíce používá „V průběhu hodiny.“ Dále „V úvodní části hodiny“ používá situační metody 25,6 %. Nejméně respondentů, tedy 7,8 %, používá situační metody „V závěrečné fázi hodiny.“

Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 80 %.

### Položka č. 30: Proč do výuky českého jazyka zahrnujete situační metody?



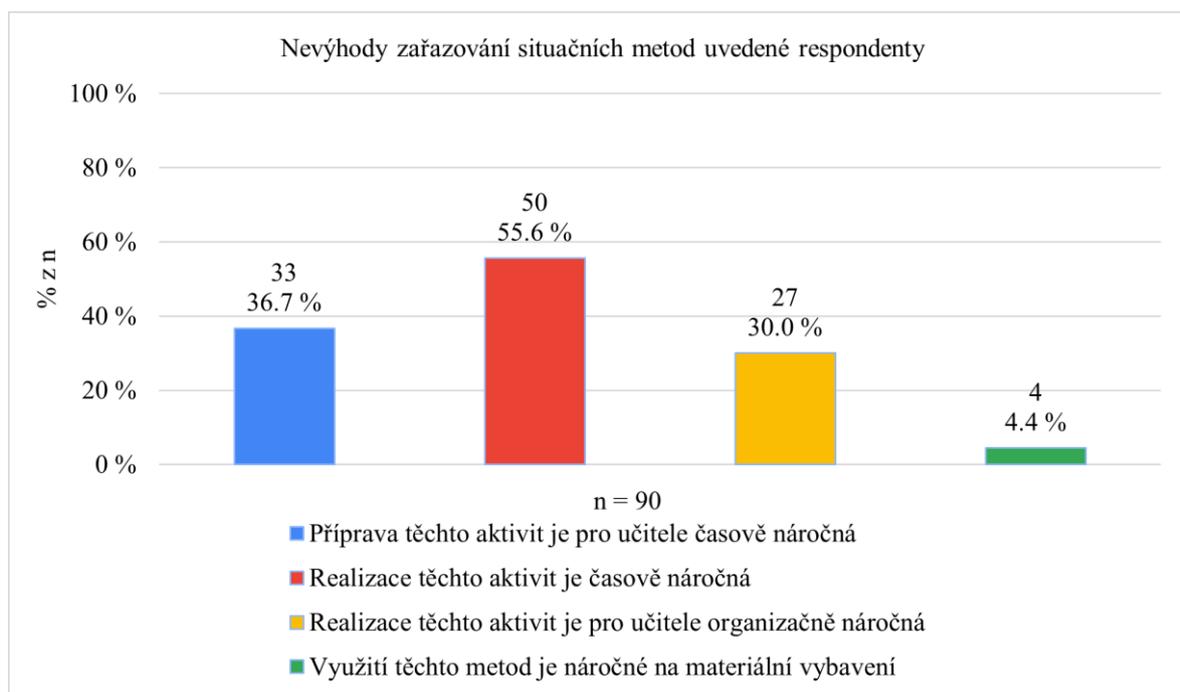
Graf 28 Důvody proč respondenti zařazují situační metody do výuky českého jazyka

Položka č. 30 zjišťovala, proč respondenti používají situační metody ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 26 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 27–31 brán v potaz, je N = 90.

Možnosti výběru, které byly v grafu uvedeny, jsou kombinací výčtů od různých autorů, kteří se benefitům aktivizačních metod věnovali (viz kapitola 1.3 Benefity aktivizačních metod).

Největší procentuální zastoupení (82,2 %) měla možnost „Výuka je pro žáky zajímavější.“ Další nejčastější možností byla podpora komunikace mezi žáky s 70 %. Nejméně často zvolená odpověď s pouhými 20 % byla vyšší koncentrace žáků.

### Položka č. 31: Jaké nevýhody má zařazování situačních metod ve výuce českého jazyka?

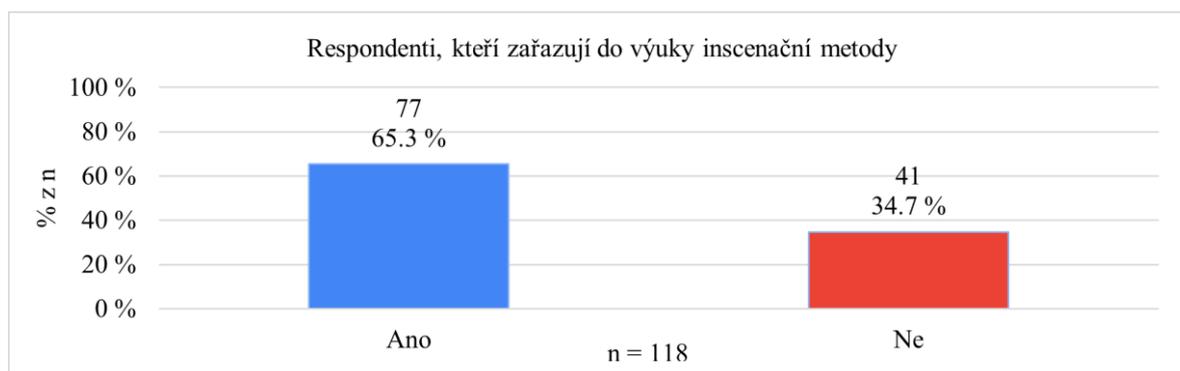


Graf 29 Nevýhody zařazování situačních metod uvedené respondenty

V položce č. 31 bylo zjišťováno, jaké nevýhody má zařazování situačních metod ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 26 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 27–31 brán v potaz, je N = 90.

36,7 % respondentů se shodlo na tom, že jedna z nevýhod používání situačních metod je náročnost přípravy. Dále bylo uvedeno, že i realizace (55,6 %) a samotná organizace aktivit (30 %) je časově náročná.

### **Položka č. 32: Zařazujete do výuky českého jazyka inscenační metody?**

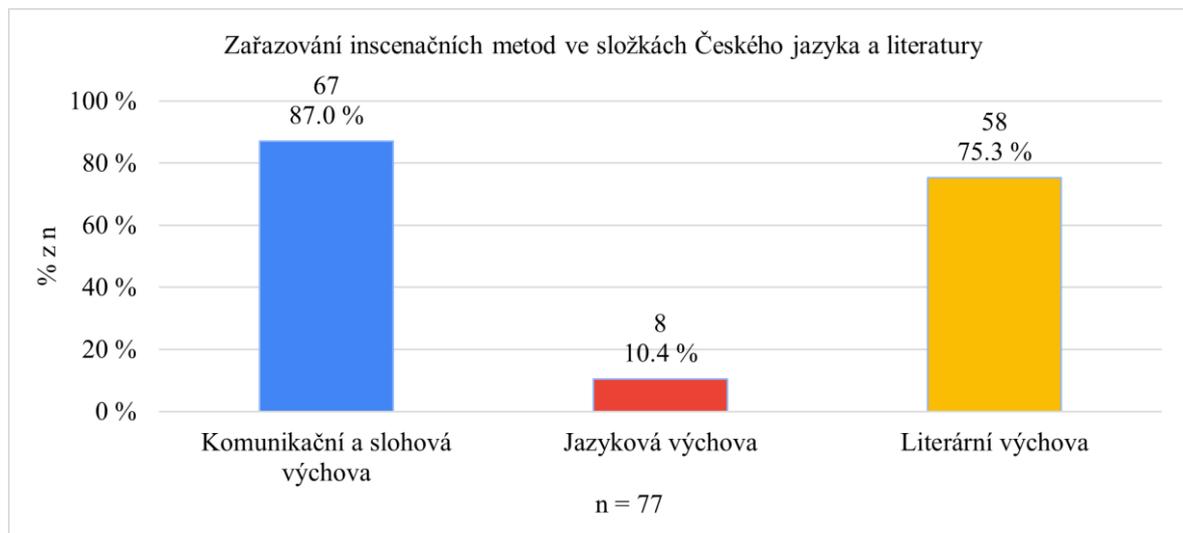


*Graf 30 Respondenti, kteří zařazují do výuky inscenační metody*

Cílem položky č. 32 bylo zjistit, zda respondenti zařazují do výuky českého jazyka situační metody. Tato položka, jak již bylo zmíněno (viz kapitola 5.1 Metoda výzkumu), zde měla funkci filtrační otázky. Po zodpovězení „Ano“ respondenti odpovídali na další detailnější otázky týkající se situačních metod (položka č. 27-31). V případě odpovědi „Ne“ byli respondenti automaticky přesunuti na další sekci, která se věnovala závěrečným otázkám dotazníku.

65,3 % respondentů odpovědělo, že inscenační metody ve výuce českého jazyka používá. Poměrně vysoké procento respondentů odpovědělo, že inscenační metody nepoužívá. Tito respondenti nebudou zahrnuti do vyhodnocování následujících pěti položek.

**Položka č. 33: V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete inscenační metody?**

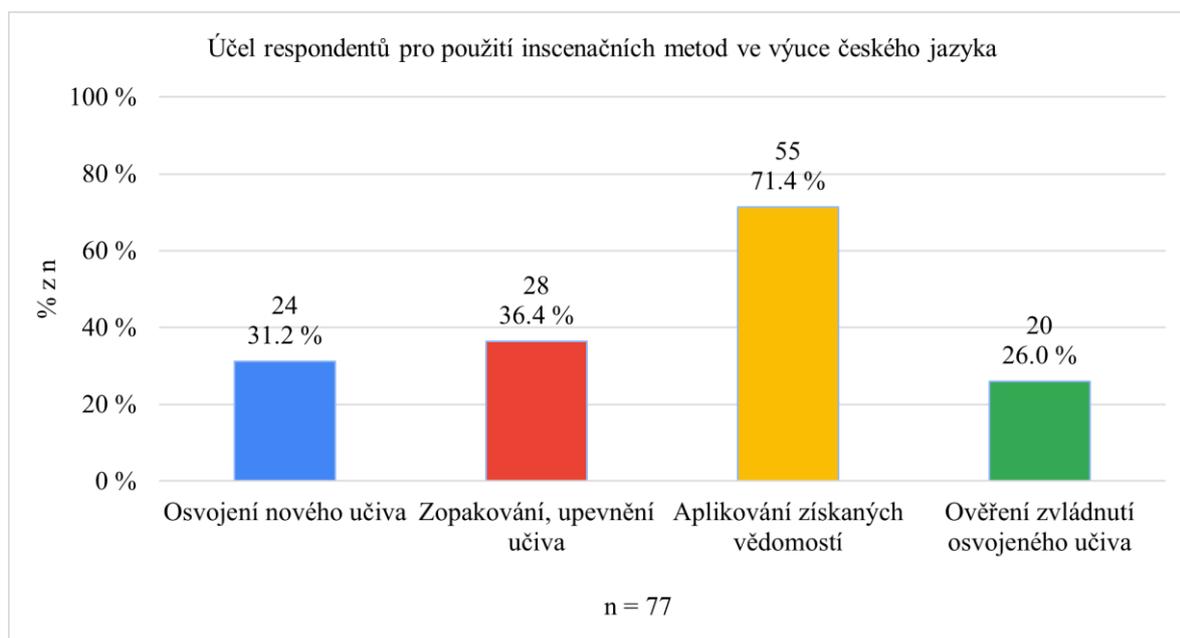


Graf 31 Zařazování inscenačních metod ve složkách Českého jazyka a literatury

Položka č. 33 zjišťovala, zda respondenti zařazují inscenační metody v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 32 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 33–37 brán v potaz, je N = 77.

Většina respondentů (67) tedy 87 % používá inscenační metody ve výuce českého jazyka v rámci Komunikační a slohové výchovy. V literární výchově zařazuje inscenační metody 75,3 % a v Jazykové výchově pouhých 10,4 %.

### Položka č. 34: Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka inscenační metody?

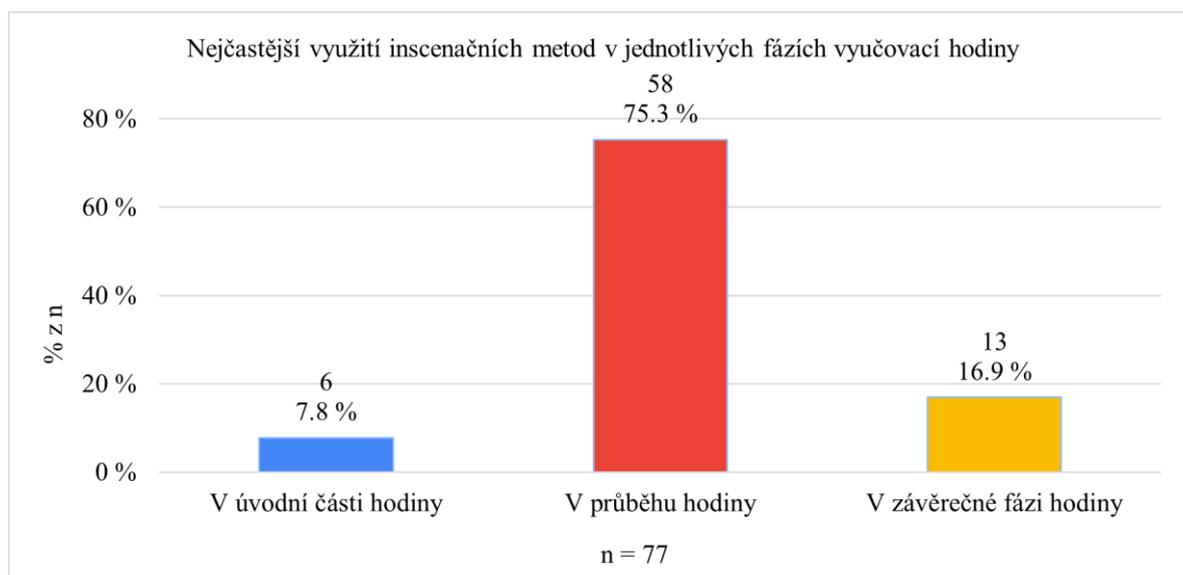


Graf 32 Účel použití inscenačních metod ve výuce českého jazyka

Položka č. 34 zjišťovala, za jakým účelem respondenti používají inscenační metody ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 32 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 33–37 brán v potaz, je N = 77.

Graf č. 32 ukazuje, že většina respondentů, tedy 71,4 %, využívá inscenační metody k „Aplikování získaných vědomostí.“ Další možnosti jsou zastoupeny s podobnou procentuální hodnotou. Z grafu je patrné, že ke zopakování učiva zařazuje inscenační metody 36,4 %, k osvojení nového učiva 31,2 % a k ověření osvojeného učiva 26 %.

### **Položka č. 35: Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte inscenační metody?**



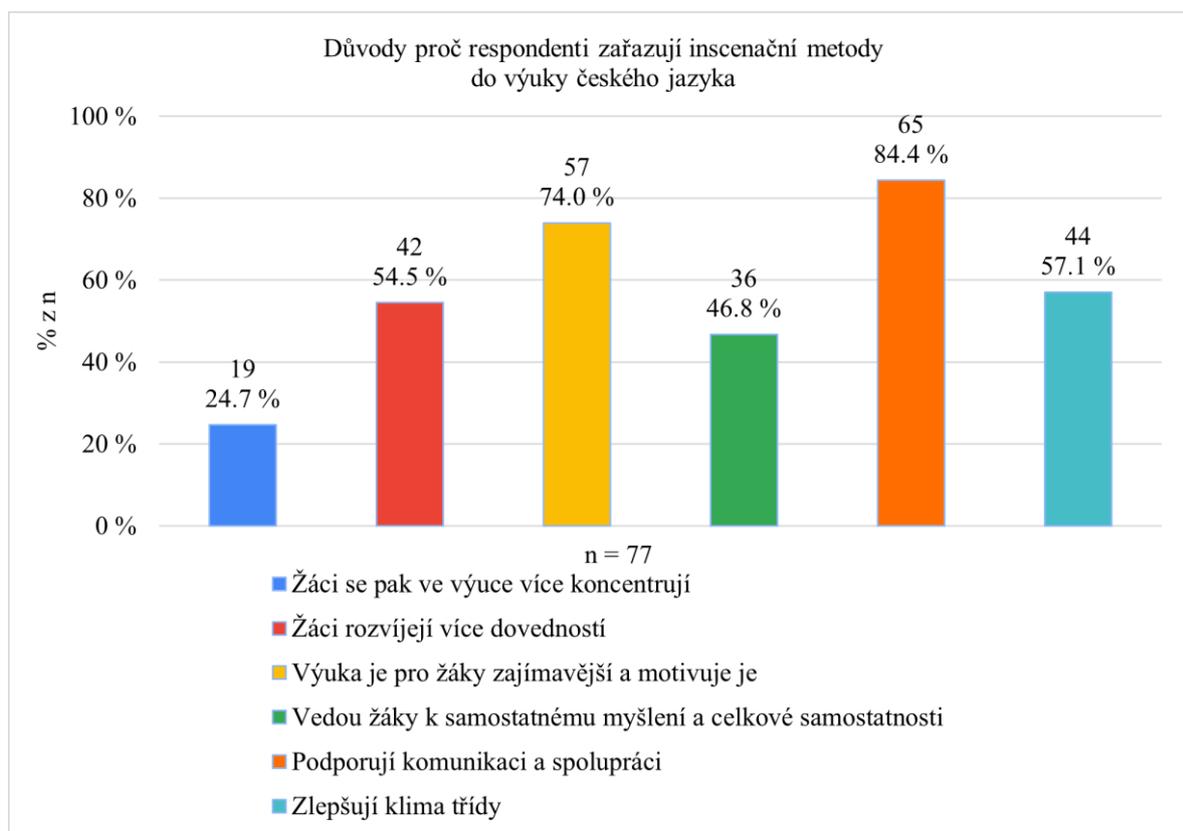
*Graf 33 Nejčastější využití inscenačních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny*

Položka č. 35 zjišťovala, ve které fázi vyučovací hodiny respondenti nejvíce používají inscenační metody. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 32 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 33–37 brán v potaz, je N = 77.

Graf č. 33 odhaluje, že 75,3 % respondentů odpovědělo, že inscenační metody nejvíce používá „V průběhu hodiny.“ Dále 16,9 % používá inscenační metody „V závěrečné fázi hodiny.“ Nejméně respondentů (7,8 %) používá inscenační metody „V úvodní části hodiny.“

Výsledky této položky jsou pro lepší přehlednost a čitelnost zaznačeny do zmenšeného grafu, jehož osa y sahá do výše 80 %.

### Položka č. 36: Proč do výuky českého jazyka zahrnujete inscenační metody?



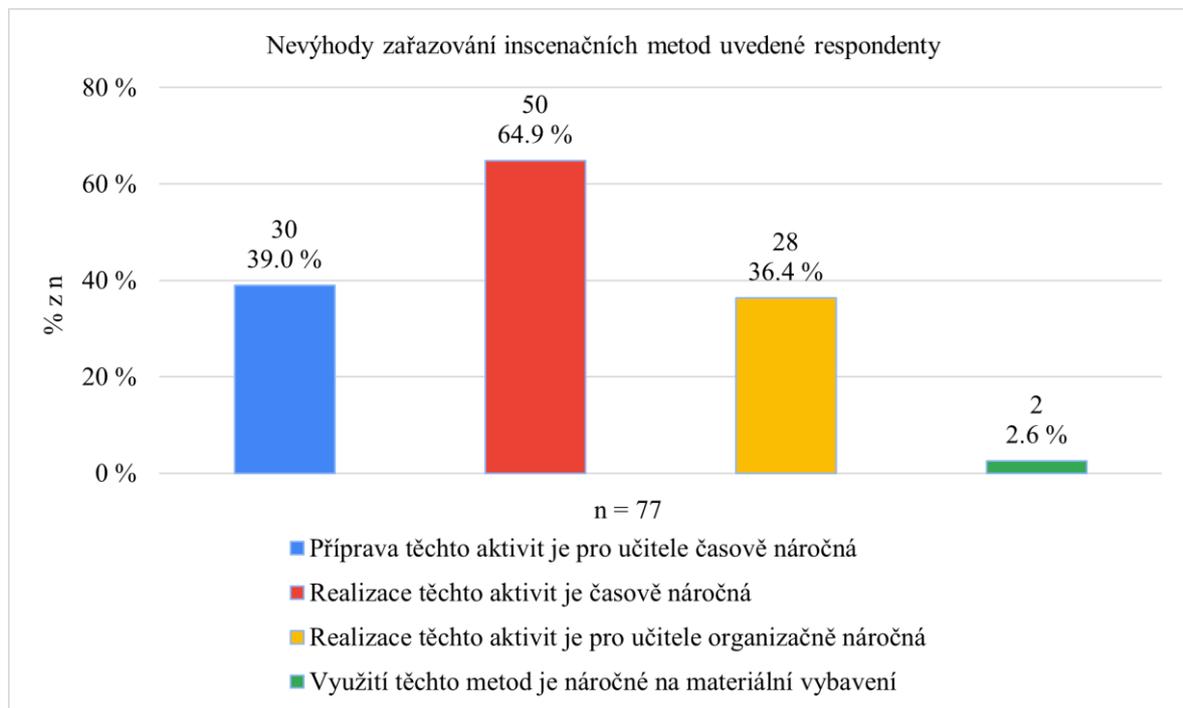
Graf 34 Důvody proč respondenti zařazují inscenační metody do výuky českého jazyka

Položka č. 36 zjišťovala, proč respondenti používají inscenační metody ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 32 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 33–37 brán v potaz, je N = 77.

Možnosti výběru, které byly v grafu uvedeny, jsou kombinací výčtů od různých autorů, kteří se benefitům aktivizačních metod věnovali (viz kapitola 1.3 Benefity aktivizačních metod).

Nejčastěji zastoupená byla možnost s 84,4 % „Podporují komunikaci a spolupráci.“ Dále největší procentuální zastoupení (74 %) měla možnost „Výuka je pro žáky zajímavější“ a „Zlepšují klima třídy“ s 57,1 %. Nejméně často zvolená odpověď s 24,7 % byla vyšší koncentrace žáků.

**Položka č. 37: Jaké nevýhody má zařazování inscenačních metod ve výuce českého jazyka?**

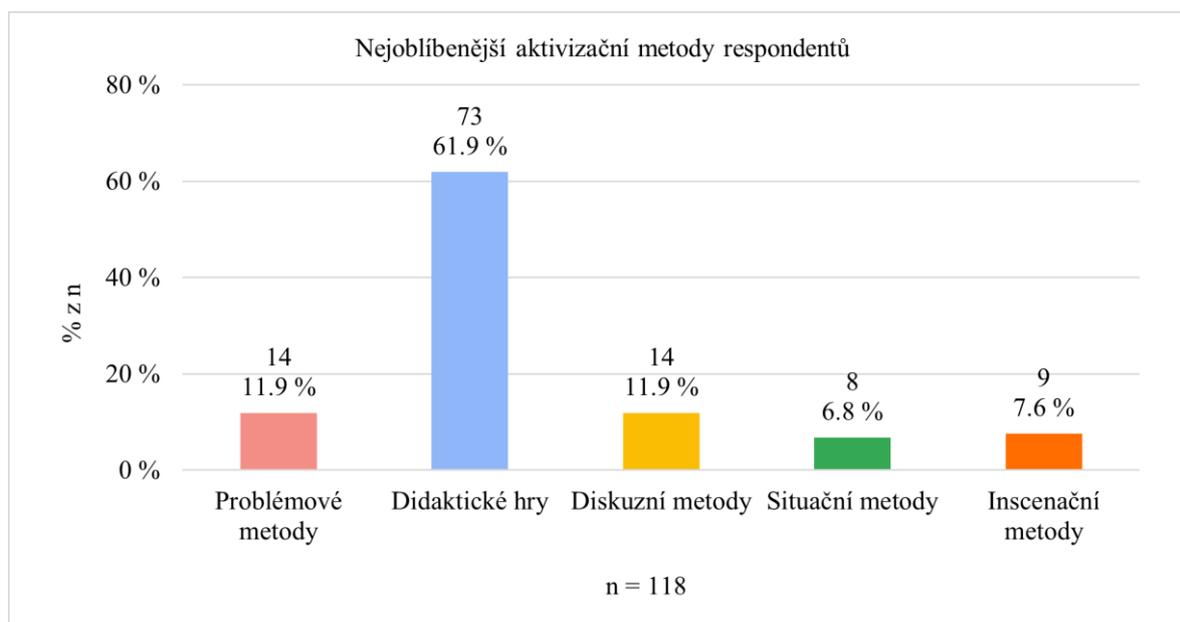


Graf 35 Nevýhody zařazování inscenačních metod uvedené respondenty

V položce č. 37 bylo zjišťováno, jaké nevýhody má zařazování inscenačních metod ve výuce českého jazyka. Otázka byla určena respondentům, kteří u položky č. 32 odpověděli „Ano.“ Celkový počet respondentů, který byl pro položku č. 33–37 brán v potaz, je N = 77.

64,9 % respondentů se shodlo na tom, že „Realizace těchto aktivit je časově náročná.“ Další nejčastěji zastoupenou možností bylo s 39 % „Příprava těchto aktivit je časově náročná.“ Téměř nezastoupenou možností s pouhými 2,6 % odpovědělo, že „Využití těchto metod je náročné na materiální vybavení.“

### Položka č. 38: Která z aktivizačních metod je Vaše nejoblíbenější?

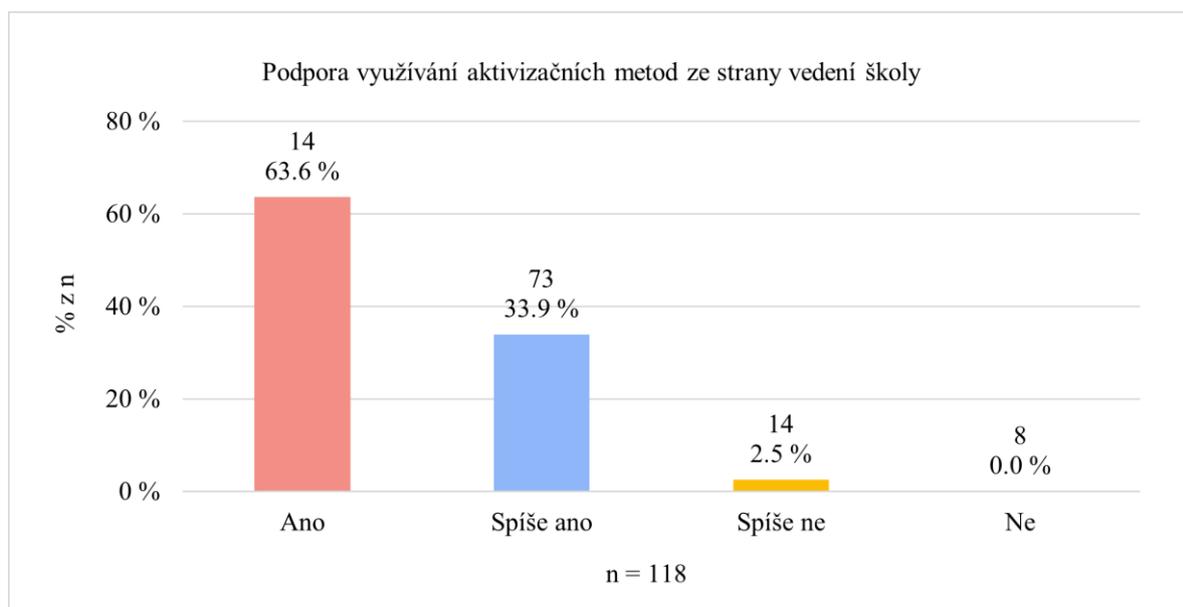


Graf 36 Nejoblíbenější aktivizační metody respondentů

Položka č. 38 zjišťovala, kterou z aktivizačních metod zařazují respondenti do výuky nejraději. Z grafu je patrné, že nejčastěji zastoupená byla didaktická hra. Didaktickou hru zvolilo 73 respondentů z celkových 118, tedy 61,9 %. Před dalšími aktivizačními metodami, které byly zvoleny jako nejoblíbenější, měla náskok o 50 %.

Další nejvíce oblíbené aktivizační metody byly se stejným zastoupením 11,9 % hodnoceny problémové metody a diskuzní metody. Poté s 7,6 % inscenační metody a s nejmenším procentuálním zastoupením 6,8 % situační metody.

### Položka č. 39: Podporuje vedení školy využívání aktivizačních metod?



Graf 37 Podpora využívání aktivizačních metod ze strany vedení školy

Poslední položka zjišťuje podporu ve využívání aktivizačních metod ze strany vedení školy. Z grafu vyplývá, že 63,6 % respondentů na otázku odpovědělo „Ano“, tedy vedení školy podporuje učitele ve využívání aktivizačních metod.

## **6 Platnost předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření**

Tato kapitola se věnuje potvrzení i vyvrácení předpokladů, které jsem stanovila na začátku výzkumu. Je zde předložen komentář i hlubší analýza získaných dat. Zároveň s vyhodnocením předpokladů budou zodpovězeny i výzkumné otázky. Předpoklady, které se vztahují k výzkumným otázkám, jsou stejně jako zmiňované výzkumné otázky vztahovány zejména k výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy.

### **Předpoklad č. 1: Každý učitel používá ve výuce českého jazyka alespoň jednu aktivizační metodu.**

Tento předpoklad byl potvrzen v položce č. 8, č. 14, č. 20, č. 26 a č. 32, které zjišťovaly používání aktivizačních metod ve vyučovacích hodinách českého jazyka. Každý z respondentů odpověděl, že používá alespoň jednu aktivizační metodu ve svých hodinách českého jazyka.

Tento výsledek byl předpokládatelný. Kotrba (2015) píše, že podle průzkumů jsou aktivizační metody běžně používány.

Předpoklad č. 1 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO1: Používají učitelé aktivizační metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO1 zodpovězená.

### **Předpoklad č. 2: Problémové metody používá ve výuce českého jazyka více než 80 % respondentů.**

Platnost předpokladu byl ověřen v položce č. 8, která zjišťovala, kolik procent respondentů používá ve výuce českého jazyka problémové metody. Z výsledků vyplývá, že celkem 88,1 % respondentů odpovědělo, že problémové metody ve výuce používá.

Předpoklad č. 2 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO2: Používají učitelé problémové metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO2 zodpovězená.

**Předpoklad č. 3: Didaktické hry používá ve výuce českého jazyka více než 95 % respondentů.**

Ke zjištění pravdivosti tohoto předpokladu byly použity výsledky položky č. 14, jejímž cílem bylo zjistit, zda respondenti zařazují do výuky didaktické hry.

Většina respondentů zvolila, že didaktické hry ve výuce českého jazyka používá. Předpoklad byl potvrzen při výsledku 97,5 %. Přestože se jedná o velmi vysoké procento, tak výsledek není překvapivý. Kotrba (2015) uvádí, že didaktické hry jsou v praxi velmi často používány.

Předpoklad č. 3 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO3: Používají učitelé didaktické hry ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO3 zodpovězená.

**Předpoklad č. 4: Diskuzní metody používá ve výuce českého jazyka více než 65 % respondentů.**

Platnost předpokladu byla ověřena ve výzkumné položce č. 20, která zjišťovala používání diskuzních metod ve výuce českého jazyka. Na základě výsledků je patrné, že předpoklad byl potvrzen. Podle výsledků používá diskuzní metody ve výuce českého jazyka 72,9 %.

Předpoklad č. 4 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO4: Používají učitelé diskuzní metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO4 zodpovězená.

**Předpoklad č. 5: Situační metody používá ve výuce českého jazyka více než 70 % respondentů.**

Výzkumná položka č. 26 zjišťovala, jestli jsou situační metody používány ve výuce českého jazyka. Díky položce č. 26 můžeme jednoznačně potvrdit platnost tohoto předpokladu. Situační metody používá ve výuce českého jazyka 76,3 % odpovídajících.

Předpoklad č. 5 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO5: Používají učitelé situační metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO5 zodpovězená.

**Předpoklad č. 6: Inscenační metody používá ve výuce českého jazyka více než 70 % respondentů.**

Položka č. 32 ukázala, že učitelé ve výuce českého jazyka používají inscenační metody. Celkem 34,7 % respondentů odpovědělo, že inscenační metody nepoužívá. Z toho tedy vyplývá, že potvrzení předpokladu není možné. Inscenační metody ve výuce českého jazyka používá jen 65,3 %.

Předpoklad č. 6 se nepotvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO6: Používají učitelé inscenační metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO6 zodpovězená.

**Předpoklad č. 7: Více než 70 % učitelů považuje za nejoblíbenější didaktickou hru.**

Tento předpoklad byl vyvrácen v položce č. 38, kde respondenti vybírali jednu aktivizační metodu, kterou používají nejraději. Z odpovědí respondentů je patrné, že didaktická hra je nejoblíbenější mezi respondenty. Didaktickou hru zvolilo 73 respondentů, tedy 61,9 %.

Přestože je didaktická hra mezi respondenty nejoblíbenější, tak jsem předpokládala, že výsledek bude stanovený předpoklad přesahovat ve větší míře. Svůj předpoklad jsem postavila na základě odborné literatury. Kotrba (2015) uvádí, že didaktické hry jsou v praxi nejčastěji využívaná metody.

Předpoklad č. 7 se nepotvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO7: Který druh aktivizačních metod je u učitelů nejoblíbenější?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO7 zodpovězená.

**Předpoklad č. 8: Učitelé používají problémové metody nejčastěji v Jazykové výchově.**

Předpoklad byl potvrzen na základě výsledků položky č. 9, která se zaměřovala na zjištění zařazování problémových metod v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Nejvíce respondentů zařazuje problémové metody v rámci Jazykové výchovy. Jazykovou výchovu zvolilo 81,7 %. Komunikační a slohovou výchovu zvolilo 75 % respondentů. V těsném pořadí následuje Literární výchova se 74 %.

Předpoklad č. 8 se tedy potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO8: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají problémové metody nejčastěji?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO8 zodpovězená.

### **Předpoklad č. 9: Učitelé používají didaktické hry nejčastěji v Jazykové výchově.**

Položka č. 15 zjišťovala zařazování didaktických her v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Na základě výsledků bylo ověřeno, že v rámci Jazykové výchovy zařazuje 95,7 % respondentů didaktické hry. Komunikační a slohovou výchovu zvolilo 71,3 % respondentů. Nejmenší procentuální zastoupení měla Literární výchova se 64,3 %.

Předpoklad č. 9 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO9: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají didaktické hry nejčastěji?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO9 zodpovězená.

### **Předpoklad č. 10: Učitelé používají diskuzní metody nejčastěji v Literární výchově.**

Tento předpoklad vyvrátily odpovědi na položku č. 21, která měla za úkol zjistit, zda respondenti zařazují diskuzní metody v jednotlivých složkách Českého jazyka a literatury. Podle odpovědí respondentů je jasné, že v Literární výchově zařazuje 75,6 % respondentů diskuzní metody. Naproti tomu 88,4 % zařazuje diskuzní metody v rámci Komunikační a slohové výchovy, což je více než v Literární výchově. V Jazykové výchově zařazuje pouze 41,9 % respondentů.

**Předpoklad č. 10 se tedy nepotvrdil.**

Tento předpoklad vycházel z VO10: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají diskuzní metody nejčastěji?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO10 zodpovězená.

**Předpoklad č. 11: Učitelé používají situační metody nejčastěji v Komunikační a slohové výchově.**

Díky položce č. 27 bylo zjištěno, že 92,2 % odpovídajících zařazuje situační metody v rámci Komunikační a slohové výchovy. V Literární výchově zařazuje diskuzní metody 64,4 % a v Jazykové výchově pouze 26,7 %. Z toho vyplývá, že nejčastěji učitelé používají situační metody v Komunikační a slohové výchově.

Předpoklad č. 11 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO11: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají situační metody nejčastěji?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO11 zodpovězená.

**Předpoklad č. 12: Učitelé používají inscenační metody nejčastěji v Komunikační a slohové výchově.**

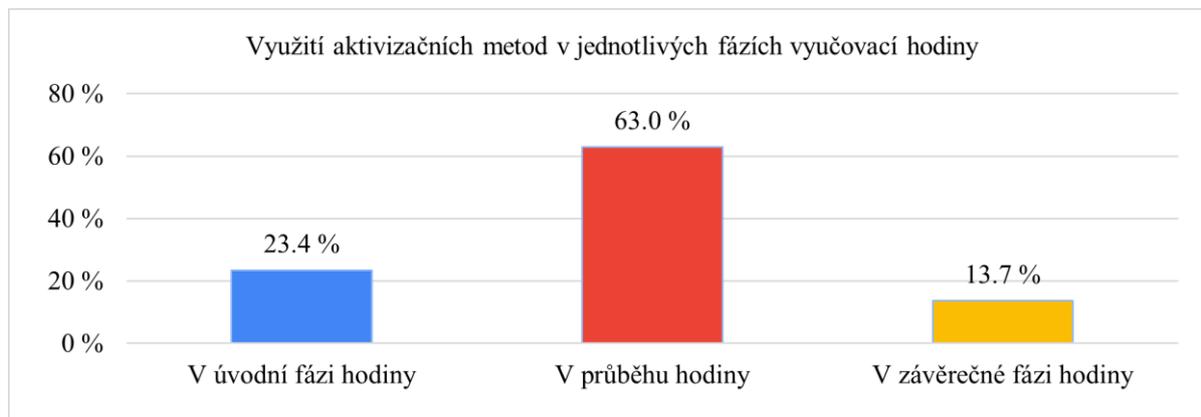
Položka č. 33 zjišťovala, v rámci kterých složek českého jazyka a literatury respondenti zařazují inscenační metody. Z výsledků vyplývá, že 87 % používá inscenační metody ve výuce českého jazyka v rámci Komunikační a slohové výchovy. V literární výchově zařazuje inscenační metody 75,3 % a v Jazykové výchově pouhých 10,4 %. Nejčastěji jsou tedy inscenační metody používány v Komunikační a slohové výchově.

Předpoklad č. 12 se tedy potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO12: V rámci kterých složek výuky českého jazyka učitelé používají inscenační metody nejčastěji?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO12 zodpovězená.

**Předpoklad č. 13: Více než 60 % učitelů používá ve výuce českého jazyka aktivizační metody nejvíce v průběhu hodiny.**



*Graf 38 Využití aktivizačních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny*

Položka č. 11, č. 17, č. 23, č. 29 a č. 35 měla za úkol odhalit, ve které fázi vyučovací hodiny respondenti nejvíce používají aktivizační metody.

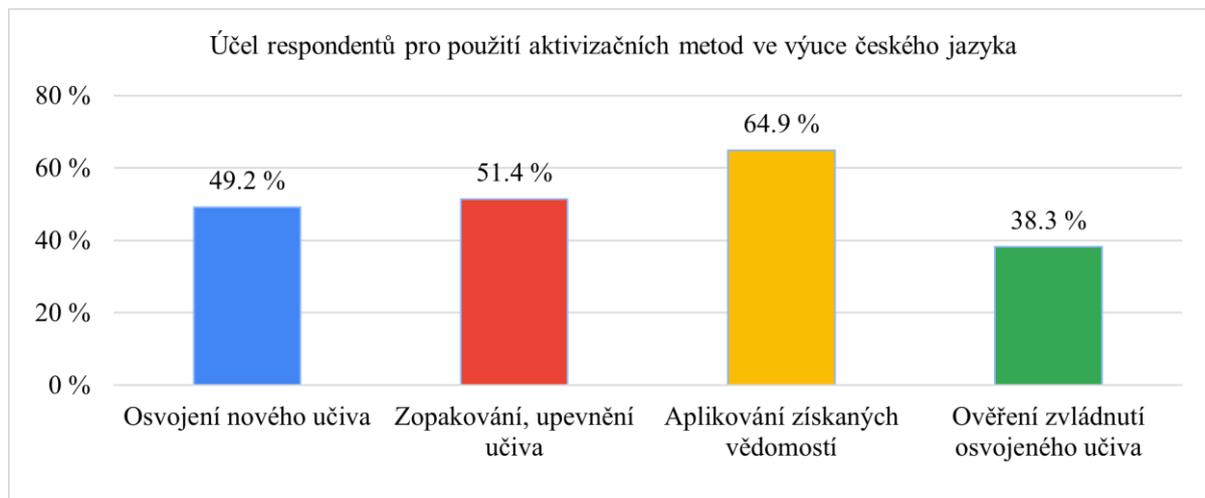
Výsledky byly zjištěny výpočtem průměru odpovědí u jednotlivých výzkumných položek vztahujících se ke každé výzkumné otázce. Díky zmiňovaným položkám je možné tvrdit, že 63 % respondentů používá aktivizační metody v průběhu vyučovací hodiny, což významně převyšuje ostatní položky.

Předpoklad č. 13 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO13: Ve které fázi hodin českého jazyka učitelé nejvíce používají aktivizační metody?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO13 zodpovězená.

**Předpoklad č. 14: Učitelé používají aktivizační metody ve výuce českého jazyka nejvíce za účelem aplikovat získané vědomosti.**



Graf 39 Účel respondentů pro použití aktivizačních metod ve výuce českého jazyka

Předpoklad byl potvrzen na základě výsledků položek č. 10, č. 16, č. 22, č. 28 a č.34, které se zaměřovaly na zjištění účelu používání aktivizačních metod ve výuce českého jazyka. Z grafu je patrné, že 64,9 % respondentů používá aktivizační metody nejvíce za účelem aplikovat získané vědomosti. Možnost „Aplikování získaných vědomostí“ vybralo tedy nejvíce respondentů.

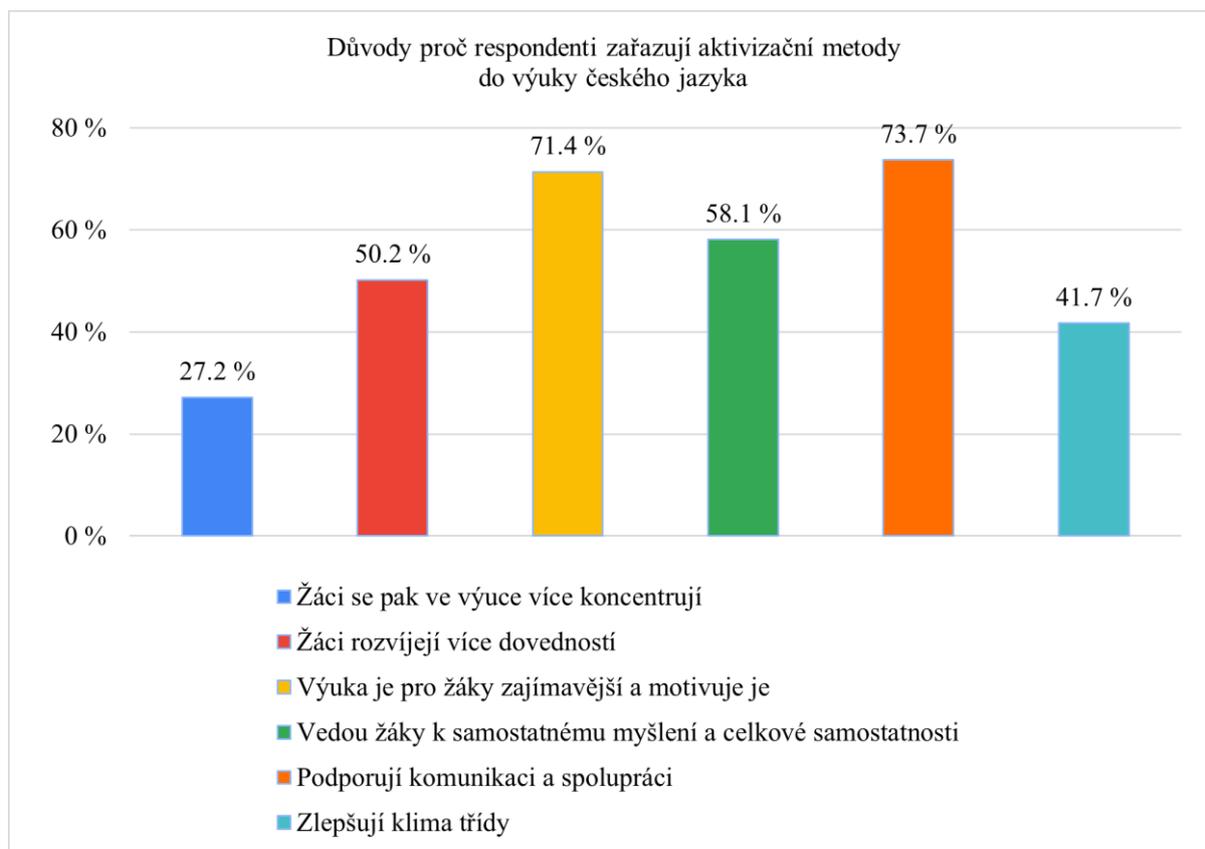
Výsledky byly zjištěny výpočtem průměru odpovědí u jednotlivých výzkumných položek vztahujících se ke každé výzkumné otázce.

Předpoklad č. 14 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO14: Za jakým účelem učitelé používají aktivizační metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO14 zodpovězená.

**Předpoklad č. 15: Více než 50 % respondentů vnímá, že výhodou aktivizačních metod je to, že „Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je“.**



Graf 40 Důvody proč respondenti zařazují aktivizační metody do výuky českého jazyka

Díky výsledkům položky č. 12, č. 18, č. 24, č. 30 a č. 36 byl ověřen předpoklad č. 15. Zmiňované položky měly odhalit, proč do výuky českého jazyka respondenti zahrnují aktivizační metody. Respondenti mohli zvolit více odpovědí. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je“, kterou zvolilo 71,4 %. Tento výsledek je tedy překvapivý a o více než 20 % překročil předpokládaný výsledek. Výsledky byly zjištěny výpočtem průměru odpovědí u jednotlivých výzkumných položek vztahujících se ke každé výzkumné otázce.

Předpoklad byl vztahován k výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Možnosti výběru, které byly v grafu uvedeny, jsou kombinací výčtů výhod aktivizačních metod, které Kotrba (2015), Jankovcová (1988) a Maňák (2011) ve svých publikacích uvedli (viz kapitola 1.3 Benefity aktivizačních metod).

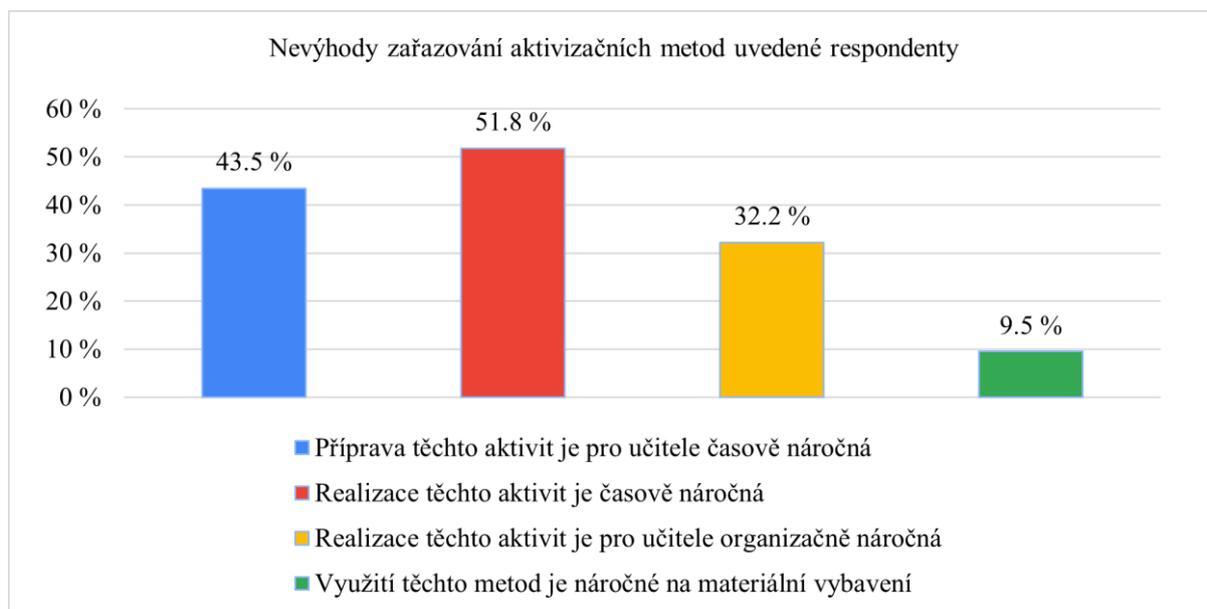
Předpoklad č. 15 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO15: Jaké výhody mají podle učitelů aktivizační metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO15 zodpovězená.

Dalším zajímavým zjištěním bylo, že nejčastější odpověď respondentů (73,7 %) byla možnost „Podporují komunikaci a spolupráci.“

**Předpoklad č. 16: Více než 40 % respondentů vnímá, že příprava aktivit je pro učitele časově náročná.**



Graf 41 Nevýhody zařazování aktivizačních metod uvedené respondenty

Předpoklad byl potvrzen na základě výsledků položek č. 13, č. 19, č. 25, č. 31 a č.37, které se zaměřovaly na zjištění, jaké nevýhody má zařazování aktivizačních metod ve výuce českého jazyka. Předpoklad byl vztahován k výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy.

Výsledky byly zjištěny výpočtem průměru odpovědí u jednotlivých výzkumných položek vztahujících se ke každé výzkumné otázce. Celkem 43,5 % respondentů odpovědělo, že „Příprava těchto aktivit je časově náročná.“

Předpoklad č. 16 se potvrdil.

Tento předpoklad vycházel z VO16: Jaké nevýhody mají podle učitelů aktivizační metody ve výuce českého jazyka?

Po shrnutí výsledků tohoto předpokladu je VO16 zodpovězená.  
Dalším zajímavým zjištěním bylo, že nejčastější odpověď respondentů (51,8 %) byla možnost „Realizace těchto aktivit je pro učitele časově náročná.“

## 7 Shrnutí výsledků

Tato kapitola se věnuje shrnutí získaných dat, které byly v průběhu výzkumného šetření zjištěny. Po sestavení cílů práce byly stanoveny výzkumné otázky a předpoklady, pomocí kterých byl zjišťován obsah hlavního cíle.

Hlavní cíl práce zjišťoval, jaké aktivizační metody jsou používány ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Z následujícího textu vyplývá, že hlavní výzkumný cíl i dílčí cíle byly naplněny.

Bylo provedeno výzkumné šetření, které mělo požadované informace zjistit a ověřit. Za výzkumnou metodu byl zvolen dotazník, který skýtal 39 dotazů. Celkem se do výzkumu zapojilo 118 učitelů, z nichž bylo 94,9 % ženy. Nejčastěji odpovídali učitelé s praxí více jak 10 let, více jak 20 let a učitelé s praxí více než 30 let. Odpovídali jak učitelé se zkušenostmi z běžných základních škol (94,9 %), tak z alternativních základních škol (13,6 %). Součet těchto výsledků netvoří 100 %, protože někteří učitelé mají zkušenosti z obou typů škol. Všichni z respondentů považují za aktivizaci žáků za důležitou a český jazyk je podle nich vhodný předmět na zařazování aktivizačních metod.

V návaznosti na dílčí cíl práce, který měl zjistit, zda učitelé využívají aktivizační metody ve vyučování, bylo zjištěno, že každý z respondentů používá ve výuce českého jazyka alespoň jednu aktivizační metodu.

Následující data naplňují další dílčí cíl, který zjišťoval, které druhy aktivizačních metod učitelé používají. Po vyhodnocení výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že respondenti v různé míře používají všechny druhy aktivizačních metod, které byly v této práci zmiňované. Didaktickou hru používá nejvíce respondentů, tj. více než 95 %. Didaktická hra byla zároveň vyhodnocena jako nejoblíbenější metoda respondentů. Z výsledků je možné vyčíst, že učitelé vidí mnoho výhod na využívání didaktických her. Mezi často zmiňované výhody patří např. motivace žáků (92,2 %), podpora a komunikace (72,2 %) a spolupráce a rozvoj více dovedností zároveň (52,5 %). Problémovou metodu ve výuce českého jazyka používá 88,1 % respondentů. Diskuzní metodu do výuky zahrnuje 72,9 % a situační metodu 76,3 %. Nejméně je používána inscenační metoda při výsledcích 65,3 %.

Využívání aktivizačních metod se odvíjí i od toho, v rámci kterých složek výuky českého jazyka je učitelé používají. Diskuzní, situační a inscenační metody jsou nejčastěji používány v rámci Komunikační a slohové výchovy. Dále problémové metody a didaktické

hry jsou nejčastěji využívány v rámci Jazykové výchovy. Aktivizační metody jsou zařazovány i v rámci Literární výchovy, ale žádná ze zmiňovaných metod se nevyužívá nejčastěji v rámci Literární výchovy. Tato data sloužila k ověření dílčího cíle, který měl za úkol zjistit, které aktivizační metody používají učitelé v jednotlivých složkách oboru český jazyk nejčastěji.

Další dílčí výzkumný cíl měl odhalit, ve které fázi hodin českého jazyka učitelé nejvíce používají aktivizační metody. Zajímavým zjištěním bylo, že 63 % respondentů používá aktivizační metody v průběhu vyučovací hodiny.

Dílčí cíl zjišťoval, za jakým účelem učitelé používají aktivizační metody ve výuce. Z výsledků je patrné, že nejvíce respondentů používá aktivizační metody ve výuce českého jazyka nejvíce za účelem aplikovat získané vědomosti.

Dále v návaznosti na dílčí cíl bylo zjišťováno, jaké nevýhody respondenti vidí na využívání aktivizačních metod. „*Realizace těchto aktivit je pro učitele časově náročná*“ byla nejčastěji zvolená odpověď s 51,8 % respondentů.

Jako poslední byla zjišťována podpora využívání aktivizačních metod ze strany vedení školy. 63,6 % respondentů odpovědělo, že je vedení školy ve podporuje a 33,9 % respondentů zvolilo možnost „Spíše ano.“ Z výsledků vyplývá, že vedení školy podporuje respondenty ve využívání aktivizačních metod.

Z předchozího textu vyplývá, že hlavní výzkumný cíl i dílčí cíle byly naplněny.

## 8 Diskuze

V poslední kapitole jsou získané výsledky této práce srovnány s vyhodnocením jiné diplomové práce. Nad výsledky je polemizováno, je navržena další možná práce s nimi.

Diplomová práce Violy Dudkové (2022) s názvem „*Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách*“ byla svým zaměřením velmi podobná této diplomové práci. Diplomová práce, jak již název napovídá, zjišťovala používání aktivizačních metod ve výuce českého jazyka. Srovnávaný výzkum proběhl v roce 2022.

Hlavním cílem práce Violy Dudkové bylo zjistit a porovnat, jaké aktivizační metody využívají pedagogové v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných základních školách a alternativních základních školách.

Z výsledků výzkumného šetření Dudkové vyplynulo, že jak učitelé z běžných základních škol, tak ze škol alternativních do výuky českého jazyka zařazují aktivizační metody. Stejný výsledek byl podle dat této práce potvrzen.

Viola Dudková ve svém výzkumu dále zjistila, že pedagogové alternativních škol využívají aktivizační metody častěji než učitelé z běžných škol. Tento výsledek nelze porovnat, protože tato diplomová práce nesrovnávala vzorek těchto učitelů.

Platným poznatkem, na kterém se výsledky obou prací shodují, je fakt, že nejvíce využívanou metodou je didaktická hra.

Dudková dále uvádí, že didaktická hra je jediná z aktivizačních metod, kterou používají častěji učitelé z běžné základní školy. Tento výsledek nelze porovnat, protože tato diplomová práce nesrovnávala vzorek těchto učitelů.

Na výzkumná šetření zmiňovaných prací a jejich výsledky by bylo možné navázat s větším vzorkem respondentů, který by měl jistě větší vypovídající hodnotu.

## ZÁVĚR

Teoretická část této diplomové práce se věnovala aktivizačním metodám, jejich ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a jejich využívání.

První kapitola práce se věnovala vymezení pojmu aktivizační metody, výhodám i úskalím aktivizačních metod, konstruktivistickému pojetí, ze kterého aktivizační metody vycházejí a zařazování těchto metod do výuky. Součástí kapitoly je i klasifikace aktivizačních metod. Druhá kapitola práce se zaměřovala na ukotvení aktivizačních metod v závazném aktuálně platném dokumentu RVP ZV (2023).

Empirická část se věnovala výzkumu v oblasti používání aktivizačních metod. Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké aktivizační metody jsou používány ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Tato práce měla za úkol také odhalit, zda učitelé využívají aktivizační metody ve vyučování, a jaké druhy používají. Zjišťovala, v rámci kterých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jsou jednotlivé metody používány nejčastěji. V neposlední řadě bylo jejím dalším dílčím cílem zjistit, jaké výhody i nevýhody zařazování aktivizačních metod má, ve které fázi hodin českého jazyka a za jakým účelem učitelé aktivizační metody používají.

K výzkumnému šetření byl zvolen jako výzkumný nástroj kvantitativní online a tištěný dotazník. Celkem odpovědělo 118 respondentů, kterými byli učitelé prvního stupně základní školy. Předpoklady výzkumných otázek byly vyhodnoceny a výzkumné otázky zodpovězeny.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že didaktickou hru používá nejvíce respondentů, tj. více než 95 %. Didaktická hra byla zároveň vyhodnocena jako nejoblíbenější metoda respondentů. Problémovou metodu ve výuce českého jazyka používá 88,1 % respondentů. Diskuzní metodu do výuky zahrnuje 72,9 % a situační metodu 76,3 %. Nejméně je používána inscenační metoda při výsledcích 65,3 %.

Dále bylo zjištěno, že učitelé prvního stupně základní školy používají různé druhy aktivizačních metod. Výběr jednotlivých druhů se odvíjí podle účelu zařazení aktivit. Jejich výběr se mění i podle toho, v rámci kterých složek výuky českého jazyka je učitelé používají. Diskuzní, situační a inscenační metody jsou nejčastěji používány v rámci Komunikační a slohové výchovy. Dále problémové metody a didaktické hry jsou nejčastěji využívány v rámci

Jazykové výchovy. Aktivizační metody jsou zařazovány i v rámci Literární výchovy, ale žádná ze zmiňovaných metod se nevyužívá nejčastěji v rámci Literární výchovy.

Zajímavým zjištěním bylo, že 63 % respondentů používá aktivizační metody v průběhu vyučovací hodiny.

Nejvíce respondentů používá aktivizační metody ve výuce českého jazyka nejvíce za účelem aplikovat získané vědomosti.

Závěrem lze tedy shrnout, že učitelé používají různé druhy aktivizačních metod podle účelu zařazení aktivit. Také vybírají podle toho, v rámci jakých složek vzdělávacího oboru Český jazyka literatura ji zařazují. Obecně lze shrnout, že všechny aktivizační metody jsou používány. Dotazovaní respondenti, přestože zmiňují časovou náročnost přípravy aktivit i jejich realizace, uvádějí, že aktivizační metody mají velké množství výhod. Nejčastější výhody aktivizačních metod, které byly uvedeny, jsou např. podpora komunikace a spolupráce (73,7 %), atraktivita aktivit a větší motivace žáků pracovat (71,4 %) a podpora samostatnosti a samostatnému myšlení (58,1 %).

Na základě výsledků výzkumného šetření je tedy možné konstatovat, že všech stanovených hlavních i dílčích cílů bylo úspěšně dosaženo.

Data tohoto výzkumu byla porovnána s daty výzkumného šetření jiné diplomové práce. Porovnávaná diplomové práce byla zaměřena na velmi podobné téma s rozdílem, že srovnávala data z běžných a alternativních základních škol.

Díky této diplomové práci a výzkumu byl získán hlubší vhled do používání aktivizačních metod ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Bylo potvrzeno i vyvráceno mnoho předpokladů, které se týkaly využívání právě aktivizačních metod. Tato práce může sloužit jako podklad pro další výzkumy a případné diskuse v oblasti používání aktivizačních metod ve výuce.

## Seznam použitých zkratk

např.	například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tj.	to je
VO	výzkumná otázka
viz	podívej se
ZŠ	základní škola

## Seznam použité literatury

- BORÁK, Miroslav, 1970. *Moderné metody výchovy vedúcích*. Obzor. ISBN neuvedeno.
- DUDKOVÁ, Viola, 2022. *Využití aktivizačních metod v hodině českého jazyka na 1. stupni v běžných a alternativních základních školách*. Online. [cit. 2024-04-18].
- GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva, 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HORÁK, František, 1991. In: *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, s. 11. ISBN 8070670037.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. In: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, s. 160. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANKOVCOVÁ, Marie; PRŮCHA, Jiří a KOUDELA, Jiří, 1989. In: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Pedagogická teorie a praxe. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 29. ISBN 8004232094.
- KLIČKOVÁ, Marie, 1989. In: *Problémové vyučování ve školní praxi*. Státní pedagogické nakladatelství, s. 8. ISBN 9788004235222.
- KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor, 2015. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-807-4850-431.
- KREJČÍ, Veronika, 2022. *Vyučovací metody*. Online. Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/didaktika-cj/vyučovaci-metody>. [cit. 2024-04-16].
- MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. Online. *Metodický portál: Články*. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVEMETODY.html>. [cit. 2024-04-16].
- MAŇÁK, Josef, 1997. In: *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 13. ISBN 8021015497.
- MAŇÁK, Josef, 1998. In: *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Brno: Masarykova univerzita, s. 12. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír, 1985. *Vyučovací metody*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. In: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, s. 171. ISBN 80-247-0738-1.
- NELŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana, 2005. In: *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 171. ISBN 80-244-1236-5.

- SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. In: *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, s. 81-82. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SILBERMAN, Mel a LAWSON, Karen, 1997. In: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, s. 13. ISBN 80-7178-124-x.
- SITNÁ, Dagmar, 2013. In: *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 9. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SOVÁK, Milan, 1985. *Biologické základy učení*. Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-316-85.
- STEPHEN, Christine; ELLIS, Jeniffer a MARTLEW, Joan, 2010. Taking active learning into the primary school: a matter of new practices? Online.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2010.531916>. Roč. 18, č. 4, s. 315-329. Dostupné z: <https://doi.org/doi.org/10.1080/09669760.2010.531916>. [cit. 2024-04-17].
- MŠMT, 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 13. verze. Praha. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- Obecná didaktika*, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 Grafické znázornění definice aktivizační metody .....	10
---	----

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Příklady problémových otázek .....	22
--	----

## Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondenta .....	40
Graf 2 Délka praxe respondentů.....	41
Graf 3 Typ školy, ze které mají respondenti zkušenost .....	42
Graf 4 Ročníky, ve kterých již respondenti učili český jazyk .....	43
Graf 5 Ročníky, ve kterých respondenti využívají aktivizační metody .....	44
Graf 6 Respondenti, kteří zařazují do výuky problémové metody.....	45
Graf 7 Zařazování problémových metod ve složkách Českého jazyka a literatury .....	46
Graf 8 Účel použití problémových metod ve výuce českého jazyka .....	47
Graf 9 Nejčastější využití problémových metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny.....	48
Graf 10 Důvody zařazování problémových metod do výuky českého jazyka.....	49
Graf 11 Nevýhody zařazování problémových metod uvedené respondenty .....	50
Graf 12 Respondenti, kteří zařazují do výuky didaktické hry.....	51
Graf 13 Zařazování didaktických her ve složkách Českého jazyka a literatury .....	52
Graf 14 Účel použití didaktických her ve výuce českého jazyka.....	53
Graf 15 Nejčastější využití didaktických her v jednotlivých fázích vyučovací hodiny.....	54
Graf 16 Důvody proč respondenti zařazují didaktické hry do výuky českého jazyka.....	55
Graf 17 Nevýhody zařazování didaktických her uvedené respondenty .....	56
Graf 18 Respondenti, kteří zařazují do výuky diskuzní metody .....	57
Graf 19 Zařazování diskuzních metod ve složkách Českého jazyka a literatury .....	58
Graf 20 Účel použití diskuzních metod ve výuce českého jazyka .....	59
Graf 21 Nejčastější využití diskuzních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny .....	60
Graf 22 Důvody proč respondenti zařazují diskuzní metody do výuky českého jazyka .....	61
Graf 23 Nevýhody zařazování diskuzních metod uvedené respondenty .....	62
Graf 24 Respondenti, kteří zařazují do výuky situační metody .....	63
Graf 25 Zařazování situačních metod ve složkách Českého jazyka a literatury .....	64
Graf 26 Účel použití situačních metod ve výuce českého jazyka .....	65
Graf 27 Nejčastější využití situačních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny .....	66
Graf 28 Důvody proč respondenti zařazují situační metody do výuky českého jazyka .....	67
Graf 29 Nevýhody zařazování situačních metod uvedené respondenty .....	68

Graf 30 Respondenti, kteří zařazují do výuky inscenační metody.....	69
Graf 31 Zařazování inscenačních metod ve složkách Českého jazyka a literatury.....	70
Graf 32 Účel použití inscenačních metod ve výuce českého jazyka.....	71
Graf 33 Nejčastější využití inscenačních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny .....	72
Graf 34 Důvody proč respondenti zařazují inscenační metody do výuky českého jazyka .....	73
Graf 35 Nevýhody zařazování inscenačních metod uvedené respondenty .....	74
Graf 36 Nejoblíbenější aktivizační metody respondentů .....	75
Graf 37 Podpora využívání aktivizačních metod ze strany vedení školy.....	76
Graf 38 Využití aktivizačních metod v jednotlivých fázích vyučovací hodiny .....	82
Graf 39 Účel respondentů pro použití aktivizačních metod ve výuce českého jazyka .....	83
Graf 40 Důvody proč respondenti zařazují aktivizační metody do výuky českého jazyka .....	84
Graf 41 Nevýhody zařazování aktivizačních metod uvedené respondenty .....	85

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Dotazník k diplomové práci

# Přílohy

## Příloha 1 Dotazník k diplomové práci

### Aktivizační metody ve výuce ČJ na 1. stupni ZŠ

Jmenuji se Monika Kršková a jsem studentkou 5. ročníku studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň na ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako podklad výzkumného šetření mé diplomové práce. Cílem dotazníku je zjistit, jaké aktivizační metody učitelé ve výuce českého jazyka na prvním stupni ZŠ používají.

**Dotazník je tedy určen učitelům, kteří učili/učí český jazyk na 1. stupni ZŠ.** V dotazníku Vám postupně představím pět aktivizačních metod a budu se ptát na jejich používání ve Vašich hodinách. Vyplňování dotazníku zabere cca 10 minut.

**Co jsou to aktivizační metody?** Jsou to metody, které podněcují aktivitu žáků, podporují jejich samostatné přemýšlení a celkovou samostatnost. Žáci tak na základě své vlastní aktivity dosahují vzdělávacích cílů. Aktivizační metody žáky zpravidla motivují a zvyšují jejich pozornost.

Jedná se o **problémové metody, didaktické hry, diskuzní metody, situační metody a inscenační metody.** Těmto pěti metodám se v dotazníku budu věnovat.

Děkuji za spolupráci a Váš čas.

Monika Kršková

\* Označuje povinnou otázku

### Základní informace

Na začátku dotazníku Vás prosím o vyplnění základních informací o Vás

Jste \*

- Žena
- Muž

Kolik let již učíte? \*

- Méně, než 5 let
- 5 – 10 let
- 10 – 20 let
- 20 – 30 let
- 30 a více let

Ze kterého typu školy máte zkušenosti? \*

- možnost více odpovědí

- Z alternativní školy (Waldorfská, Montessori, Daltonská, Freinetovská, Jenská, Začít spolu, ScioŠkola, Zdravá škola, Lesní škola)
- Z běžné základní školy

Ve kterých ročnících jste již učil/a český jazyk? \*

- možnost více odpovědí

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník

Považujete aktivizaci žáků ve výuce za důležitou? \*

- Ano
- Ne

Ve kterých ročnících využíváte aktivizační metody? \*

- možnost více odpovědí

1. – 3. ročník

4. – 5. ročník

Je podle Vás ČJ vhodný vyučovací předmět pro využívání aktivizačních metod? \*

Ano

Ne

Dále se budeme věnovat jednotlivým aktivizačním metodám

## 1. Problémová metoda

Charakteristickým znakem této metody je zadávání úkolů a otázek problémovým způsobem. **Problémové otázky** často začínají slovy: **Proč...?**, **Srovnej...**, **Vysvětli...**, **Jaký je základní rozdíl?**. Pro vyřešení zadání je zapotřebí, aby žáci vydali větší úsilí než u otázek, na které odpovídají nazpaměť naučenou odpovědí.

Stejně tak je tomu v **problémovém vyučování**, kdy učitel žákům zadává takovéto úkoly celou hodinu. Žáci se dostávají do různých problémových situací, které musí řešit. Problémová metoda se uplatňuje např. v **badatelsky orientované výuce**.

Zařazujete do výuky českého jazyka problémové metody? \*

- pokud ne, prosím, odpovězte a přeskočte na další aktivizační metodu

- Ano
- Ne

V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete problémové metody? \*

- možnost více odpovědí

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova
- Literární výchova
- V žádných

Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka problémové metody? \*

- možnost více odpovědí

- Za účelem osvojení nového učiva
- Za účelem učivo zopakovat, upevnit
- Za účelem získané vědomosti aplikovat
- Za účelem ověřit zvládnutí osvojeného učiva

Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte problémové metody? \*

- V úvodní části hodiny
- V průběhu hodiny
- V závěrečné fázi hodiny

Proč do výuky českého jazyka zahrnujete problémové metody? \*

- možnost více odpovědí

- Žáci se pak více koncentrují
- Žáci rozvíjejí více dovedností
- Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je
- Vedou žáky k samostatnému myšlení a celkové samostatnosti
- Podporují komunikaci a spolupráci
- Zlepšují klima třídy

Jaké nevýhody má zařazování problémových metod ve výuce českého jazyka? \*

- možnost více odpovědí

- Příprava aktivit je pro učitele časově náročná
- Realizace těchto aktivit je časově náročná
- Realizace těchto aktivit je pro učitele organizačně náročná
- Využití těchto metod je náročné na materiální vybavení

## 2. Didaktická hra

Zařazujete do výuky českého jazyka didaktické hry? \*

- pokud ne, prosím, odpovězte a přeskočte na další aktivizační metodu

- Ano  
 Ne

V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete didaktické hry? \*

- možnost více odpovědí

- Komunikační a slohová výchova  
 Jazyková výchova  
 Literární výchova  
 V žádných

Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka didaktické hry? \*

- možnost více odpovědí

- Za účelem osvojení nového učiva  
 Za účelem učivo zopakovat, upevnit  
 Za účelem získané vědomosti aplikovat  
 Za účelem ověřit zvládnutí osvojeného učiva

Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte didaktické hry? \*

- V úvodní části hodiny  
 V průběhu hodiny  
 V závěrečné fázi hodiny

Proč do výuky českého jazyka zahrnujete didaktické hry? \*

- možnost více odpovědí

- Žáci se pak více koncentrují
- Žáci rozvíjejí více dovedností
- Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je
- Vedou žáky k samostatnému myšlení a celkové samostatnosti
- Podporují komunikaci a spolupráci
- Zlepšují klima třídy

Jaké nevýhody má zařazování didaktických her ve výuce českého jazyka? \*

- možnost více odpovědí

- Příprava aktivit je pro učitele časově náročná
- Realizace těchto aktivit je časově náročná
- Realizace těchto aktivit je pro učitele organizačně náročná
- Využití těchto metod je náročné na materiální vybavení

### 3. Diskuzní metoda

Diskuzní metody vedou ke zjišťování vztahů a objevování nových souvislostí. Nejedná se pouze občasný rozhovor s učitelem, kdy žák odpovídá nazpaměť naučené informace. Do diskuzních metod zařazujeme např. **brainstorming**, **brainwriting**, **metodu sněhová koule**, **bzučící diskuzní skupiny** (buzz groups) a další jiné.

Zařazujete do výuky českého jazyka diskuzní metody? \*

- pokud ne, prosím, odpovězte a přeskočte na další aktivizační metodu

- Ano
- Ne

V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete diskuzní metody? \*

- možnost více odpovědí

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova
- Literární výchova
- V žádných

Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka diskuzní metody? \*

- možnost více odpovědí

- Za účelem osvojení nového učiva
- Za účelem učivo zopakovat, upevnit
- Za účelem získané vědomosti aplikovat
- Za účelem ověřit zvládnutí osvojeného učiva

Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte diskuzní metody? \*

- V úvodní části hodiny
- V průběhu hodiny
- V závěrečné fázi hodiny

Proč do výuky českého jazyka zahrnujete diskuzní metody? \*

- možnost více odpovědí

- Žáci se pak více koncentrují
- Žáci rozvíjejí více dovedností
- Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je
- Vedou žáky k samostatnému myšlení a celkové samostatnosti
- Podporují komunikaci a spolupráci
- Zlepšují klima třídy

Jaké nevýhody má zařazování diskuzních metod ve výuce českého jazyka? \*

- možnost více odpovědí

- Příprava aktivit je pro učitele časově náročná
- Realizace těchto aktivit je časově náročná
- Realizace těchto aktivit je pro učitele organizačně náročná
- Využití těchto metod je náročné na materiální vybavení

#### 4. Situační metoda

Jedná se o **modelové situace**, které vycházejí z reálných událostí. Situace mohou být žákům zprostředkovány na základě příběhu, textu, video ukázky aj.. Úkolem žáků je situaci rozebrat, určit příčiny vzniku i případné alternativní řešení.

Zařazujete do výuky českého jazyka situační metody? \*

- pokud ne, prosím, odpovzte a přeskočte na další aktivizační metodu

Ano

Ne

V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete situační metody? \*

- možnost více odpovědí

Komunikační a slohová výchova

Jazyková výchova

Literární výchova

V žádných

Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka situační metody? \*

- možnost více odpovědí

Za účelem osvojení nového učiva

Za účelem učivo zopakovat, upevnit

Za účelem získané vědomosti aplikovat

Za účelem ověřit zvládnutí osvojeného učiva

Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte situační metody? \*

V úvodní části hodiny

V průběhu hodiny

V závěrečné fázi hodiny

Proč do výuky českého jazyka zahrnujete situační metody? \*

- možnost více odpovědí

- Žáci se pak více koncentrují
- Žáci rozvíjejí více dovedností
- Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je
- Vedou žáky k samostatnému myšlení a celkové samostatnosti
- Podporují komunikaci a spolupráci
- Zlepšují klima třídy

Jaké nevýhody má zařazování situačních metod ve výuce českého jazyka? \*

- možnost více odpovědí

- Příprava aktivit je pro učitele časově náročná
- Realizace těchto aktivit je časově náročná
- Realizace těchto aktivit je pro učitele organizačně náročná
- Využití těchto metod je náročné na materiální vybavení

## 5. Inscenační metoda

Inscenační metoda, neboli metoda hraní (sociálních) rolí, **je podobná vystupování herců v divadle**. Žáci se identifikují s přiřazenými osobami a jejich rolemi. Pomocí improvizovaného **hraní rolí** řeší problémové situace, které jim učitel zadává. Mají tak možnost získat nové prožitky, a mohou si osvojovat způsoby chování.

Zařazujete do výuky českého jazyka inscenační metody? \*

- pokud ne, prosím, odpovězte a přeskočte na závěrečnou část dotazníku

- Ano
- Ne

V rámci kterých složek českého jazyka a literatury zařazujete inscenační metody? \*

- možnost více odpovědí

- Komunikační a slohová výchova
- Jazyková výchova
- Literární výchova
- V žádných

Za jakým účelem používáte ve výuce českého jazyka inscenační metody? \*

- možnost více odpovědí

- Za účelem osvojení nového učiva
- Za účelem učivo zopakovat, upevnit
- Za účelem získané vědomosti aplikovat
- Za účelem ověřit zvládnutí osvojeného učiva

Ve které fázi hodin českého jazyka nejvíce používáte inscenační metody? \*

- V úvodní části hodiny
- V průběhu hodiny
- V závěrečné fázi hodiny

Proč do výuky českého jazyka zahrnujete inscenační metody? \*

- možnost více odpovědí

- Žáci se pak více koncentrují
- Žáci rozvíjejí více dovedností
- Výuka je pro žáky zajímavější a motivuje je
- Vedou žáky k samostatnému myšlení a celkové samostatnosti
- Podporují komunikaci a spolupráci
- Zlepšují klima třídy

Jaké nevýhody má zařazování inscenačních metod ve výuce českého jazyka? \*

- možnost více odpovědí

- Příprava aktivit je pro učitele časově náročná
- Realizace těchto aktivit je časově náročná
- Realizace těchto aktivit je pro učitele organizačně náročná
- Využití těchto metod je náročné na materiální vybavení

## Otázky závěrem dotazníku

Které z aktivizačních metod zařazujete do výuky nejraději? \*

- Problémové metody
- Didaktické hry
- Diskuzní metody
- Situační metody
- Inscenační metody

Podporuje vedení školy využívání aktivizačních metod? \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Děkuji za spolupráci a Váš čas.

Monika Kršková